

Wild, Klaus-Peter; Krapp, Andreas

## Elternhaus und intrinsische Lernmotivation

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 579-595



Quellenangabe/ Reference:

Wild, Klaus-Peter; Krapp, Andreas: Elternhaus und intrinsische Lernmotivation - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 4, S. 579-595 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105166 - DOI: 10.25656/01:10516

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105166>

<https://doi.org/10.25656/01:10516>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 4 – Juli/August 1995

## *Thema: Schule, Lehrer und Unterricht*

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER  
Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung
- 531 SABINE GRUEHN  
Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/  
CORINNA KIRCHNER  
Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP  
Elternhaus und intrinsische Lernmotivation

## *Diskussion*

- 599 ROLF ARNOLD  
Luhmann und die Folgen – Vom Nutzen der neueren Systemtheorie für die Erwachsenenpädagogik
- 615 PETER METZ  
Interpretative Zugänge zu Herbarts „pädagogischem Takt“
- 631 HEINZ LEHMEIER  
Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode?

## *Besprechungen*

653 ULRICH PAPENKORT

*Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger* (Hrsg.):  
Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft

655 HEINZ RHYN

*Lutz Rössner*: Kritik der Pädagogik. Konstruktives und Polemisches  
zu einer Disziplin, die als Wissenschaft soll gelten können

*Lutz Rössner*: Über Pädagogik und Pädagogen. Skeptisch-polemische  
Anschluß-Betrachtungen

658 HANS-ULRICH MUSOLFF

*Karlheinz Biller*: Bildung – integrierender Faktor in Theorie und  
Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als  
Antwort auf aktuelle Herausforderungen

660 MARGRET KRAUL

*Gabriele Neghabian*: Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag  
zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und  
Nordrhein-Westfalens (1946–1974)

664 KARL-HEINZ HEINEMANN

*Peter Dudek*: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis.  
Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974

667 LUTZ RAINER REUTER

*Claudius Gellert*: Wettbewerb und Leistungsorientierung im  
amerikanischen Universitätssystem

## *Dokumentation*

671 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Topic: The Quality of Schools and Instruction*

- 507 HARTMUT DITTON/LOTHAR KRECKER  
The Quality of Schools and Instruction – Empirical findings on  
problems and prospects of research
- 531 SABINE GRUEHN  
The Compatibility of Cognitive and Noncognitive Objectives  
of Instruction
- 555 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA/PETRA EBERMANN-RICHTER/  
CORINNA KIRCHNER  
Pedagogical Freedom, Professional Satisfaction, and Job-Related  
Stress – Analyses of everyday instructional behavior of teachers at  
commercial schools in the new Laender
- 579 KLAUS-PETER WILD/ANDREAS KRAPP  
Family Background and Intrinsic Learning Motivation

### *Discussion*

- 599 ROLF ARNOLD  
Luhmann and the Consequences – On the applicability of recent  
system theory to adult education
- 615 PETER METZ  
Interpretative Approaches to Herbart's Concept of "Pedagogical  
Tact"
- 631 HEINZ LEHMEIER  
Is Pedagogics Based on the Theory of Action In Need Of a Research  
Method of Its Own?

### *Book Reviews*

651

### *Documentation*

- 671 Recent Pedagogical Publications

# Elternhaus und intrinsische Lernmotivation

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag geht mit Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation der Frage nach, inwieweit ausgewählte Bedingungen des Elternhauses Einfluß auf die Ausprägung der Lernmotivation, der schulfachspezifischen Interessen und schulischer Leistung haben. Von 118 Grundschulkindern wurden intrinsische vs. extrinsische motivationale Orientierungen, fachliche Interessen und der Grad an autonomieförderlichem Elternverhalten erfragt. Außerdem wurde von den Eltern der Bildungsstatus und ihre Orientierungen gegenüber Kontrolle vs. Autonomie bei Erziehungsproblemen erfaßt. Die Ergebnisse zeigen, daß sowohl der Bildungsstatus der Eltern als auch der Grad an kindperzipierter elterlicher Autonomieförderung einen negativen Zusammenhang zu extrinsischen Motivationsformen aufweisen. Aufgrund der Befunde wird angenommen, daß eine hohe Autonomieunterstützung der Eltern ihren Kindern zu einer rascheren Überwindung extrinsischer Regulationsformen in dieser Altersspanne verhilft und die Entwicklung intrinsischer Motivation auf diese Weise indirekt unterstützt.

## *1. Problemstellung*

In der Pädagogischen Psychologie werden zur Zeit große Anstrengungen unternommen, um die motivationalen Bedingungen des Lernens genauer zu untersuchen (WEINER 1990; KRAPP 1993). Zunehmend häufiger wird in diesem Zusammenhang auf Konzeptionen zurückgegriffen, die von einer Grobklassifikation der Lernmotivation in eine intrinsische und eine extrinsische Komponente ausgehen (vgl. SCHIEFELE/SCHREYER 1994). Obwohl keine Einigung darüber besteht, wie beide Formen der Motivation exakt unterschieden werden können, besteht weitgehend Konsens, daß intrinsisch motivierte Tätigkeiten dadurch gekennzeichnet sind, daß sie primär um ihrer selbst willen und nicht auf Grund äußerer „Handlungsveranlassungen“ wie Lob oder Strafe ausgeführt werden. Der Vollzug der Tätigkeit als solcher bietet genügend Anreiz, so daß Nutzenserwägungen bezüglich des „Outputs“ nicht im Vordergrund stehen (DECI/RYAN 1985, 1993; CSIKZSENTMIHALYI 1975; AMABILE/HENNESSEY/HILL/TIGHE 1991).

Das Thema intrinsische Motivation findet vor allem deshalb soviel Beachtung, weil sich in zahlreichen empirischen Untersuchungen herausgestellt hat, daß intrinsisch motiviertes Lernen mit pädagogisch erwünschten Effekten verbunden ist. Man hat z. B. festgestellt, daß Personen mit dieser motivationalen „Orientierung“ sehr viel gründlicher lernen und in die Tiefe gehende Lernstrategien bevorzugen, während extrinsisch motivierte Lerner eher zu oberflächlichem, rein prüfungsbezogenem Lernen neigen. Im allgemeinen erzielen

intrinsisch Motivierte bessere Ergebnisse als extrinsisch Motivierte, wo es auf systematische Kenntnisse, konzeptuelles Verständnis und das Erkennen von übergeordneten Zusammenhängen ankommt. Die Beziehungen zwischen extrinsischer Lernmotivation und schulischer Leistung fallen je nach Leistungsindikator unterschiedlich aus, liegen im Mittel jedoch nahe Null (vgl. zusammenfassend SCHIEFELE/SCHREYER 1994).

Während die Auswirkungen von intrinsischer Motivation auf das Lernen relativ gut erforscht sind, gibt es zahlreiche offene Fragen zu ihrer Entstehung und zur Entwicklung jener dispositionalen Faktoren, die eine Person längerfristig veranlassen, intrinsisch motiviert zu lernen. Ungeklärt sind auch einige zentrale konzeptuelle Probleme, wie z. B. die Abgrenzung von intrinsischer und extrinsischer Motivation oder das Zusammenspiel dieser beiden Motivationskomponenten im Lerngeschehen. So wird in der Literatur oft nicht deutlich genug beachtet, daß jede Art von Motivation auf zwei verschiedenen Ebenen untersucht und theoretisch „abgebildet“ werden kann, nämlich auf der Ebene aktueller Prozesse des Lerngeschehens und auf der Ebene dispositionaler, die Persönlichkeit des Lerners betreffender Merkmale (KRAPP 1993). Im ersten Fall interessiert, zum Beispiel, wie der Zustand intrinsischer „Motiviertheit“ durch entsprechende Gestaltung der Lernumwelt hervorgerufen wird und hier den Ablauf einer Lernhandlung steuert. Im zweiten Fall geht es um motivationale Faktoren der Person, ihre motivationsrelevanten Einstellungen, Ziele und Werte. Die pädagogisch-psychologische Motivationsforschung befaßt sich vor allem mit Fragestellungen auf der zweiten Analyseebene. Intrinsische und extrinsische Motivation werden weniger als Prozeßvariablen, sondern vielmehr als habituelle oder dispositionelle Faktoren der Person untersucht. Ein wichtiges Konzept ist in diesem Zusammenhang die „Motivationale Orientierung“. Darunter versteht man eine in der Persönlichkeitsstruktur verankerte Verhaltenstendenz, die in konkreten Lernsituationen eine bestimmte Qualität von Lernmotivation handlungswirksam werden läßt.

Fragt man nach den Bedingungen für die Entstehung von intrinsischer Lernmotivation, dann kann man zwei Forschungslinien oder Suchrichtungen unterscheiden. Die erste Suchrichtung befaßt sich mit der Beschreibung und Wirkungsweise bereits vorhandener dispositionaler Faktoren, die in konkreten Lernsituationen das Auftreten intrinsischer Motivation wahrscheinlich machen. Ein wichtiger Faktor ist hier das individuelle Interesse am betreffenden Lerngegenstand (DECI 1992; KRAPP 1992). Die zweite Suchrichtung betrifft die Entwicklung der für intrinsische Motivation wichtigen Faktoren. Wie können Erziehungs- bzw. Sozialisationsinstanzen intrinsische Motivationsformen wecken oder fördern? Und wie kann dies insbesondere in einem Handlungsfeld wie „Lernen“ geschehen, welches typischerweise relativ anstrengende Tätigkeiten mit einem langen Zeithorizont umfaßt?

Frühe Forschungsansätze zur Beeinflussung intrinsischer Motivation haben vor allem untersucht, wie durch materielle und symbolische Belohnungen, durch Vorschriften, Drohungen und Verbote eine vorhandene intrinsische Motivation beeinträchtigt wird (vgl. zusammenfassend CAMERON/PIERCE 1994). DECI/RYAN (1987, 1993) erklären diesen Befund damit, daß eine kontrollierende Umgebung die Erfahrung von Selbstbestimmung vermindert und dadurch externe Kontrollwahrnehmungen fördert.

Weit weniger gut als die Frage nach der Beeinträchtigung vorhandener intrinsischer Motivation ist untersucht, wie durch pädagogische Einwirkung eine intrinsische motivationale Orientierung und gegenstandsspezifisches Interesse bei Schülern initiiert und entwickelt werden können. Eine Ausnahme stellen Untersuchungen im Kontext der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1985, 1993) dar. Ihre Überlegungen zum Einfluß sozialer Einwirkungen auf motivationale Orientierungen gehen nicht länger von einer sich gegenseitig ausschließenden Dichotomie zwischen intrinsischer vs. extrinsischer motivationaler Orientierung aus, sondern von einer Stufenfolge zwischen diesen als Endpunkten eines Kontinuums interpretierten Motivationsformen. Die Entstehung einer intrinsischen motivationalen Orientierung wird als ein Entwicklungsprozeß interpretiert, bei dem uninteressante und unattraktive Tätigkeiten, deren Ausübung von außen für wichtig erachtet und deshalb über extrinsische Motivatoren forciert wird, unter bestimmten Bedingungen stufenweise in das eigene Selbst integriert und vom Individuum zunehmend als selbstbestimmt und schließlich als intrinsisch wahrgenommen werden.

Die empirischen Untersuchungen zum Einfluß des sozialen Kontextes auf diesen Entwicklungsprozeß gehen davon aus, daß neben allgemeinen Faktoren des Erziehungsmilieus vor allem solche Aspekte der Erziehung eine herausragende Funktion besitzen, welche eine autonome Handlungsregulation unterstützen. Eine autonomieunterstützende Erziehung ermutigt Kinder dazu, eigene Lernziele zu setzen und selbständig zu entscheiden, wie der Wissenserwerb zu steuern ist. Es wird angenommen, daß Eltern oder Lehrer, die ein hohes Maß an Autonomieunterstützung bzw. geringer Kontrolle praktizieren, ihren Kindern bzw. Schülern auch ein hohes Ausmaß subjektiv empfundener Autonomie und das Gefühl einer höheren Kontrollierbarkeit ihrer Umwelt ermöglichen (GROLNICK/RYAN/DECI 1991).

Bislang sind empirische Untersuchungen zur Bedeutung autonomieunterstützender Erziehung für die Entwicklung intrinsischer Motivation vorwiegend in der Schule und im Hinblick auf Lehrer-Schüler-Interaktionen durchgeführt worden (RYAN/GROLNICK 1986; GROLNICK/RYAN 1987; KAGE/NAMIKI 1990; DECI/SCHWARTZ/SHEINMAN/RYAN 1981). Nur wenige Studien befassen sich mit der Beziehung zwischen elterlicher Autonomieunterstützung, der Entwicklung intrinsischer Motivation (bzw. gegenstandsspezifischer Interessen) und den daraus resultierenden Konsequenzen für das Leistungsverhalten in der Schule (z. B. FRODI/BRIDGES/GROLNICK 1985; GROLNICK/FRODI/BRIDGES 1984; GINSBURG/BRONSTEIN 1993). GROLNICK und RYAN (1989) kommen zu dem Ergebnis, daß Kinder, deren Eltern ein hohes Maß an Autonomieunterstützung sowie eine hohe Anteilnahme am Leben des Kindes zeigen, auch im schulischen Kontext eine stärker von Selbstbestimmung geprägte Motivation sowie bessere Schulleistungen aufweisen.

In der vorliegenden Studie soll dieser Forschungsansatz weitergeführt werden. Es wird untersucht, ob sich neben dem Einfluß des allgemeinen Erziehungsmilieus – operationalisiert über den Bildungsstatus der Eltern – spezifische Zusammenhänge zwischen elterlicher Autonomieunterstützung und der (schulischen) motivationalen Orientierung nachweisen lassen. Damit soll zugleich überprüft werden, ob sich die Befunde der obenerwähnten Studien in deutschen Schulen replizieren lassen. Eine ungeprüfte Übertragung wäre pro-

blematisch, weil die präferierten Erziehungsmethoden und der Grad der elterlichen Beteiligung am schulischen Geschehen in beiden Kulturräumen z. T. erheblich differieren (vgl. OSWALD/BAKER/STEVENSON 1988; BAKER/STEVENSON 1989). Da frühere Studien (z. B. GROLNICK/RYAN/DECI 1991; STEVENSON/BAKER 1987) zeigen, daß auch der Grad elterlicher Anteilnahme am Leben des Kindes („involvement“) positive Effekte auf die schulische Motivation haben kann, wird dieser Aspekt des Elternverhaltens ebenfalls einbezogen. In Erweiterung des bisherigen Ansatzes zur Motivationsgenese wird angenommen, daß autonomieunterstützendes und persönlich an den Belangen des Kindes teilnehmendes Elternverhalten nicht nur einen allgemein förderlichen Kontext für intrinsische Motivation darstellt, sondern zugleich eine wichtige Basis für die Entwicklung gegenstandsspezifischer Interessen bildet, die sich in einem erhöhten Interesse an einzelnen Schulfächern zeigen sollte.

Unsere empirische Untersuchung wurde mit Kindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchgeführt. Die Altersgruppe von etwa 9- bis 10jährigen Grundschulkindern erscheint für die Untersuchung der genannten Fragestellungen besonders geeignet, da Kinder dieser Altersstufe noch in höherem Ausmaß elterlicher Betreuung und Kontrolle unterliegen (PÄTZOLD 1988).

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe und Durchführung

An der Untersuchung nahmen 118 Grundschulkindern aus drei Grundschulen in Nordrhein-Westfalen teil. 56 Kinder stammten aus der dritten Klassenstufe (21 Mädchen, 35 Jungen) und 62 Schüler aus der vierten Klassenstufe (32 Mädchen, 30 Jungen). Die Befragung der Schüler wurde innerhalb der regulären Unterrichtszeit durchgeführt. Für 104 Kinder liegen Angaben zum elternperzipierten Erziehungsverhalten und zum Bildungsstatus vor.

### 2.2 Erhebungsinstrumente

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine hohe Vergleichbarkeit mit den Erhebungsinstrumenten dieses Forschungsfeldes angestrebt, um Befunde weniger auf dem Hintergrund methodischer Unterschiede als vielmehr substantiell interpretieren zu können. Deshalb wurde in erster Linie auf eigene Adaptionen anglo-amerikanischer Erhebungsverfahren zurückgegriffen.

*Kindperzipierte elterliche Autonomieunterstützung und Anteilnahme:* Zur Erfassung des kindperzipierten Erziehungsverhaltens wurde die „Children's Perceptions of Parents Scale“ (GROLNICK/RYAN/DECI 1991) für deutsche Verhältnisse adaptiert.

- Die Skala „Autonomieunterstützung“ (10 Items;  $\alpha = .63$ ) erfragt, wie stark Eltern ihre Kinder zu eigenen Entscheidungen ermutigen, anstatt durch Druck oder andere Beeinflussungen das Verhalten des Kindes direkt zu beeinflussen (z. B. „Einige Eltern sagen ihren Kindern immer, was sie tun sollen.“).

- Die Skala „*Elterliche Anteilnahme*“ (9 Items;  $\alpha = .64$ ) erfaßt, wie stark die Eltern an den alltäglichen Erfahrungen und Problemen ihrer Kinder interessiert sind und sich Zeit für gemeinsame Aktivitäten nehmen (z. B. „Einige Eltern haben immer genügend Zeit, um sich mit ihren Kindern zu unterhalten.“).

*Elterliche Orientierung gegenüber Autonomieunterstützung und Kontrolle:* Zur Erfassung der Einstellungen der Eltern bezüglich kontrollierender und autonomieunterstützender Erziehungsmaßnahmen wurde der Fragebogen „*Problems in School*“ (DECI/SCHWARTZ/SHEINMAN/RYAN 1981) adaptiert. Der Fragebogen besteht aus sieben Situationsbeschreibungen typischer Erziehungsprobleme (z. B. „Benjamin ist ein durchschnittlicher Schüler der 3. Klasse. Seit zwei Wochen scheint er lustlos und hat sich im Unterricht nicht beteiligt. [...] Wie passend fänden Sie es, wenn Benjamins Lehrerin sich folgendermaßen verhält?“). Im Anschluß an jede Problembeschreibung werden vier Lösungswege angeboten, mit deren Hilfe das geschilderte Problem behandelt werden könnte. Sie sind als Abstufungen auf einer Dimension zwischen hoch kontrollierendem bis hoch autonomieförderndem Erziehungsverhalten zu betrachten. Die Eltern haben jeweils für alle vier Lösungsalternativen auf einer siebenstufigen Skala anzugeben, für wie angemessen sie diese Möglichkeit halten.

- „*Hoch kontrollierende Orientierung*“ ( $\alpha = .76$ ) beschreibt ein Verhalten, bei dem der Erzieher relativ autoritär entscheidet, wie mit einem Problem umgegangen werden soll, und die Befolgung dieses „Lösungsweges“ durch Sanktionen sicherstellt (z. B. „Die Lehrerin läßt Benjamin nachsitzen, bis er alle seine Aufgaben erledigt hat.“).
- „*Moderat kontrollierende Orientierung*“ ( $\alpha = .68$ ) beschreibt ein Erziehungsverhalten, bei dem Eltern oder Lehrer ebenfalls alleine über den besten Weg entscheiden. Aber anstelle einer direkten Beeinflussung durch Sanktionen erfolgt die Kontrolle eher indirekt, etwa durch die Erzeugung von Schuldgefühlen (z. B. „Die Lehrerin macht Benjamin nachdrücklich klar, wie wichtig es ist, seine Aufgaben fertigzustellen, da er den Stoff zu seinem eigenen Besten lernen soll.“).
- „*Moderat autonomiefördernde Orientierung*“ ( $\alpha = .60$ ) beschreibt ein Erziehungsverhalten, bei dem der Erzieher versucht, das Kind dadurch zu einer Verhaltensänderung zu veranlassen, daß es sich mit anderen Kindern vergleicht und daraus selbständig Konsequenzen zieht (z. B. „Die Lehrerin zeigt Benjamin, wo er im Verhältnis zu den anderen Schülern steht, und ermutigt ihn, den Rückstand aufzuholen.“).
- „*Hoch autonomiefördernde Orientierung*“ ( $\alpha = .67$ ) bezeichnet ein Erzieherverhalten, bei dem der Erzieher das Kind ermutigt, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu bedenken und selbst eine geeignete Lösung zu finden (z. B. „Die Lehrerin gibt Benjamin zu verstehen, daß er nicht alle Aufgaben sofort erledigen muß. Sie versucht, ob sie ihm dabei helfen kann, den Grund für seine Lustlosigkeit herauszufinden.“).

*Intrinsische und extrinsische Lernmotivation:* Zur Erfassung unterschiedlicher Stufen intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation wurde das Self-Regulation-Questionnaire (SRQ; RYAN/CONNELL 1989) ins Deutsche übertragen. Das

SRQ umfaßt 26 Items, die vom Schüler „Gründe“, d. h. die subjektiv wahrgenommenen *Handlungsverursachungen*, für die Leistungsbereitschaft im schulischen Bereich erfragen (z. B. Hausaufgaben machen, aktiv am Unterricht teilnehmen). Die Auswertung des SRQ führt zu vier Subskalen, die den vier von DECI und RYAN (1993) unterschiedenen Stufen der Verhaltensregulation entsprechen:

- Die Subskala „*Externale Regulation*“ (5 Items;  $\alpha = .63$ ) erfaßt Gründe, die auf eine starke Steuerung und Beeinflussung des Lernverhaltens durch die Umwelt hinweisen, etwa normative Forderungen, Androhung von Strafen, Belohnung in Abhängigkeit von geforderter Leistung (z. B. „Ich mache meine Hausaufgaben, weil ich Ärger bekomme, wenn ich sie nicht mache.“).
- Die Subskala „*Introjierte Regulation*“ (6 Items;  $\alpha = .75$ ) erfaßt Handlungsverursachungen, die zwar in der Person liegen, aber ebenfalls stark von außen gesteuert werden, etwa die Vermeidung von Scham- und Angstgefühlen oder die Erlangung von Zustimmung durch Erwachsene (z. B. „... weil meine Lehrer mich dann für einen guten Schüler halten.“).
- Die Subskala „*Identifizierte Regulation*“ (5 Items;  $\alpha = .62$ ) erfaßt Gründe, die sich auf die Erreichung selbstgesteckter Ziele beziehen (z. B. „... weil ich den Stoff verstehen möchte.“).
- Die Subskala „*Intrinsische Regulation*“ (5 Items;  $\alpha = .72$ ) erfaßt Gründe, die sich auf die mit der Handlung unmittelbar verbundenen Anreize beziehen und somit keiner weiteren Begründung durch extrinsische Anreize bedürfen (z. B. „... weil ich meine Hausaufgaben gerne mache.“).

*Fachspezifisches Interesse:* Schulfachspezifisches Interesse wurde mit einer altersgemäßen Version des Fragebogens zur Erfassung von Studieninteresse (FSI; SCHIEFELE/KRAPP/WILD/WINTELER 1993) erfaßt. Der FSI erfragt die Ausprägung der emotionalen und wertbezogenen Valenzen bezüglich eines benannten Gegenstandsbereichs, in diesem Falle der beiden Schulfächer Deutsch (7 Items;  $\alpha = .89$ ) und Mathematik (7 Items;  $\alpha = .86$ ).

*Schulleistungen:* Für die Fächer Mathematik und Deutsch wurden die Zeugnisnoten des vorangegangenen Zeugnisses von den Lehrkräften erfragt. Um Mißverständnisse bei der Interpretation von Korrelationen mit Schulleistungsdaten zu vermeiden, wurden die Noten umgepolt; sie sind somit im Sinne von ansteigenden Leistungswerten zu lesen.

*Intelligenz:* Zur Kontrolle von Intelligenzunterschieden wurde mit dem Zahlenverbindungstest (ZVT; OSWALD/ROTH 1987;  $\alpha = .93$ ) ein sprachfreies Verfahren herangezogen.

*Bildungsstatus der Eltern:* Aus dem „Verfahren zur Messung des für Bildungsverhalten relevanten Status“ (BAUER 1972) wurde die Kategorisierung der Schul- und Ausbildungsabschlüsse für die eigene Untersuchung übernommen. Für Mutter und Vater wurde der höchste erreichte schulische und berufliche Abschluß jeweils getrennt kategorisiert und in eine zehnstufige Skala übertragen. Aufgrund der hohen Korrelationen der Werte für Vater und Mutter ( $r = .58$ ) wurde ein gemeinsamer Kennwert gebildet.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Klassenstufen- und Geschlechtsunterschiede

Sowohl für das Erziehungsverhalten wie auch für die Interessen und motivationalen Orientierungen sind Unterschiede in Abhängigkeit von der Klassenstufe und ggf. vom Geschlecht der Kinder zu erwarten. Dies wird zunächst für alle Variablen geprüft, um entscheiden zu können, ob diese Variablen bei nachfolgenden Analysen als Kovariaten Berücksichtigung finden müssen. Um die Inflationierung des Alpha-Fehlers zu begrenzen, wurden den univariaten Berechnungen multivariate Varianzanalysen (MANOVAs) für die Schüler-, Eltern- und Lehrerdaten vorangestellt.

Die multivariate Prüfung der Schülerdaten ergibt eine signifikante Abhängigkeit der motivations- und leistungsbezogenen Variablen von der Klassenstufe ( $F_{7,108} = 2.51, p < .05$ ). Die univariate Prüfung zeigt für die Drittklässler signifikant höhere Werte auf der Skala „Introjierte Regulation“ ( $F_{1,114} = 6.89, p < .001$ ) und signifikant niedrigere Intelligenztestwerte ( $F_{1,114} = 12.48, p < .001$ ). Multivariat finden sich auch tendenzielle Effekte für Geschlecht ( $F_{7,108} = 1.82, p < .09$ ) und für die Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Klassenstufe ( $F_{7,108} = 1.92, p < .07$ ). Wie aus Abbildung 1 zu ersehen ist, verfügen die Schüler insgesamt über ein höheres Interesse an Mathematik als die Schülerinnen ( $F_{1,114} = 6.14, p < .05$ ). Allerdings geht dieser Effekt weitgehend auf die geschlechtstypischen Unterschiede innerhalb der dritten Klassenstufe zurück; der Wechselwirkungseffekt liegt nahe der Signifikanzgrenze ( $F_{1,114} = 3.16, p < .08$ ). Die spiegelbildlichen Effekte für das Fach Deutsch sind nicht signifikant (s. Abb. 2).

Die multivariate Prüfung der Skalen zum kindperzipierten Erziehungsverhalten ergibt ebenfalls signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von der Klassenstufe ( $F_{2,113} = 7.02, p < .001$ ). Die univariaten Prüfungen lassen erkennen, daß Kinder der vierten Klassenstufe gegenüber Kindern der dritten Klassenstufe ihre Eltern nicht nur autonomieunterstützender ( $F_{1,114} = 9.77, p < .01$ ), sondern auch anteilnehmender ( $F_{1,114} = 8.51, p < .01$ ) schildern. Die multivariate Prüfung der Elterndaten ergab ebenfalls eine signifikante Abhängigkeit von der Klassenstufe ( $F_{5,90} = 2.75, p < .05$ ), die vor allem dadurch zustande kommt, daß die Skala „Moderat kontrollierende Orientierung“ bei den Viertklässlern signifikant höhere Werte aufweist. Bezüglich der Lehrerdaten (Schulleistungen) finden sich keine signifikanten Abhängigkeiten vom Geschlecht oder der Klassenstufe. Insgesamt ist festzustellen, daß bei einigen Variablen z. T. deutliche Abhängigkeiten von der Klassenstufe und vom Geschlecht bestehen, so daß es sich empfiehlt, diese Faktoren in den nachfolgenden Korrelationsanalysen statistisch zu kontrollieren.

#### 3.2 Beziehungen zwischen motivationalen Indikatoren, Leistung und Intelligenz

(a) *Korrelationen zwischen den motivationalen Variablen:* In Übereinstimmung mit den bei RYAN und CONNELL (1989) berichteten Befunden ordnen sich

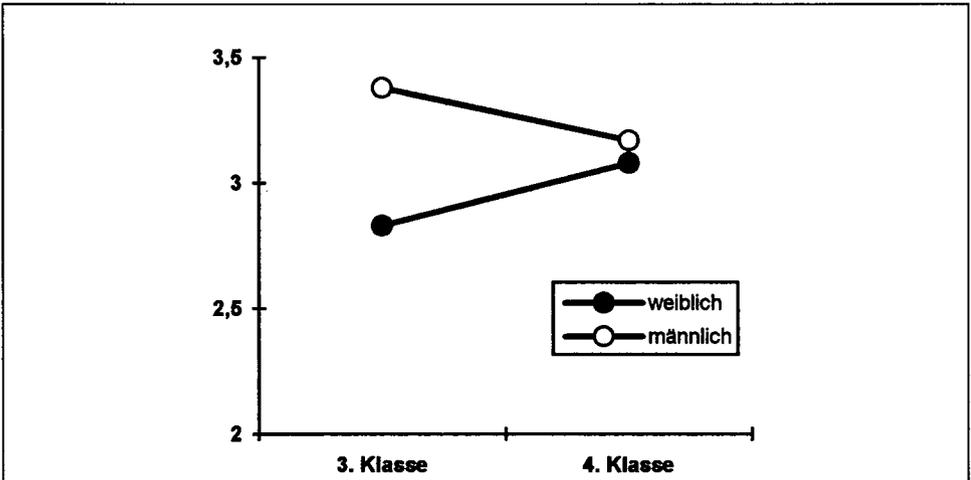


Abbildung 1: Interesse am Fach Mathematik in der dritten und vierten Klasse

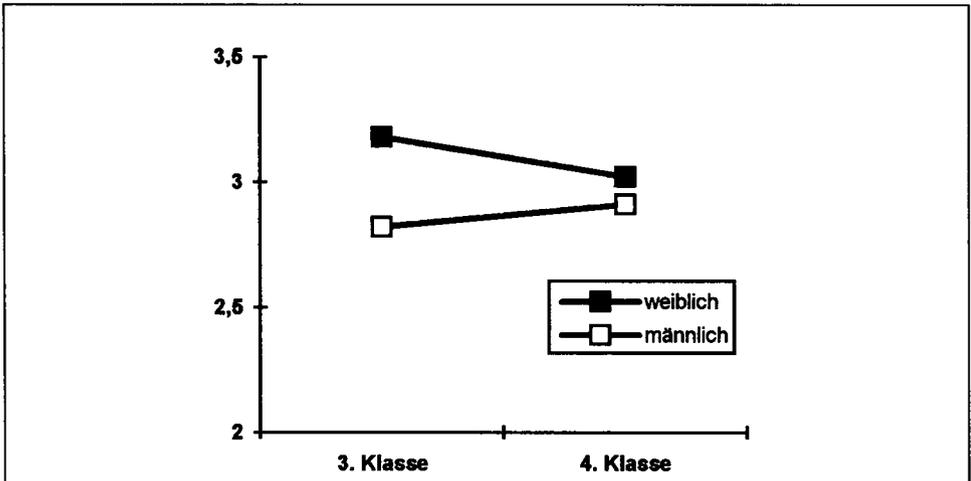


Abbildung 2: Interesse am Fach Deutsch in der dritten und vierten Klasse

die Interkorrelationen der Subskalen zur Erfassung der motivationalen Orientierung erwartungskonform nach den Prinzipien einer Simplex-Matrix: In der Stufensequenz benachbarte Skalen korrelieren jeweils höher als Skalen mit größerer Distanz (vgl. Tabelle 1).

Im Hinblick auf die Validität dieser Skalen ist bemerkenswert, daß die korrelativen Beziehungen zu den Interessensskalen den theoretisch postulierten Erwartungen voll entsprechen: Für Interesse an Mathematik variieren die Werte zwischen  $r = .01$  bis  $r = .43$ ; für Interesse an Deutsch zwischen  $r = .14$  und  $r = .42$ . Die beiden Interessensskalen erklären zusammengenommen – selbst bei

Tabelle 1: Korrelationen zwischen motivationaler Orientierung, Interesse, Schulleistungen und Intelligenz; Klassenstufe und Geschlecht ausparialisiert

	Motivationale Orientierung				Interesse		Leistung	
	Extrins.	Introj.	Identif.	Intrins.	Mathe	Deutsch	Mathe	Deutsch
<i>Motivationale Orientierung</i>								
Extrinsische Regulation	–							
Introjierte Regulation	.62**	–						
Identifizierte Regulation	.26**	.41**	–					
Intrinsische Regulation	.10	.20*	.37**	–				
<i>Interesse</i>								
Mathematik	.01	.18*	.40**	.43**	–			
Deutsch	.14	.21*	.35**	.42**	–.06	–		
<i>Schulleistung</i>								
Mathematikleistung	.02	.02	.06	.18*	.36**	–.16*	–	
Deutschleistung	–.21*	–.14	–.02	.18*	.13	.04	.65**	–
Intelligenz	–.16*	–.18*	–.04	.06	.30**	–.18*	.38**	.30**

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ 

statistischer Kontrolle der Faktoren Klassenstufe und Geschlecht – 38% Varianz der Skala „Intrinsische Regulation“ und immerhin noch 29% der Skala „Identifizierte Regulation“. Die Interessenwerte für die Fächer Mathematik und Deutsch erweisen sich als statistisch unabhängig ( $r = -.06$ ). Dies kann als Beleg für die theoretisch postulierte Fach- oder Gegenstandsspezifität von Interessen gewertet werden.

(b) *Zusammenhänge zwischen motivationalen Variablen und Schulleistung:* Die Beziehungen zwischen motivationaler Orientierung und Schulleistung fallen insgesamt niedrig aus (vgl. Tab. 1). Signifikante positive Korrelationen bestehen nur zwischen „Intrinsischer Regulation“ und den Schulleistungen in beiden Fächern ( $r = .18$ ,  $p < .05$ ). Außerdem findet sich eine signifikante negative Korrelation zwischen „Extrinsischer Regulation“ und Deutschnote ( $r = -.21$ ). Mit einiger Vorsicht läßt sich aus den Befunden für die Leistungen in beiden Schulfächern ein ansteigender Verlauf der Korrelationen ausmachen, d. h., je stärker sich die motivationale Orientierung dem Pol „intrinsisch“ annähert, desto „positiver“ fällt die Korrelation mit den schulischen Leistungen aus.

Im Gegensatz zur Beziehung zwischen motivationaler Orientierung und schulischer Leistung sind für die Beziehung zwischen Interesse und Schulleistung fachspezifische Beziehungen anzunehmen. Tatsächlich zeigt sich nur für eines der beiden Schulfächer, nämlich für Mathematik, eine signifikante Be-

Tabelle 2: Korrelationen zwischen elternperzipierter elterlicher Orientierung gegenüber Kontrolle und Autonomie und kindperzipiertem Erziehungsverhalten (Geschlecht und Klassenstufe ausparialisiert)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<i>Kindperzipiertes Erziehungsverhalten</i>							
(1) Autonomieunterstützung	–						
(2) Anteilnahme	.29**	–					
<i>Elternperzipierte Orientierungen</i>							
(3) Hoch kontrollierend	–.02	–.12	–				
(4) Moderat kontrollierend	–.04	.03	.19*	–			
(5) Moderat autonomiefördernd	–.04	.09	.22*	.32**	–		
(6) Hoch autonomiefördernd	–.01	.04	–.30**	.09	–.04	–	
<i>Status</i>							
(7) Bildungsstatus der Eltern	.21*	.06	.02	–.26**	–.17	.13	–

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

ziehung ( $r = .36$ ). Die Deutschleistung weist dagegen keine signifikante Beziehung zum Interesse am Fach Deutsch auf ( $r = .04$ , ns).

(c) *Korrelationen mit der Kontrollvariablen Intelligenz*: Obwohl nur ein relativ einfacher Indikator zur Erfassung der Intelligenz verwendet wurde, zeigen sich die erwarteten korrelativen Beziehungen zur schulischen Leistung ( $r_M = .38$ ;  $r_D = .30$ ). Ein interessanter Befund ergibt sich im Hinblick auf die motivationalen Orientierungen. Unsere Befunde deuten darauf hin, daß das Lernverhalten von intelligenteren Kindern weniger stark von „extrinsischer“ oder „introjizierter“ Regulation bestimmt wird. In beiden Fällen ist die Korrelation negativ. Zu den Skalen „intrinsischer“ oder „identifizierter“ Regulation ergeben sich dagegen keine signifikanten Beziehungen. Die Höhe der korrelativen Beziehungen zwischen Intelligenz und Interesse hängt vom Schulfach ab: Während Interesse an Mathematik mit Intelligenz signifikant positiv korreliert ist ( $r = .30$ ), fällt die Korrelation zum Interesse an Deutsch sogar leicht negativ aus ( $r = -.18$ ).

### 3.3 Beziehungen zwischen kindperzipiertem Erziehungsverhalten, elternperzipierten Orientierungen und Bildungsstatus

Da die Fragebögen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens bislang nur in Untersuchungen der Forschungsgruppe um DECI (s. o.) verwendet und

hier erstmals deutsche Versionen eingesetzt wurden, stellt sich die Frage, wie die Skalen untereinander in Beziehung stehen und ob es möglich ist, Teilskalen zu übergeordneten Meßwerten zusammenzufassen. Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, korrelieren die Skalen zum kindperzipierten Erziehungsverhalten („Autonomieunterstützung“ und „Elterliche Anteilnahme“) deutlich positiv, aber nicht so hoch, um eine einheitliche Beurteilungsdimension unterstellen zu müssen ( $r = .29$ ,  $p < .01$ ).

Die Interkorrelationen der Subskalen zur elternperzipierten Orientierung lassen ebenfalls keine einheitliche Struktur erkennen. Hier fällt auf, daß die Skalen zur elterlichen Kontrolle und Autonomieförderung nicht auf allen Ebenen gegenpolig angeordnet sind. Eine eindeutig negative Korrelation gibt es erwartungsgemäß zwischen den Skalen „Hoch kontrollierend“ und „Hoch autonomiefördernd“ ( $r = -.30$ ,  $p < .01$ ). Die Skalen „Moderat kontrollierend“ und „Moderat autonomiefördernd“ korrelieren dagegen deutlich positiv ( $r = .32$ ). Zwischen den thematisch benachbarten Subskalen bestehen nur schwache Beziehungen: Die beiden Skalen zur Autonomieförderung sind nicht korreliert ( $r = -.04$ ); die beiden Skalen zur kontrollierenden Orientierung korrelieren nur schwach positiv ( $r = .19$ ,  $p < .05$ ). Eine Zusammenfassung dieser beiden Teilskalen zu einem Gesamtwert mit gewichteter negativer Polung (vgl. die Vorgehensweise bei DECI et al. 1981) ist bei dem vorliegenden Muster der Interkorrelationen daher nicht sinnvoll.

Die Analysen zum Einfluß des Bildungsstatus auf die Variablen des Erziehungsverhaltens ergeben folgendes Bild: Kinder von Eltern mit höherem Bildungsstatus berichten zwar von einer höheren Autonomieunterstützung ( $r = .21$ ,  $p < .05$ ), nicht aber von einer höheren elterlichen Anteilnahme ( $r = .06$ , ns). Bei den elternperzipierten Orientierungen finden sich, abgesehen von einer negativen Korrelation zur Skala „Moderat kontrollierend“, keine signifikanten Zusammenhänge.

### 3.4 Beziehungen der Elternvariablen zu motivationaler Orientierung, Fachinteresse und Schulleistung

(a) *Bildungsstatus*: Tabelle 3 gibt die statistischen Beziehungen zwischen Bildungsstatus der Eltern und den motivationalen und leistungsbezogenen Variablen ihrer Kinder wieder. Es zeigt sich, daß die schulischen Leistungen der Grundschul Kinder selbst bei Kontrolle von Klassenstufen-, Geschlechts- und Intelligenzeffekten in hohem Maße mit dem Ausbildungsgrad der Eltern korrelieren ( $r_M = .47/.44$ ;  $r_D = .45/.42$ ).

Hinsichtlich der motivationalen Orientierung ergeben sich zur „Extrinsischen Regulation“ und zur „Introjierten Regulation“ signifikante negative Beziehungen: Kinder von Eltern mit hohem Bildungsstatus weisen ein signifikant geringeres Ausmaß an extrinsischer Lernmotivation auf. Dagegen lassen sich keine Effekte auf die stärker innengeleiteten Formen der Motivation („Identifizierte“ und „Intrinsische Regulation“) nachweisen. Auch im Hinblick auf die Interessenausprägung finden sich immerhin schwache Effekte, wobei interessanterweise die Beziehung zum Interesse am Fach Mathematik (signifikant) positiv und die zum Fach Deutsch tendenziell negativ ausfällt.

Tabelle 3: Korrelationen des Bildungsstatus der Eltern mit den motivationalen Orientierungen, fachlichen Interessen und Schulleistungen ihrer Kinder

	$r^a$	$r^b$
<i>Motivationale Orientierung</i>		
Extrinsische Regulation	-.27**	-.25**
Introjierte Regulation	-.22*	-.19*
Identifizierte Regulation	.02	.02
Intrinsische Regulation	.08	.08
<i>Interesse</i>		
Mathematik	.17*	.13
Deutsch	-.15	-.12
<i>Schulleistung</i>		
Mathematik	.47**	.44**
Deutsch	.45**	.42**

<sup>a</sup> Geschlechts- und Klassenstufeneffekte auspartialisiert

<sup>b</sup> Zusätzlich Intelligenz der Kinder auspartialisiert

Tabelle 4: Korrelationen der kindperzipierten elterlichen Autonomieunterstützung und Anteilnahme mit den motivationalen Orientierungen, fachlichen Interessen und Schulleistungen der Kinder

	Autonomieunterstützung		Anteilnahme	
	$r^a$	$r^b$	$r^a$	$r^b$
<i>Motivationale Orientierung</i>				
Extrinsische Regulation	-.24**	-.23**	-.28**	-.28**
Introjierte Regulation	-.29**	-.27**	-.08	-.08
Identifizierte Regulation	-.14	-.14	.12	.12
Intrinsische Regulation	-.01	-.02	-.02	-.02
<i>Interesse</i>				
Mathematik	.08	.04	.07	.07
Deutsch	-.01	.02	.16*	.16*
<i>Schulleistung</i>				
Mathematik	.19*	.15	-.05	-.05
Deutsch	.26**	.23**	.11	.12

<sup>a</sup> Geschlechts- und Klassenstufeneffekte auspartialisiert

<sup>b</sup> Zusätzlich Intelligenz der Kinder auspartialisiert

(b) *Kindperzipiertes Erziehungsverhalten*: Die Korrelationen zwischen der kindperzipierten Autonomieunterstützung und den motivationalen Variablen ergeben ein relativ differenziertes Bild (vgl. Tab. 4). Signifikante Zusammenhänge finden sich bei den mehr extrinsisch bestimmten Formen der Lernmo-

tivation: Die Korrelationen mit „Extrinsischer“ bzw. „Introjizierter Regulation“ sind in beiden Fällen negativ ( $r = -.24$  bzw.  $r = -.29$ ). Zu den stärker innengeleiteten Formen der Lernmotivation („Identifizierte“ und „Intrinsische Regulation“) ergeben sich nur schwache oder bedeutungslose Korrelationen. Gleiches gilt für die Beziehung zu den Interessenkennwerten.

Ein ähnliches Zusammenhangsmuster ergibt sich für die kindperzipierte elterliche Anteilnahme (vgl. Tab. 4): Schüler, die ihre Eltern als weniger fürsorglich erleben, lassen sich in ihrem Lernverhalten relativ stark von extrinsischen Faktoren beeinflussen. Für die übrigen Skalen der motivationalen Orientierung finden sich keine signifikanten Zusammenhänge. Im Hinblick auf die schulischen Interessen sind die Ergebnisse uneinheitlich; es besteht nur eine schwache Beziehung zum Interesse am Fach Deutsch.

(c) *Elternperzipiertes Erziehungsverhalten*: Die mit unseren Skalen erfaßten Orientierungen gegenüber elterlicher Kontrolle und Autonomieunterstützung korrelieren nur sehr schwach mit den Indikatoren der motivationalen Orientierung und des schulbezogenen Interesses. Lediglich die Korrelation zwischen den Variablen „Moderate Kontrolle“ und „Intrinsische Regulation“ erreichen eine statistisch signifikante Größenordnung ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ).

#### 4. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag geht es um die Frage, ob und inwieweit ausgewählte Bedingungen des Elternhauses einen Einfluß auf intrinsische Motivation und Interesse haben. In Anlehnung an DECI und RYAN (1993) gehen wir davon aus, daß weder die aktuell wirksame „Motivierung“ noch die habituellen Komponenten der Motivation (z. B. motivationale Orientierungen) nach einer einfachen dichotomen Unterscheidung den Kategorien „intrinsisch“ oder „extrinsisch“ zugeordnet werden können, sondern einem Kontinuum unterliegen, das allenfalls idealtypisch in Zwischenstufen untergliedert werden kann. Theoretisch ist zu erwarten, daß die höheren Stufen der Regulation mit Interesse korrelieren, da Interesse als zentrale Bedingung für die Entstehung intrinsischer Motivation angesehen werden kann (DECI 1992; SCHIEFELE 1994). Tatsächlich können wir feststellen, daß die beiden höchsten Stufen („Intrinsische“ und „Identifizierte Regulation“) relativ eng mit schulischen Interessen zusammenhängen. Außerdem zeigt sich für die vier Subskalen in Übereinstimmung mit Befunden von RYAN und CONNELL (1989) ein Korrelationsmuster, welches die Annahme einer zwischen dem extrinsischen und dem intrinsischen Pol kontinuierlich abgestuften motivationalen Regulation unterstützt. Eine aktuell wirksame Motivation kann also gleichzeitig durch unterschiedliche motivationale „Quellen“ gespeist sein.

Interesse und intrinsische motivationale Orientierung sind theoretisch benachbarte, aber keinesfalls gegenseitig austauschbare theoretische Konzepte. Im Kontext von Lernmotivation bezeichnet Interesse die mit subjektiven Werten verbundene Präferenz für bestimmte Lerngegenstände. Interessen sind also gegenstandsspezifisch. Motivationale Orientierungen werden in den einschlägigen Theorien dagegen meist als relativ allgemeine Verhaltensdispositionen aufgefaßt, die Ziele und Dynamik des Handelns ganz generell steuern.

Insofern ist nicht zu erwarten, daß die Beziehungen zwischen (fachlichem) Interesse und Leistung jeweils die gleiche Struktur besitzen wie die Beziehungen zwischen (intrinsischer) motivationaler Orientierung und Leistung. Die in unserer Studie gefundenen Interesse-Leistungs-Korrelationen bestätigen zunächst den in anderen Untersuchungen wiederholt nachgewiesenen Trend, daß bei mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern eine engere und stabilere Beziehung zwischen Interesse und Leistung zu erwarten ist als bei sprachlichen (oder musischen) Fächern. In unserem Fall finden wir eine deutlich positive Beziehung für das Fach Mathematik, aber keine für das Fach Deutsch. Dies mag damit zusammenhängen, daß die inhaltlichen Interessen der Kinder an diesem Fach nur in begrenztem Umfang mit den Inhalten des Deutschunterrichts übereinstimmen. Auch für andere Schulfächer wurde nachgewiesen, daß bei schulfachbezogenen Interessen oft eine erhebliche Diskrepanz zwischen den außerschulischen Erfahrungen sowie den daraus abgeleiteten inhaltlichen Präferenzen und dem Angebot der Schule besteht (BRAUNGART/JUNGKUNZ 1989).

In Übereinstimmung mit den oben skizzierten theoretischen Überlegungen finden wir für die Skala „Intrinsische Regulation“ eine fachunspezifische und im Vergleich zu den Interesse-Leistungs-Korrelationen weniger deutlich ausgeprägte Beziehung zur Schulleistung. Für beide Schulfächer ergibt sich eine schwache, aber signifikante Beziehung. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß eine stark extrinsische motivationale Orientierung auf dieser Schulstufe einen eher negativen Effekt auf die (bewertete) Schulleistung hat. Schüler mit hohen Werten auf der Skala „Extrinsische Regulation“ schneiden im Fach Deutsch signifikant schlechter ab als ihre Mitschüler. Ob dies damit zu erklären ist, daß diese Form der motivationalen Orientierung mit geringerer Anstrengungsbereitschaft oder Mitarbeit im Unterricht verbunden ist, oder ob Lehrer die schwächere Ichbeteiligung negativ bewerteten, kann auf Grund der verfügbaren Befunde nicht entschieden werden.

Wie steht es nun mit der Vermutung, daß Bedingungen des Elternhauses und hier vor allem der Bildungsstatus und spezifische Komponenten des Erziehungsverhaltens einen nachweisbaren Einfluß auf die Art der motivationalen Orientierung und das schulfachbezogene Interesse von Grundschulkindern haben? Unsere korrelativen Befunde bezüglich des Bildungsstatus bestätigen zunächst die bekannte statistische Relation zwischen Sozialstatus der Eltern und Schulerfolg: Die Korrelationen zwischen dieser soziodemographischen Variablen und den Schulnoten in den beiden berücksichtigten Fächern sind relativ hoch und liegen selbst bei statistischer Kontrolle des Faktors Intelligenz in der Größenordnung von .40. Im Hinblick auf die vier Stufen der motivationalen Orientierung bestehen nur zu den stärker extrinsisch bestimmten Regulationsformen systematische Beziehungen. Das Lernverhalten von Kindern aus Elternhäusern mit höherem Bildungsniveau ist weniger von extrinsischen Anreizen bestimmt als das Verhalten der Kinder aus einem bildungsferneren Milieu. Daß das Bildungsniveau keinen erkennbaren Einfluß auf die stärker innengeleiteten Formen der motivationalen Orientierung besitzt, liegt möglicherweise daran, daß auf Selbstbestimmung beruhende Formen der Verhaltensregulation erst allmählich herausgebildet werden und daß es insbesondere in Lernfeldern mit starker Strukturierung und Außenlenkung schwierig

ist, Strategien und Einstellungen zu entwickeln, die eine Realisierung autonomer Formen des Lernens ermöglichen. Der Einfluß des elterlichen Bildungsniveaus auf die schulfachbezogenen Interessen ist gering und für die beiden einbezogenen Fächer tendenziell gegenläufig. Ein positiver Effekt ist nur für das Interesse am Fach Mathematik nachzuweisen. Es ist anzunehmen, daß die Beziehung teilweise durch den „gemeinsamen“ Faktor Intelligenz vermittelt wird, da die statistische Beziehung zwischen Bildungsstatus und Mathematikinteresse bei Kontrolle der Intelligenz auf ein nichtsignifikantes Niveau sinkt.

Genauere Zusammenhänge zwischen Bedingungen der familiären Umwelt und den intrinsischen Komponenten der Lernmotivation erwarten wir von der Analyse des Erziehungsverhaltens. Im Hinblick auf die Frage, ob autonomieunterstützende Maßnahmen der Eltern einen Einfluß auf die Ausprägung und Entwicklung intrinsischer Lernmotivation haben, erscheinen unsere Befunde auf den ersten Blick wenig ergiebig. Signifikante Beziehungen finden sich (ähnlich wie bei den Variablen „Bildungsstatus“ und kindperzipierte „Anteilnahme“) nur für die fremdbestimmten Aspekte der motivationalen Orientierung („Extrinsische“ und „Introjierte Regulation“). Im Hinblick auf die stärker selbstbestimmten motivationalen Orientierungen („Intrinsische“ und „Identifizierte Regulation“) und für das Interesse finden sich keine Zusammenhänge. Auf dem Hintergrund entwicklungstheoretischer Überlegungen könnte man annehmen, daß sowohl die verschiedenen Stufen der Verhaltensregulation als auch die Entstehung eines fachspezifischen Interesses allgemeinen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten unterliegen, die teilweise an das Lebensalter gebunden sind. Ganz offensichtlich gilt das für die Interessenentstehung, die ja nur auf der Basis differenzierter Erfahrungen mit dem betreffenden (Lern-)Gegenstand möglich ist und erst in Verbindung mit der Herausbildung von Wertpräferenzen und gesicherten Einschätzungen der eigenen Kompetenz- und Fähigkeitsstruktur ein stabiles Niveau erreichen kann. Kinder der dritten und vierten Grundschulklasse stehen noch am Anfang dieser Entwicklung. Ähnliches gilt für die Entwicklung motivationaler Orientierungen nach dem Stufenmodell von DECI und RYAN. Die Theorie der Selbstbestimmungsmotivation geht davon aus, daß die jeweils höhere Stufe der Verhaltensregulation erst erreicht werden kann, wenn die Zwischenstufen erfolgreich bewältigt wurden. Dies gelingt offensichtlich nicht allen Schülern in gleicher Weise. Im Vorteil sind Kinder aus gehobener Bildungsschicht, deren Eltern dafür Sorge tragen, daß sie Lern- und Schulaufgaben möglichst früh selbständig erledigen und ihnen dabei nicht nur den erforderlichen Freiraum gewähren, sondern sie aktiv unterstützen. Möglicherweise bildet die Grundschulzeit für diesen Entwicklungsschritt eine besonders sensible Phase, da hier das Kind erstmals mit relativ starren Anforderungen und einem System von externen Steuerungsfaktoren konfrontiert wird, die ihm die Durchsetzung selbstbestimmter Formen der Handlungsregulation erschweren.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen kann man unsere Befunde auch so lesen, daß Kinder, die eine hohe Autonomieunterstützung bei ihren Eltern wahrnehmen, die Stufe der extrinsischen Verhaltensregulation schneller überwinden. Eltern mit einem autonomieförderlichen Erziehungsverhalten schützen so ihre Kinder davor, ihr schulisches Lernen auf dem Hintergrund extern

aufgezwungener Anforderungen zu sehen und eröffnen ihnen langfristig die Chance zur Entwicklung einer auf Selbstbestimmung und fachlichem Interesse beruhenden Lernmotivation.

### Literatur

- AMABILE, T.M./HENNESSEY, B. A./HILL, K. G./TIGHE, E. M.: The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. Waltham, MA: Brandeis University, Department of Psychology 1991.
- BAKER, D. P./STEVENSON, D. L.: Parents' management of adolescents' schooling. An international comparison. In: K. HURRELMANN/U. ENGEL (Hrsg.): The social world of adolescents. International perspectives. Berlin 1989, S. 339–350.
- BAUER, A.: Ein Verfahren zur Messung des für Bildungsverhalten relevanten sozialen Status (BRSS). Frankfurt a. M.: Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1972.
- BRAUNGART, W./JUNGKUNZ, D.: Schülerinteressen, Unterrichtsgegenstände und außerschulische Erfahrungen. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 73–89.
- CAMERON, J./PIERCE, W. D.: Reinforcement, reward, and intrinsic motivation. In: Review of Educational Research 64 (1994), S. 363–423.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.: Beyond boredom and anxiety. San Francisco 1975.
- DECI, E. L.: The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In: K. A. RENNINGER/S. HIDI/A. KRAPP (Hrsg.): The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ, 1992, S. 43–70.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: Intrinsic motivation. New York 1985.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: The support of autonomy and the control of behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology 53 (1987), S. 1024–1037.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223–238.
- DECI, E. L./SCHWARTZ, A. J./SHEINMAN, L./RYAN, R. M.: An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. In: Journal of Educational Psychology 73 (1981), S. 642–650.
- FRODI, A./BRIDGES, L./GROLNICK, W. S.: Correlates of mastery-related behavior: A short term longitudinal study of infants in their second year. In: Child Development 56 (1985), S. 1291–1298.
- GINSBURG, G. S./BRONSTEIN, P.: Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. In: Child Development 64 (1993), S. 1461–1474.
- GROLNICK, W. S./FRODI, A./BRIDGES, L.: Maternal control styles and the mastery motivation of one-year-olds. In: Infant Mental Health Journal 5 (1984), S. 72–82.
- GROLNICK, W. S./RYAN, R. M.: Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. Journal of Personality and Social Psychology 52 (1987), S. 890–898.
- GROLNICK, W. S./RYAN, R. M.: Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: Journal of Educational Psychology 81 (1989), S. 43–154.
- GROLNICK, W. S./RYAN, R. M./DECI, E. L.: Inner Resources for School Achievement Motivational mediators of children's perceptions of their parents. In: Journal of Educational Psychology 83 (1991), S. 508–517.
- KAGE, M./NAMIKI, H.: The effects of evaluation structure in children's intrinsic motivation and learning. In: Japanese Journal of Educational Psychology 38 (1990), S. 36–45.
- KRAPP, A.: Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: A. KRAPP/M. PRENZEL (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster 1992, S. 297–329.
- KRAPP, A.: Psychologie der Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 187–206.
- OSWALD, H./BAKER, D. P./STEVENSON, D. L.: School charter and parental management in West Germany. In: Sociology of Education 61 (1988), S. 255–265.
- OSWALD, W. D./ROTH, E.: Der Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT). Ein sprachfreier Intelligenz-

- Schnell-Test zur Messung der „kognitiven Leistungsgeschwindigkeit“. Handanweisung. Göttingen 1987.
- PÄTZOLD, B.: Familie und Schulanfang. Eine Untersuchung des mütterlichen Erziehungsverhaltens. Bad Heilbrunn 1988.
- RYAN, R. M./CONNELL, J. P.: Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (1989), S. 749–761.
- RYAN, R. M./GROLNICK, W. S.: Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 50 (1986), S. 550–558.
- SCHIEFELE, U.: Motivation und Lernen mit Texten. Unveröffentl. Habilitationsschrift. Neubiberg: Universität der Bundeswehr München 1994.
- SCHIEFELE, U./KRAPP, A./WILD, K.-P./WINTELER, A.: Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). In: *Diagnostica* 39 (1993), S. 335–351.
- SCHIEFELE, U./SCHREYER, I.: Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 8 (1994), S. 1–13.
- STEVENSON, D. L./BAKER, D. P.: The family-school relation and the child's school performance. In: *Child Development* 58 (1987), S. 1248–1357.
- WEINER, B.: History of motivational research in education. In: *Journal of Educational Psychology* 82 (1990), S. 616–622.

#### *Abstract*

With reference to the theory of the self-determination of motivation, the authors analyse in how far selected conditions of home background influence the development of learning motivation, of interest in specific school subjects, and of school achievement. 118 pupils from elementary schools were questioned as to their intrinsic vs. extrinsic motivational orientation, their subject-related interests, and the degree of parental behavior promoting autonomy. Furthermore, data on parents' educational background and their view of control vs. autonomy in education was collected. Results show that both the parents' educational status and the degree of child-perceived parental promotion of autonomy reveal a negative relation with extrinsic forms of motivation. On the basis of these findings, it is assumed that a strong support of autonomy on the part of the parents helps children to better overcome extrinsic forms of regulation in this age group, thus indirectly assisting the development of intrinsic motivation.

#### *Anschrift der Autoren*

Prof. Dr. Andreas Krapp, Dr. Klaus-Peter Wild, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg