

Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft
Abteilung für Psychologie

**„Lernlust statt Lernfrust“
Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung
autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im
häuslichen Lernkontext**

Dissertation

Christine Wittler

Juli 2008

Erste Gutachterin: Prof'in Dr. Elke Wild
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie
Universität Bielefeld

Zweiter Gutachter: PD Dr. Gernot Horstmann
Lehrstuhl für Allgemeine Psychologie II
Universität Bielefeld

Vorwort

„Wer einem Kind die Lösung eines Problems sagt, betrügt es um seine Erfahrungen“.

(Jean Piaget)

Danken möchte ich an dieser Stelle allen, die direkt oder indirekt zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben: Frau Prof.'in Dr. Elke Wild, die mein Interesse an der Pädagogischen Psychologie geweckt und diese Arbeit immer mit Rat und Tat begleitet und ermöglicht hat.

Auch meinen Kolleginnen, insbesondere Monika Rammert und Dr. Judith Gerber, mit ihrer steten Bereitschaft zu anregenden Diskussionen und all ihrer Unterstützung gilt mein ganz besonderer Dank. Darüber hinaus danke ich auch allen Mitarbeiterinnen und Hilfskräften des DFG Forschungsprojektes 'Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule' für ihre Hilfe bei der Datenerhebung.

Nicht zuletzt bei meinen Freunden und meiner Familie, die mich in so manch kritischen Phasen motivational und emotional wieder aufgerichtet haben und mir den nötigen Rückhalt für diese Arbeit gegeben haben, möchte ich mich bedanken.

Keine Arbeit ohne Motto: „Ein Besenstrich – ein Atemzug“ (Michael Ende, *Momo*) und nun ist sie doch fertig geworden.

Einem Menschen gewidmet, der meinen Werdegang stets unterstützt hat,

meinem Vater.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation „Lernlust statt Lernfrust - Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im häuslichen Lernkontext“ in der gegenwärtigen oder in einer anderen Fassung keiner anderen Fakultät vorgelegt habe.

Die Dissertation habe ich selbstständig und unter ausschließlicher Verwendung der von mir angegebenen Quellen verfasst. Wörtliche oder sinngemäß aus der Literatur entnommene Textstellen sind kenntlich gemacht.

Düsseldorf, den 18.07.2008

Einleitung	3
1 Theoretische Grundlagen	11
1.1 Die Selbstbestimmungstheorie	11
1.1.1 Von der Fremd- zur Selbstbestimmung – ein vierstufiger Integrationsprozess	12
1.1.2 Die Bedeutung grundlegender Bedürfnisse für die Entwicklung einer selbstbestimmten Form der Lernmotivation	14
1.1.3 Empirische Befunde zum Erleben und Gewähren von Autonomie innerhalb der schulischen und außerschulischen Umwelt	15
1.1.4 Auswirkungen auf das Selbstkonzept	17
1.1.5 Maßnahmen zur Förderung des Autonomieerlebens	19
1.2 Häusliches Lernen	22
1.2.1 Die Funktion von Hausaufgaben	23
1.2.2 Die Qualität elterlicher Hilfestellungen in der Hausaufgaben-situation	26
1.2.3 Autonomieunterstützende Instruk-tionsstrategien während des häuslichen Lernens zur Förderung einer selbstbestimmten Lernmotivation	30
1.2.4 Schlussfolgerungen für die Implementierung der Ergebnisse in die derzeitige Hausaufgabenpraxis	32
1.3 Elterntrainings	34
1.3.1 Trainingsevaluation im Kontext des häuslichen Lernens	34
1.3.2 Elterntrainings zum häuslichen Lernen im Fach Mathematik	37
1.3.3 Elternttraining zur Steigerung intrinsischer Lernmotivation im häuslichen Lernkontext bei Kindern mit Teilleistungsschwäche (LRS)	40
1.4 Fragestellung	44
2 Methoden	46
2.1 Trainingsdurchführung	46
2.1.1 Allgemeines Vorgehen	46
2.1.2 Elternttraining „Lernlust statt Lernfrust“	47
2.1.2.1 Der Trainingsbaustein zur Autonomieförderung	52
2.2 Stichprobe	54
2.3 Datenerhebung	58
2.3.1 Durchführung	58
2.3.2 Erhebungsinstrumente	60
2.3.2.1 Fragebögen	60
2.3.2.2 Das Merkmalssystem SAEULE	68

3	Ergebnisse	88
3.1	Strukturqualität	88
3.2	Prozessqualität	90
3.2.1	Partizipation	90
3.2.2	Hilfeprozess	91
3.2.3	Erfüllung der Prozessvariablen	92
3.3	Ergebnisqualität	96
3.3.1	Überprüfung verschiedener Einflussfaktoren	96
3.3.2	Trainingseffekte	124
3.3.2.1	Allgemein	124
3.3.2.2	Veränderungen im Instruktionsverhalten aus Sicht der Eltern	128
3.3.2.3	Veränderungen im Instruktionsverhalten aus Sicht der Kinder	133
3.3.2.4	Verhaltensänderungen	137
3.3.2.5	Einfluss auf Skalen zur motivationalen Ausprägung und zum Selbstkonzept	149
3.3.3	Entwicklung der Experimentalgruppe im Vergleich zu der Kontrollgruppe	152
3.3.3.1	Veränderungen im Instruktionsverhalten aus Sicht der Eltern	152
3.3.3.2	Veränderungen im Instruktionsverhalten aus Sicht der Kinder	154
3.3.3.3	Verhaltensänderungen	156
3.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	165
3.3.4.1	Trainingsgruppe	165
3.3.4.2	Vergleich mit der Kontrollgruppe	166
4	Diskussion	168
4.1	Stichprobe	168
4.2	Evaluationsergebnisse	169
4.2.1	Zufriedenheit	169
4.2.2	Ergebnisqualität	170
4.2.2.1	Einstellungen und wahrgenommenes Instruktionsverhalten	170
4.2.2.2	Verhaltensänderungen	172
4.2.2.3	Entwicklung der kindlichen Motivlage	174
4.3	Einschränkungen und Ausblick	175
4.3.1	Die kindliche Bewertung des elterlichen Verhaltens	175
4.3.2	Perspektiven	176
5	Literatur	177
6	Anhang	192

Einleitung

Die Ergebnisse der TIMS-Studie (Baumert, Lehmann, Lehrke et al., 1997; Baumert, 1998; Baumert, Bos & Lehmann, 2000) haben Bildungspolitiker, Praktiker und Forscher in Deutschland alarmiert. Waren die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in den „Fleißaufgaben“ noch akzeptabel, schnitten sie bei Aufgaben, die komplexes Problemlösen und tieferes mathematisch-naturwissenschaftliches Verständnis erforderten, im internationalen Vergleich unerwartet schlecht ab. Seit Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001) diskutieren Eltern, Lehrer und Wissenschaftler daher nochmals intensivierter über das im internationalen Vergleich eher schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik. Wissenschaftler argumentieren, dass gerade die in TIMS festgestellten Defizite im konzeptuellen Verständnis und im Verständnis naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen u. a. auf eine mangelnde Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zurückzuführen sind. Die dafür notwendige motivationale Voraussetzung in Form einer intrinsischen oder zumindest selbstbestimmten Form der Lernmotivation sinkt allerdings schon am Ende der Grundschulzeit immer weiter ab (zusf. Wild & Hofer, 2000; Wild, 2001), sodass die *motivationale Basis* für ein tieferes konzeptuelles Verständnis schulischer Lerninhalte verloren zu gehen droht (Krapp, 1999; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Dies kann u. a. auf eine ungenügend auf die Bedürfnisse von Schülern abgestimmte Gestaltung schulischer sowie *außerschulischer Lehr-Lern-Arrangements* zurückgeführt werden (Deci & Ryan, 1993, Eccles et al, 1998). Typischerweise steigt gerade zum Zeitpunkt des Schulwechsels von der Grund- auf eine weiterführende Schule der schulische Leistungsdruck, der sich auch in stark kontrollierenden und, im Hinblick auf selbstreguliertes Lernen, wenig unterstützenden Reaktionen der Eltern niederschlägt (Wild, 2002, Wild & Remy, 2002).

Im häuslichen Lernkontext, der in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht, stellt sich für die Eltern somit die Aufgabe, ihre Kinder im Rahmen einer „education for choice“ (Mead, 1928) darin zu unterstützen, die Exploration der eigenen Fähigkeiten und Umweltangebote nicht vorschnell aufgrund stereotyper Vorstellungen (z. B. von Fächern, geschlechtstypischen Neigungen und Kompetenzen) abubrechen, sondern eigenverantwortlich Lernziele zu formulieren und zu verfolgen sowie die Zielerreichung gefährdende Emotionen zu regulieren. Die Gestaltung der häuslichen Lernumwelt an den spezifischen Bedürfnissen ihrer Kinder auszurichten, sowie die Kinder auf eine angemessene Art und Weise in ihrem Lernprozess zu unterstützen sind dabei Rahmenbedingungen, die für eine Förderung der Bereitschaft zu

selbstgesteuertem Lernen unabdingbar sind (Grolnick & Ryan, 1989, Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999, Grolnick, Gurland, Jacob, & Decourcey, 2002).

Die Spannweite der Bedeutungen, die mit dem Begriff des „selbstregulierten“ bzw. „selbstgesteuerten Lernens“ einhergeht, ist breit und reicht von der Fertigkeit, sich selbst zu unterrichten an sich (Simons, 1992), bis hin zum selbstgesteuerten Lernen als eine Strategie der Selbstverwirklichung bzw. Selbstentwicklung. Demzufolge versuchen, neben den Handlungs-, Emotions-, Informationsverarbeitungs- und Selbstkonzepttheorien, auch die Motivationstheorien, die einzelnen Komponenten des selbstgesteuerten Lernens sowie das Zusammenspiel dieser Komponenten zu beschreiben und zu erklären.

Wird, wie in dieser Arbeit, eine motivationstheoretische Perspektive gewählt, so stößt man auf ein breites Spektrum an motivationalen Bedingungsfaktoren für selbstgesteuertes Lernen. Die Motivationsforschung unterscheidet allgemein zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. Extrinsische Motivation zeigt sich in Verhaltensweisen, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen. Extrinsisch motivierte Personen sind beim Lernen vornehmlich auf das Ergebnis ihres Handelns und die eventuellen Handlungsfolgen ausgerichtet. Solche Verhaltensweisen treten typischerweise nicht spontan auf, sondern werden durch äußere Anreize und Aufforderungen hervorgerufen. Intrinsische Motivation dagegen ist gekennzeichnet durch Neugier und Freude am Gegenstand oder dem Handlungsvollzug (Deci & Ryan, 1993). Intrinsisch motivierte Lerner konzentrieren sich demnach stärker auf ihr unmittelbares Erleben im Lernprozess. Erwägungen zum Nutzen im Hinblick auf das Ergebnis bzw. die Konsequenzen stehen dagegen nicht im Vordergrund, weil der Vollzug der Tätigkeit als solcher genügend Anreiz bietet (Wild & Krapp, 1995).

Zahlreiche Untersuchungen zur Lernmotivation zeigen, dass intrinsisch motiviertes Lernen pädagogisch erwünschte Effekte hat (Schiefele & Schreyer, 1994). So stellte sich heraus, dass eine intrinsische motivationale Orientierung ein gründlicheres Lernen und den Einsatz in die Tiefe gehender Lernstrategien mit sich bringt, eine extrinsische Orientierung dagegen eher oberflächliches, rein prüfungsbezogenes Lernverhalten hervorruft. „Im Allgemeinen erzielen intrinsisch motivierte Lerner bessere Ergebnisse als extrinsisch motivierte, wo es auf systematische Kenntnisse, konzeptuelles Verständnis und das Erkennen von übergeordneten Zusammenhängen ankommt“ (Wild & Krapp, 1995, S.580). Diesen Erkenntnissen entsprechend ist es aus pädagogischer Sicht von Interesse, Fragen nach der Genese sowie der Aufrechterhaltung intrinsischer Lernmotivation zu klären. Dabei kann

sowohl die Wirkungsweise persönlicher Dispositionen als auch der Einfluss der Lernumwelt, welcher Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein soll, im Fokus des Interesses liegen.

Grundlage dieser Arbeit ist die Selbstbestimmungstheorie (SBT) von Deci und Ryan, die sich u. a. mit der Frage nach dem Einfluss von Erziehung und Sozialisation auf die Herausbildung und Weiterentwicklung der Motivation befassen und davon ausgehen, dass menschliches Handeln von drei Faktoren energetisiert und gesteuert wird: physiologische Bedürfnisse, Emotionen und psychologische Bedürfnisse (Krapp, 1993). Drei psychologischen Bedürfnissen sprechen die Autoren dabei eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Motivation zu: die Bedürfnisse nach *Kompetenzerleben*, nach *Autonomieerleben* und nach *sozialer Eingebundenheit*. Sie gehen davon aus, dass jeder Mensch eine angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Menschen verbunden zu fühlen, effektiv wirken und sich dabei als autonom und initiativ erfahren zu wollen (Deci & Ryan, 1993). Es wird entsprechend angenommen, dass soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden Gelegenheit geben, diese Bedürfnisse zu befriedigen, die Entwicklung selbstbestimmter Formen von Motivation fördern, Faktoren, die die Befriedigung dieser Bedürfnisse behindern, hemmen dagegen diese Prozesse (Deci & Ryan, 1993). Die Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation ist demnach abhängig von einer spezifischen Bedürfnisbefriedigung im Hinblick auf Autonomie- und Kompetenzerleben. Bei der Entwicklung selbstbestimmter Formen der Motivation wird darüber hinaus der sozialen Umgebung eine immense Bedeutung zuteil. Da sich in vielen Untersuchungen zur SBT zeigte, dass die Befriedigung des Autonomieerlebens durch einen autonomieunterstützenden sozialen Kontext den zentralen Stellenwert bei der Herausbildung motivationaler Orientierungen und damit verbundenen schulbezogenen Leistungen einnimmt (Deci & Ryan, 1993; Grolnick, Black & Deci, 2000; Grolnick, Gurland, DeCoursey & Jacob, 2002), wird im weiteren Verlauf das Konstrukt der elterlichen Autonomieunterstützung näher beleuchtet.

Bis vor wenigen Jahren legte die SBT-Forschung in Lehr-Lern-Settings ihr Augenmerk in erster Linie auf das Umfeld Schule und die Lehrer-Schüler-Beziehung - häusliche Kontextbedingungen wurden weitestgehend ausgeklammert. Erst im Verlauf der letzten Jahre wurde dieser Ansatz auch auf häusliche Lehr-Lern-Situationen übertragen und im Zusammenhang mit der Entwicklung von Selbstregulationsfähigkeiten als bedeutsam erachtet (z. B. Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999).

Außerschulisches Lernen wurde zudem in seiner Effektivität bisher häufig nur unter quantitativen Aspekten betrachtet, d. h., es wurde beispielsweise die aufgewendete Zeitdauer

in Zusammenhang mit Leistung (Tests oder Noten) betrachtet. Aufgrund diesbezüglich inkonsistenter Zusammenhänge (zuf. Wild, 2002) scheint es jedoch nicht ausreichend zu sein, sich an der Quantität des häuslichen Lernens als Indikator für Lernmotivation und Leistungen zu orientieren. Vielmehr erscheint es sinnvoll, sich der Qualität der elterlichen Unterstützung zuzuwenden.

Die Art und Weise der Ausgestaltung einer qualitativ hochwertigen häuslichen Lernsituation scheint Eltern jedoch zu verunsichern bzw. zu überfordern. Sie messen, wie auch Lehrer und Schüler, dem häuslichen Lernen, insbesondere den Hausaufgaben, einen hohen Wert bei (vgl. Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995; Nilshon, 1998), wünschen sich jedoch mehr Hilfen bei der Gestaltung. In einer Interviewstudie von Hoover-Dempsey, Bassler und Burow (1995) berichteten 97 % aller Eltern, dass sie sich in irgendeiner Form in die Hausaufgabenbearbeitung ihres Kindes mit einbringen. Auch in der Studie von Wild & Remy (2002b) ergab sich eine hohe Elternbeteiligung in der Hausaufgabenbearbeitung. Zugleich zeigte sich jedoch, dass in nur 12 % aller Fälle, die elterliche Hilfe im mathematischen Kontext als optimal zu bewerten ist. Dabei sprechen die Autorinnen von einer optimalen Hausaufgabenbetreuung, „wenn die Eltern sich zwar als Ansprechpartner im Hintergrund halten und ihr Kind auf Bitten oder bei erkennbaren Schwierigkeiten auch anleiten, dieses aber zum selbstständigen Lernen hinführen, indem sie ihm zunächst die Verantwortung für das Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung überlassen“ (Wild & Remy, 2002b, S.284). In annähernd 80 % aller Hausaufgabenbearbeitungssituationen ist jedoch von einer suboptimalen Hausaufgabenbetreuung auszugehen, bei der günstige und unangemessene Unterstützungsstrategien gleichzeitig angewendet werden. Auch Cooper, Lindsay und Nye (2000) berichten Elternaussagen zufolge von einer zumeist nicht optimalen Form der elterlichen Hilfe in häuslichen Lehr-Lern-Situationen. Studien zur elterlichen Hausaufgabenpraxis zeigen, dass direktives Verhalten (Shumow, 1998) genauso wie kritisierende und tadelnde Äußerungen (Krohne & Hock, 1994) häufig zu beobachten sind, motivierende Verhaltensweisen, zumeist in Form von kontingentem Lob oder Belohnungen, dagegen äußerst selten von den Eltern eingesetzt werden. Seitens der Schülerinnen und Schüler bewirken diese suboptimalen Interaktionen eine vergleichsweise verringerte Erlebnisqualität und Motivation in Hausaufgabenbearbeitungssituationen (Wild, 1999). Zudem resultieren aus ihnen oft ein vermehrtes Auftreten familiärer Konflikte (Fend, 1998; Ulrich, 1993).

Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie zeichnet sich eine für die Lernleistung des Kindes förderliche elterliche Hausaufgabenhilfe durch ein emotional zugewandtes und autonomieförderliches, den Prozess des Lernens betonendes und die eigenständige Suche des

Lerners nach einer Lösung unterstützendes Verhalten der Eltern aus. Diese motivationsförderliche Wirkung elterlicher Autonomieunterstützung bzw. die demotivierenden Effekte elterlicher Kontrolle konnten wiederholt empirisch belegt werden (zusf. Wild, 2001a). Schülerinnen und Schüler berichten eine umso höhere intrinsische Motivation, je stärker sie die Autonomieunterstützung, d. h. die Ermutigung zum eigenständigen Problemlösen sowie die Bereitstellung des exakt benötigten Ausmaßes an Unterstützung, wahrnehmen (Grolnick & Ryan, 1989; Wild, 1999; Wild & Remy, 2002a). Auch bei besonders leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen Autonomieunterstützung und intrinsischer Motivation (Wild, 1999). Zusammenfassend weisen diese Befunde also auf die besondere Bedeutung eines stark autonomieunterstützenden Verhaltens für die Entwicklung einer intrinsischen, selbstbestimmten Lernmotivation hin.

Wie bereits ausgeführt, hegen viele Eltern den ausdrücklichen Wunsch, ihr Kind beim Lernen zu unterstützen. Allerdings fehlt es ihnen häufig an Wissen über und Strategien für eine effektive Hausaufgabenhilfe (Hoover-Dempsey, Bassler & Burrow, 1995). Bereits vorliegende Trainings zur Verbesserung der elterlichen Hausaufgabenhilfe fokussieren überwiegend auf die Reduktion von Hausaufgabenproblemen, wie z. B. verminderte Hausaufgabenqualität oder eine zu geringe Rate an erledigten Hausaufgaben, allerdings nur selten auf die Lernmotivation (Anesko & O'Leary, 1982; Callahan, Rademacher & Hildreth, 1998; Forgatch & Ramsey, 1994; Rhoades & Kratochwill, 1998). Inhaltlich vermitteln diese Trainings oft spezifische Techniken z. B. zur Verhaltensmodifikation (Anesko & O'Leary, 1982, Döpfner, Schürmann & Lehmkuhl, 1994; Rhoades & Kratochwill, 1998). Ein solcher Einsatz von Techniken der Verhaltenssteuerung erscheint jedoch durchaus problematisch, da sie selbstbestimmtes Lernen nicht fördern, sondern durch ihren stark kontrollierenden Charakter eher sogar behindern können. Bereits Grundschul Kinder lassen eigene Anstrengungen zur Strukturierung der Lernsituationen erkennen (Xu & Corno, 1998) und sind darüber hinaus mehrheitlich der Auffassung, dass sie selbst für die Erledigung der Hausaufgaben verantwortlich sind (Warton, 1997). Um diese Tendenz zu fördern, erscheint das Aufzeigen von Strategien oder Lösungswegen im Sinne einer autonomieunterstützenden Instruktion anstelle einer direktiven Verhaltensmodifikation oder einem ausschließlichen Modellverhalten der angemessenere Weg, um selbstbestimmtes Lernen zu fördern (vgl. Lesemann & Sijssling, 1996; Reeve, 1998). Vorausgehende Untersuchungen zu diesem Thema haben gezeigt, dass autonomieunterstützendes Verhalten sowohl bei Lehrern als auch bei Eltern trainierbar ist (Reeve, 1998, Shumow, 1998).

Richtungsweisend für die Entwicklung des in dieser Arbeit zu evaluierenden Trainings waren Elternschulungen, die weniger auf die Vermittlung und Einübung domainspezifischer Kompetenzen abzielen als auf eine Förderung des allgemeinen Lernverhaltens von Kindern. Mehrheitlich richten sich diese Maßnahmen an Eltern von sozial benachteiligten Schülern und Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, Motivationsproblemen, Lernschwierigkeiten sowie ggf. Teilleistungsschwächen (z. B. Rhoades & Kratochwill, 1998; Petermann & Petermann, 2003; Döpfner, Schürmann & Lehmkuhl, 1994; Tuijl, Leseman & Rispens, 2001; Schulte-Körne, Schäfer, Deimel & Remschmidt 1997), weil die erheblichen Entwicklungsrisiken dieser Kinder personalintensive Interventionen rechtfertigen und der Leidensdruck dieser Eltern zu einer hohen Trainingsmotivation führt.

Dies sollte auch für Familien mit Schülern gelten, die speziell mit Leistungsproblemen in Mathematik kämpfen. Nach der aktuellen Fassung der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) herausgegebenen "Internationalen Klassifikation psychischer Störungen" (ICD-10, Dilling, Mombour & Schmidt, 2006) beinhaltet die Rechenstörung eine umschriebene Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten, die nicht durch eine allgemeine Intelligenzminderung oder durch eine eindeutig unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Defizit betrifft die Beherrschung grundlegender Rechenfertigkeiten wie Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division, weniger die höheren mathematischen Fertigkeiten, die für Algebra, Trigonometrie, Geometrie und Differential- sowie Integralrechnung benötigt werden. Rechenschwierigkeiten werden von Kindern, Eltern und LehrerInnen als sehr belastend empfunden, da Mathematik - ebenso wie Deutsch - ein Unterrichtsfach ist, das mitentscheidend für die gesamte Schullaufbahn sein kann. PISA spricht der mathematischen Kompetenz eine Schlüsselstellung für die kulturelle Teilhabe sowie für die individuelle wie gesellschaftliche Entwicklung zu (PISA, 2003). Ihre Bedeutsamkeit ergibt sich aus einer weitreichenden Mathematisierung unserer Umwelt- „Mathematik ist sowohl ein universelles Kommunikationsmittel als auch eine strukturierte Welt eigener Art. Mathematische Kompetenz kann als mächtiges Werkzeug bei der Lösung unterschiedlichster Probleme dienen und ist unentbehrlich für ein Verständnis zahlreicher Phänomene in unserer Welt.“ (PISA 2003, S. 47). Kindern mit besonderen Schwierigkeiten im Fach Mathematik wird, ebenso wie lese-rechtschreibschwachen Kindern, deshalb mit Verweis auf eine bestehende Beeinträchtigung ihres seelischen Wohls das Recht auf eine finanzielle Förderung nach § 35a KJHG zugestanden. In Ermangelung an geeigneten mathematikdidaktischen Förderkonzepten für den schulischen Förderunterricht wird dem außerschulischen mathematischen Lernkontext ein immenser Stellenwert zuteil. Rechenstörungen, auch wenn sie vor allem die Beherrschung

grundlegender Rechenfertigkeiten und weniger die höheren mathematischen Fertigkeiten betreffen, können über kumulative Misserfolge in der Grundschulzeit die mathematikbezogenen Motive und Überzeugungen nachhaltig beeinflussen. Ähnlich differenzielle Entwicklungsläufe wurden bei Grundschulern mit und ohne Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb beobachtet (Lepola, Salonen & Vauras, 2000) und zeigten sich auch im Vergleich der Geschlechter. So berichten beispielsweise Tiedemann und Farber (1995) von manifesten motivationspsychologischen Weichenstellungen zum Zeitpunkt eines noch ausgeglichenen mathematischen Leistungsniveaus der Geschlechter im späten Grundschulalter (vgl. auch Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert & Valtin, 2003).

Aus diesen Überlegungen heraus wurde das Elterntaining „Lernlust statt Lernfrust“ für Familien mit Viert- und Fünftklässlern entwickelt, in denen sich das häusliche Lernen aufgrund von kindlichen Lern- und Leistungsproblemen besonders in Mathematik konfliktär gestaltet. Auch wenn eine optimierte Gestaltung häuslicher Lehr-Lern-Arrangements keinesfalls fachdidaktisch konzipierte Förderangebote ersetzen kann und soll, ist ein Ziel dieses Trainings, der Ausbildung hoch problematischer Motive und Zielorientierungen sowie dysfunktionaler Einstellungen gegenüber der Mathematik entgegen zu wirken. Die Heranführung der Eltern an eine altersgerechte und situationsangemessene Balancierung von autonomieförderlichem Verhalten sowie sozialer Zuwendung im häuslichen Lernkontext (vgl. Wild, 2001b) ist daher zentraler Inhalt dieses Elterntainings zum häuslichen Lernen. Theoretisch basiert das Training auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan und greift die unter lern- und motivationspsychologischen Aspekten als besonders wirksam identifizierten Strategien elterlicher Unterstützung auf.

Inwieweit die Effekte selbstbestimmungstheoretisch hergeleiteter Merkmale der autonomieunterstützenden Instruktionsstrategien von Eltern beim häuslichen Lernen, die im oben beschriebenen Elterntaining „Lernlust statt Lernfrust“ vermittelt wurden, auf die Herausbildung günstiger motivationaler Orientierungen und akademischer Selbstkonzepte der jeweiligen Viert- und Fünftklässler gelingt, soll Mittelpunkt einer summativen Evaluation des Trainings anhand von Fragebogen- sowie videografiertes Verhaltensdaten sein. Die Auswertung der Verhaltensdaten erfolgt anhand des „Systems zur Analyse elterlichen unterstützenden Verhaltens beim außerschulischen Lernen (SAEULE)“, ein Merkmalssystem, das basierend auf den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie, die Codierung videografiertes elterlicher Verhaltensweisen unter dem Aspekt einer Förderung des Autonomie- und des Kompetenzerlebens von Schülern und damit der Steigerung

selbstbestimmter Formen der Lernmotivation erlaubt (Wild, Rammert & Webler-Pijahn, 2003). Mittels eines quasiexperimentellen Kontrollgruppendesigns mit einer zweigeteilten Experimentalgruppe, deren Mitglieder entweder an wöchentlichen Trainingssitzungen teilnahmen, oder sich die Trainingsinhalte anhand schriftlichen Materials autodidaktisch zu Hause selbst erarbeiteten, und einer Kontrollgruppe, die kein Training erhielt, wird dieser Fragestellung im Folgenden nachgegangen.

Theoretische Grundlagen

1.1 Die Selbstbestimmungstheorie

Die Selbstbestimmungstheorie (SBT), von Edward L. Deci und Richard M. Ryan entwickelt, verfolgt mit ihrer entwicklungspsychologischen Orientierung nicht nur kurzfristige Motivierungsprozesse, sondern konzentriert sich darüber hinaus auf die Herausbildung überdauernder motivationaler Dispositionen (Deci & Ryan, 1993). In ihren Kernaussagen beschäftigt sie sich u. a. mit der Richtung und Art von Entwicklungsveränderungen, den Kräften, die eine zielgerichtete Entwicklung energetisieren, ihren im Einzelnen ablaufenden Prozessketten sowie den anwendungsbezogenen Möglichkeiten der gezielten Einflussnahme durch Bezugspersonen.

Die Autoren postulieren, dass alle Lebewesen eine angeborene Tendenz haben, durch die Integration eigener Erfahrungen, ihr Selbst ständig zu erweitern und somit Anstöße für die Persönlichkeitsentwicklung im Wesentlichen von zielgerichteten, kognitiven und behavioralen Aktivitäten proaktiver Individuen ausgehen. Daher kann die SBT als eine organismische Motivationstheorie bezeichnet werden. Darüber hinaus gehen die Autoren jedoch davon aus, dass sich Entwicklung keinesfalls „automatisch“, also allein oder primär aufgrund innerorganismischer Faktoren vollzieht, sondern sie messen einer interaktiven Beziehung zwischen diesem Integrationsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt eine entscheidende Bedeutung zu, welche der Theorie einen zusätzlich dialektischen Charakter verleiht. Dieser dialektische Prozess, der als Ergebnis einer Person-Umwelt-Interaktion verstanden werden sollte, charakterisiert Entwicklung als einen kontinuierlichen Veränderungsprozess, der weder auf bestimmte Entwicklungsabschnitte begrenzt noch irreversibel ist (Ryan, 1995).

Im Zentrum dieser Entwicklung steht das *Selbst*, das nach Ansicht von Deci & Ryan von Geburt an zumindest rudimentär existiert, sich im Laufe der Entwicklung ausdifferenziert und als ein hierarchisch strukturierter Satz von Prozessen und Potenzialen die Integration und Organisation der Entwicklung vollzieht (Deci & Ryan, 1993). Dieses *Selbst* umfasst also sowohl die intrapsychischen Prozesse der Integration äußerer Reize in die innere Struktur als auch das Ergebnis dieser Integrationsprozesse. Nicht zu verwechseln ist jedoch das *Selbst* mit der Person an sich, die sehr wohl von ihrem „wahren“ Selbst entfremdet sein kann (Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Eigeninitiierte Handlungsimpulse müssen somit nicht grundsätzlich vom *Selbst* als Kern der Persönlichkeit ausgehen.

Als Prototyp eines selbstbestimmten, autonomen, d. h., dem *Selbst* entspringenden Verhaltens definieren die Autoren intrinsisch motivierte Handlungen, die ihrer Ansicht nach ohne äußeren Anreiz, „um ihrer Selbst willen“, bzw. wegen der mit der Handlung einhergehenden Erlebnisqualität durchgeführt werden. Ursächlich sehen sie dafür die natürliche, menschliche Präferenz, sich an selbst erwählten, volitionalen Aktivitäten zu beteiligen (De Charms, 1968, Deci & Ryan, 2000). Demzufolge sind interessengeleitete, intrinsisch motivierte Tätigkeiten die reinste Form selbstbestimmten Verhaltens, die spontan entstehen (Deci, 1992) und bei der sich die handelnde Person als selbstbestimmt erlebt.

Extrinsisch motivierte Handlung hingegen sehen Deci und Ryan in ihrem instrumentellen Wert begründet, die Handlung selbst dient also nur als Mittel zum Zweck (Deci & Ryan, 1993). Auf den Lernkontext spezifiziert findet man dementsprechend nicht selten, dass Schüler ohne persönliches Interesse an dem zu erlernenden Sachverhalt, d. h. nicht intrinsisch motiviert, lernen, sondern sich aufgrund guter Noten und/oder daraus entspringender, positiv bewerteter, Konsequenzen Lerninhalten zuwenden. Dabei zeigen sich jedoch, abhängig vom Grad relativer Autonomie bzw. des Erlebens von Selbstbestimmung, Unterschiede in der Form dieser extrinsischen Motivation (Deci & Ryan, 1993; Wild & Remy, 2002a).

1.1.1 Vom der Fremd- zur Selbstbestimmung – ein vierstufiger Integrationsprozess

Deci & Ryan betrachten die Unterschiede motivierten Verhaltens immer in Abhängigkeit vom Grad ausgeübter Kontrolle gegenüber gewährter Autonomie und dem daraus entspringenden Erleben von Fremd- bzw. Selbstbestimmung. Autonomie ist ihrer Ansicht nach dabei *der* Schlüssel zum Verständnis von Verhaltensregulation (Ryan & Deci, 2006). Daher beschäftigt sich die SBT nicht nur mit der Natur und den Auswirkungen von Autonomie, sondern auch mit ihrer Entstehung und Beeinflussbarkeit durch biologische und soziale Einflussfaktoren. Autonomie verstehen sie dabei als wahre Selbstbestimmung, während sie demgegenüber die Heteronomie, die Fremdbestimmung, als von außen kommende, kontrollierende Regulationsprozesse betrachten.

Gegenüber dem rein intrinsisch motivierten Verhalten lassen sich auch bei der Beschäftigung mit ursprünglich heteronom initiierten Inhalten Formen des Selbstbestimmungserlebens beobachten. Vertreter der Selbstbestimmungstheorie interpretieren dies inzwischen als Ergebnis eines Internalisierungsprozesses. Die Transformation eines ursprünglich heteronom kontrollierten Verhaltens hin zu einem selbstbestimmten Verhalten äußert sich dabei im Selbsterleben der Person in Form einer Veränderung des Verursachungsortes ("locus of causality"): Wurde das eigene Handeln zuvor als

von außen veranlasst oder erzwungen erachtet, wird es nun als freiwillig und selbstbestimmt erlebt.

Die unterschiedlichen Abstufungen von heteronomer Kontrolle bis hin zu Autonomie oder Selbstbestimmung finden sich aus der Perspektive des SBT-Ansatzes im Verlauf eines vierstufigen Internalisierungsprozesses, der die Transformation der unterschiedlichen Motivierungsstufen ineinander erlaubt und somit ihre Grenzen fließend werden lässt.

- Auf der ersten Stufe werden Handlungen aus Sicht der Person vollständig von außen gesteuert, sodass von einer "*externalen Regulation*" gesprochen wird. Das Lernverhalten z. B. wird von der Umwelt (Eltern oder Lehrer) durch in Aussicht gestellte Belohnungen oder Androhung von Strafen reguliert.
- Auf der zweiten Stufe, der "*introjizierten Regulation*", liegt der Handlungsimpuls zwar in der Person selbst, wird jedoch durch selbstwertbezogene, innere Zwänge oder gesellschaftlichen initialisierten Druck energetisiert und dient zumeist der Verringerung von Scham- oder Schuldgefühlen. Der direkte Bedarf an externalen Verstärkern verringert sich also zugunsten eines eigenen inneren Drucks, die Verhaltensregulation wurde demnach also nur teilweise internalisiert.
- Für heteronome Handlungen, die den beiden verbleibenden Stufen zuzurechnen sind, ist kennzeichnend, dass sie mit der Wertschätzung oder persönlichen Bedeutsamkeit der Handlungsziele im Einklang stehen und daher deutlich höhere Grade an erlebter Autonomie aufweisen. Bereits auf der dritten Stufe der "*identifizierten Regulation*" dient das Handeln der Erreichung selbst festgelegter und persönlich bedeutsamer Ziele.
- Handlungen im Sinne der vierten Stufe, der "*integrierten Regulation*", weisen insofern einen noch höheren Grad an Selbstbestimmung auf, als dass die dem Handeln zugrunde liegenden Ziele und Werte vollständig und widerspruchsfrei in das Selbst der Person sowie deren Wertesystem integriert wurden. Dieser Motivationstyp repräsentiert demnach die eigenständigste Form der extrinsischen Motivation und bildet, gemeinsam mit der intrinsischen Motivation, die Basis selbstbestimmten Handelns. Während intrinsisch motivierte Handlungen jedoch autotelischer Natur (das Verhalten selbst ist das Ziel) sind, behalten integrierte Handlungen, obwohl sie freiwillig ausgeführt werden, eine instrumentelle Funktion (Deci & Ryan, 1993).

Im Zuge des oben beschriebenen Internalisierungsprozesses kann demnach eine ursprünglich von außen gesteuerte Handlung als im höchsten Maße selbstbestimmt empfunden werden, sobald die handelnde Person eine Verschiebung des „locus of causality“ erlebt. Übertragen auf den Lernprozess kann also auch eine ursprünglich von außen durch Lehrer oder Eltern kontrollierte Lernhandlung im Verlauf dieses Internalisierungsprozesses vom Schüler als selbstbestimmt erlebt werden. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Ziele, Normen und Handlungsstrategien, die an den Schüler herangetragen wurden, anerkannt, akzeptiert und in das eigene Selbstkonzept nahezu vollständig integriert wurden. In diesem selbstbestimmten Zustand kann er sich dann frei von Zwängen erleben und aus eigenem Antrieb lernen.

1.1.2 Die Bedeutung grundlegender Bedürfnisse für die Entwicklung einer selbstbestimmten Form der Lernmotivation

Ein derart komplexer Prozess wirft aus pädagogischer Perspektive natürlich die Frage der Energetisierung einer solchen Internalisierung und Integration ursprünglich von außen angetragener Werte und Verhaltensregeln auf. Deci und Ryan betrachten den Internalisierungsprozess als eine Variante des organismischen -Integrationsprozesses und sehen sowohl ihn als auch die Voraussetzung für psychologisches Wachstum, Integrität und Wohlbefinden in einer Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse oder „basic needs“, den Bedürfnissen nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit, begründet (siehe Abb. 1) (Deci & Ryan, 2000). Sie gehen davon aus, dass Menschen eine angeborene Tendenz haben, sich in einem sozialen Kontext verbunden zu fühlen, effektiv und kompetent zu handeln und sich dabei als selbstbestimmt und initiativ erleben zu wollen.

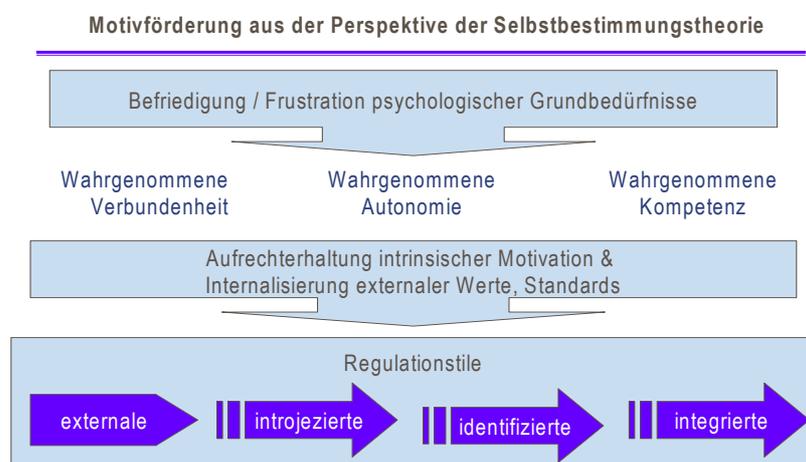


Abb. 1: Kernannahmen der Selbstbestimmungstheorie

Während die Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben, die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse für intrinsische Motivation, bei zahlreichen Tätigkeiten befriedigt werden können, darunter auch bei gesellschaftlich nicht oder negativ bewerteten Handlungen, ist es die kontextuelle Einbindung mit Bezugspersonen wie den Eltern, die garantieren soll, dass Kinder sich auch mit solchen Inhalten auseinandersetzen und solche Tätigkeiten ausführen, die für das Hineinwachsen in die Gesellschaft entscheidend sind, aber nicht per se als interessant oder angenehm erlebt werden. Daher wird der sozialen Einbindung, auch innerhalb des familiären Kontextes, eine spezielle Rolle in dem Prozess der Herausbildung einer selbstbestimmten Lernmotivation zugesprochen und in der vorliegenden Arbeit als kontextuelle Rahmenbedingung gewählt.

Das von Eccles et al. beschriebene stage-environment-fit Modell (1993) unterstreicht darüber hinaus das Bedürfnis nach wachsenden Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Beteiligung an Entscheidungen und betont, trotz Ermangelung an familienkontextuellen Daten, die Wichtigkeit einer an die Bedürfnisse des Heranwachsenden angepassten sozialen und familiären Umwelt für die Aufrechterhaltung einer intrinsischer Lernmotivation. Übermäßige elterliche Kontrolle führt zu einem Absinken intrinsischer Motivation und verringerter Selbstachtung. Daher kommen die Autoren zu dem Schluss, dass es für die Aufrechterhaltung der intrinsischen Lernmotivation notwendig erscheint, ein soziales Umfeld vorzufinden, das sich auf die veränderlichen Bedürfnisse und Wünsche der Heranwachsenden einstellt, also im Sinne der bisherigen Ausführungen ihrem Streben nach Autonomie Tribut zollt.

Da die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, auch von Deci & Ryan (1993) als eine Hauptvoraussetzung für die Herausbildung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation betrachtet wird, liegt der Fokus im Folgenden insbesondere auf dem Erleben und Gewähren von Autonomie innerhalb des schulischen und familiären Kontextes.

1.1.3 Empirische Befunde zum Erleben und Gewähren von Autonomie innerhalb der schulischen und außerschulischen Umwelt

“When significant adults – most notably teachers and parents – are involved with students in an autonomy-supportive way, the students will be more likely to retain their natural curiosity (their intrinsic motivation for learning) and to develop autonomous forms of self-regulation through the process of internalization and integration” (Deci, Vallerand, Pelletier und Ryan, 1991, S. 342).

Studien, die im Rahmen der SBT durchgeführt wurden, konnten durchgängig belegen, dass die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse von Heranwachsenden das Auftreten intrinsischer Motivation sowie die Integration extrinsischer Motive begünstigt (zusf. Deci & Ryan, 1993; Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Im Gegensatz zu kontrollierenden Verhaltensweisen, welche nachhaltig negative Effekte auf Motivation und Ausdauer aufwiesen, zeigte die Dimension der Autonomieunterstützung durchgehend positive Auswirkungen. Diese förderlichen Effekte von elterlicher und schulischer Autonomieunterstützung belegten nicht nur Studien im amerikanischen Schul- und Familiensystem (Deci & Ryan, 1993; Grolnick, Deci & Ryan, 1997, Black & Deci, 2000) sondern auch Studien im chinesischen und russischen Kulturkreis (Chirkov & Ryan, 2001; Vansteekiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005).

Black und Deci (2000) definieren Autonomieunterstützung als ein Verhalten, bei dem es Lehrer oder Elternteil gelingt, einerseits die Perspektive des Kindes einzunehmen und seine Gefühle anzuerkennen, es gleichzeitig aber auch unter minimalem Anforderungs- und Leistungsdruck mit Informationen und Wahlmöglichkeiten zu versorgen. Beispielhaft dafür beschreiben die Autoren einen autonomieunterstützenden Lehrer, der seinen Schülern zur Problemlösung notwendige Informationen gibt, sie gleichzeitig aber ermutigt, diese Informationen zum Auffinden ihres eigenen Lösungsweges zu nutzen. Im Gegensatz dazu würde ein kontrollierender Lehrer die Nutzung dieser Informationen kleinschrittig vorschreiben und nur in Folge dieser Art der Informationsverarbeitung eine gute Note in Aussicht stellen.

Im schulischen Kontext konnte mit Hilfe von Korrelationsstudien und Experimenten belegt werden, dass diese im Sinne der SBT förderliche Verhaltensweisen von Lehrern mit eher selbstbestimmten Formen der Motivation einhergehen. So zeigte sich, dass Lerner eher intrinsische Motive nennen, wenn sie sich von ihren Bezugspersonen akzeptiert fühlen und beim Lernen einen persönlichen Fortschritt erkennen. Lerner, die hingegen stark kontrolliert werden und kaum Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeräumt bekommen, zeigen eine niedrige selbstbestimmte Handlungsregulation (Wild, Hofer & Pekrun, 2001). Beim Vergleich eines kontrollierenden und Autonomie fördernden Lehrstils stellte man fest, dass Kinder in Klassen, in denen sich Lehrer autonomieunterstützender verhielten, indem sie z. B. häufiger auf Lebensbezüge und Interessen der Schüler eingingen, öfter Neugier zeigten, mit größerer Eigenständigkeit Probleme bewältigten und eine positivere Selbsteinschätzung hatten, als Kinder in der Klasse kontrollierender Lehrer (Deci & Ryan, 1993).

Ähnlich konnten auch Ryan und Grolnick (1986) einen Zusammenhang zwischen autonomieförderlichen Lernumgebungen und Lerninteresse sowie wahrgenommener schulischer Kompetenz nachweisen. So ging ein höherer Grad an wahrgenommener Selbstbestimmung mit besseren konzeptuellen Lernergebnissen und einer längerfristigen Behaltensleistung einher.

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Entstehung und Aufrechterhaltung einer selbstbestimmten bzw. intrinsischen Motivation wesentlich durch die von Lehrern und Erziehern gestaltete Lernumwelt beeinflusst werden kann. Entscheidend dabei ist, inwiefern sie zu einer Befriedigung des kindlichen Bedürfnisses nach Autonomie beitragen kann (Deci & Ryan, 1993). Dies gilt auch für den häuslichen Kontext, da Kinder, deren Eltern mehr Autonomieunterstützung und weniger Kontrolle praktizieren, auch ein hohes Ausmaß subjektiv wahrgenommener Autonomie und ein Gefühl höherer Kontrollierbarkeit ihrer Umwelt haben (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Einen entsprechenden motivförderlichen Effekt autonomieunterstützenden elterlichen Verhaltens konnten Vansteenkiste et al. (2005) auch bei chinesischen Schülern sowie Chirkov & Ryan (2001) bei russischen Schülern finden. Darauf aufbauend belegten Grolnick et al. (2002), dass Kinder von autonomieunterstützenden Müttern gemeinsam erarbeitetes Wissen später selbstständig erfolgreicher anwenden konnten, als Kinder von kontrollierenden Müttern. Während die Kinder unter autonomieförderlichen Lernbedingungen das Wissen offensichtlich tiefer gehend und anwendungsbereit abgespeichert hatten, schienen Kinder in stark kontrollierenden Lernsettings ein nur oberflächliches, nicht übertragbares Verständnis der bearbeiteten Aufgaben erlangt zu haben.

Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass ein autonomieunterstützender Umgang nicht nur in der Schule, sondern auch im Elternhaus die Entwicklung einer selbstbestimmten Lernmotivation fördert. Das Kind wird so ermutigt, eigene Lernziele zu setzen und selbstständig zu entscheiden, wie der Lernprozess zu steuern ist, also selbstbestimmt zu lernen und dementsprechend mehr von der Lernhandlung zu profitieren. Darüber hinaus gewinnen die Kinder eine positivere Selbsteinschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten (Deci & Ryan, 1993).

1.1.4 Auswirkungen auf das Selbstkonzept

Diese Selbsteinschätzungen der eigenen schulischen Fähigkeiten, oder auch „Akademische Selbstkonzepte“, gelten in der pädagogisch-psychologischen Forschung als zentrale Personenmerkmale, die leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen können (Köller, 2000). Dementsprechend werden sie als generalisierte, selbstbezogene Fähigkeitskognitionen und personenimmanente Urteile über eigene Fähigkeiten, Stärken und

Begabungen beschrieben. Im Rahmen von Arbeiten zur allgemeinen Lernumweltforschung hat sich dabei insbesondere das Lern- bzw. Unterrichtsklima als bedeutsam für die Selbstkonzeptentwicklung herausgestellt (vgl. Trautwein et al., 2006). Übertriebener Leistungs- und Konkurrenzdruck, mangelnde soziale Unterstützung und Anonymität oder Regellosigkeit und Chaos im Unterricht können zu Verunsicherungen führen und somit die Selbstkonzeptentwicklung von Schülern nachteilig beeinflussen. Übertragen auf den häuslichen Lernkontext lässt dies die Schlussfolgerung zu, dass sich eine autonomieförderliche, emotional zugewandte und gut strukturierte Hausaufgabenatmosphäre eher förderlich auf die Selbstkonzeptentwicklung der Kinder auswirken sollte.

Die pädagogisch-psychologische Wirkungsforschung hat seit geraumer Zeit auf die motivationale und verhaltenssteuernde Funktion von Selbstkonzepten, im Sinne von Effekten lernrelevanter Sozialisationsbedingungen, hingewiesen. Angelehnt an das bekannte Stressmodell von Lazarus und seinen Mitarbeitern (Lazarus & Folkman, 1984) werden Selbstkonzepte unter anderem als Ressourcen der Persönlichkeit einerseits und Umwelanforderungen im Sinne von motivationaler Auseinandersetzung bzw. Belastungserleben andererseits verstanden. Daraus können Zusammenhänge mit dem Arbeitsverhalten, der erlebten Zuversicht, der Ausdauer und weiteren motivationalen Prozessen im Umfeld von Lernen und Leistungen erklärt werden. Nicht nur im Schulalltag stellt ein starkes Selbstkonzept somit für den Schüler eine protektive Ressource dar, mit der Anforderungen als Herausforderung eingeschätzt und mit Erfolgsszuversicht bearbeitet werden können. Selbstkonzeptschwache Schüler erleben demgegenüber Anforderungen im Lernkontext als entsprechend belastend und selbstwertbedrohlich, da sie geringe Kompetenzerwartungen hegen, zu Versagensbefürchtungen neigen und sich für Misserfolg stärker verantwortlich fühlen als für Erfolg.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen hat Jerusalem (1990) eine Reihe von Studien durchgeführt, in denen, aufgrund von Unterschieden im Selbstkonzept, differenzielle Entwicklungsverläufe bzw. motivationale Prozesse von Schülern analysiert wurden. Zentrale Befunde dieser Forschung sind angesichts von kumulativen Misserfolgen beobachtbare Unterschiede im Verlaufsmuster motivationaler Prozesse für Personen mit hoher vs. niedriger Selbstwirksamkeit. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit lassen sich durch ein positives, aufgabenorientiertes und zuversichtliches Herausforderungserleben charakterisieren, das auch durch wiederkehrende Misserfolge kaum beeinträchtigt wird. Das Erlebensmuster zugunsten einer positiven motivationalen Orientierung bleibt persistent. Im Gegensatz dazu zeigen die Motivationsprozesse von Personen mit niedriger

Selbsteinschätzung eine schnelle Reduktion anfangs vorhandener positiver Herausforderungsorientierung zugunsten von Bedrohung und Kontrollverlust. In dem Bestreben einer solchen Entwicklung entgegenzuwirken, wird die Bedeutung des häuslichen Lernkontextes immer klarer. Im Sinne eines für die Entwicklung des Selbstkonzeptes förderlichen Lernklimas ist übertriebenem Leistungs- und Konkurrenzdruck, mangelnder sozialer Unterstützung und Regellosigkeit mit einer autonomieförderlichen, emotional zugewandten und gut strukturierten Hausaufgabenatmosphäre zu begegnen, in der sich das Kind selbstbestimmt erleben und somit seine Lernmotivation frei entfalten kann.

1.1.5 Maßnahmen zur Förderung des Autonomieerlebens

Der Wunsch nach Autonomie umschreibt das menschliche Bedürfnis nach kausaler Verursachung der eigenen Handlung, die im Einklang mit eigenen Interessen und Werten willentlich vollzogen wird. Autonomieempfinden ist dabei nicht zu verwechseln mit dem Konstrukt der Unabhängigkeit. Vielmehr betont es den Aspekt der Wahlmöglichkeit und Freiwilligkeit während der Handlung, unabhängig davon, ob die Handlung an sich selbstständig initiiert oder als Reaktion auf einen Handlungsanreiz einer bedeutsamen Bezugsperson vollzogen wurde (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Bei näherer Betrachtung der Laborexperimente und Feldstudien zu elterlicher und schulischer Autonomieunterstützung ist erkennbar, dass aus dem Spektrum von Maßnahmen zur Förderung des Autonomieerlebens häufig nur der Effekt kontrollierender Erziehungspraktiken und insofern vornehmlich die Bedingungen und Folgen einer Frustration des Autonomiebedürfnisses untersucht wurden, nicht aber der motivfördernde Aspekt einer Erziehung zu Autonomie. Neueren Untersuchungen zur Folge sollten Autonomieunterstützung und Kontrolle jedoch nicht wie bisher als Endpunkte eines Kontinuums, sondern vielmehr als zwei unterschiedliche Konstrukte betrachtet werden (Wild & Lorenz, 2007). Beide Aspekte können jedoch primär an der Gewährung bzw. dem Entzug von Wahlfreiheiten festgemacht werden.

Vor diesem Hintergrund fassen Krapp und Ryan (2002) die im Rahmen der SBT formulierten Hypothesen zu den intrinsisch motivationshemmenden Bedingungen zusammen und postulieren:

- *Stark kontrollierende Bedingungen* (im Sinne externaler Handlungsverstärker, z. B. Belohnung in Form von guten Noten) beeinträchtigen die intrinsische Lernmotivation.

- *Amotivierende Bedingungen der Lernumgebung*, die dem Lernenden das Gefühl von Inkompetenz und Mangel an Wirksamkeit geben (signifying incompetence), untergraben sie ebenfalls.

Zahlreiche weitere Studien (zusf. Deci & Ryan, 1994 und 1995) untermauern diese Thesen mit ihrer empirischen Evidenz für die Annahme, dass in erkennbar kontrollierender Absicht ausgeteilte *Belohnungen*, Maßnahmen zur *Überwachung* der kindlichen Aktivitäten, nicht begründete *Vorschriften*, *kontrollierende Interaktionsstile* (z. B. Häufigkeit von verbalen Handlungsanweisungen und expliziten Verboten) sowie die Androhung und Verwendung von *Strafen* häufig mit einer Verringerung der intrinsischen Lernmotivation einhergehen. Im schulischen Kontext erwies es sich darüber hinaus als ungünstig, *Leistungskontrollen* zum Zwecke der Benotung durchzuführen, Schüler unter *Zeitdruck* lernen zu lassen und das Schul- und Unterrichtsklima durch eine Betonung des *Wettbewerbsgedankens* und *sozialer Vergleichsmaßstäbe bei der Leistungsbewertung* sowie der Hervorhebung von *Leistungs- vs. Lernzielen* zu definieren. Die genannten Maßnahmen und Bedingungen gehen, wie Deci & Ryan (1994) belegen, mit einem durchschnittlich geringeren Ausmaß an selbstbestimmter Lernmotivation einher, können in Abhängigkeit von dem Kontext, in dem sie angewandt werden, jedoch unterschiedliche Folgen nach sich ziehen. Dabei ist nach Meinung der Autoren vor allem der gewählte Interaktions- und Sprachstil, d. h. die Art und Weise, wie ein Lob oder ein Verbot formuliert wird, entscheidend (vgl. Deci et al., 1993).

Autonomieunterstützung als Gegenteil von Kontrolle ist jedoch nicht mit einem permissiven oder vernachlässigenden Erziehungsstil zu verwechseln. Indem sie eine aktive Ermunterung des Kindes, selbstbestimmt zu denken und zu handeln, beinhaltet, setzt eine solche Erziehungshaltung ein hohes Maß an Responsivität sowie die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, die kindliche Perspektive einzunehmen und die Gefühle der Heranwachsenden anzuerkennen und zu respektieren (Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Die Bedeutung der verbalen Qualität eines solch „empathischen Grenzsetzens“ wurde dabei in zwei Studien deutlich:

Koestner, Ryan, Bernieri und Holt (1984) untersuchten 6- bis-7-jährige Kinder beim Malen von Bildern. Der situationale Spielcharakter wurde durch die Aufforderung, so akkurat und schön wie möglich zu malen, verringert. Dabei ließ sich zeigen, dass die intrinsische Motivation der Kinder durch diese offenbar verbale Einschränkung nicht sank, solange signalisiert wurde, dass man ihre Gefühle anerkenne und verstehe, dass sie lieber drauflos malen wollten.

Deci, Eghrari, Patrick & Leone (1994) führten darüber hinaus ein Laborexperiment mit Studierenden im Anfangssemester des Psychologiestudiums durch, in dem die Probanden glaubten, an einem computerunterstützten Wahrnehmungsexperiment teilzunehmen. Durch die Variation der vorgegebenen Experimentalinstruktionen entstanden drei, im Grad ihrer Autonomieunterstützung unterschiedliche Testbedingungen: Jeweils einer Teilgruppe wurden die Anweisungen in kommandierendem (vs. neutralem) Ton gegeben, die Aufgabenstellung (nicht) begründet, und (nicht) signalisiert, dass man verstehen könne, wenn die Aufgaben als langweilig und wenig interessant empfunden würden. Wie erwartet erzielten die Personen, die sich nicht herumkommandiert fühlten, in der Untersuchung einen Sinn sahen und sich in ihrem Erleben akzeptiert fühlten, höhere Werte in verschiedenen Indikatoren für den Grad der selbstbestimmten Motivation.

Insgesamt ist somit festzuhalten, dass mit der Ausübung von Kontrolle im Gegensatz zum autonomieförderlichen Einräumen von Entscheidungsmöglichkeiten eine für das Erleben und die Art der Motivation von Lernern bedeutsame Dimension erzieherischen Handelns, insbesondere im Hinblick auf die intrafamiliäre Kommunikationsqualität, angesprochen ist. Dies ist für die Entwicklung eines Elterntrainings umso mehr von Interesse als nachgewiesen werden konnte, dass ein autonomieunterstützendes Verhalten erlernbar ist (Reeve, 1998) und mit einer größeren Zufriedenheit und Motivation auch aufseiten der Lehrenden, in diesem Fall der Eltern, einhergeht (vgl. Deci, Kasser & Ryan, 1997). Wie derzeitige Erziehungspraktiken im Kontext des häuslichen Lernens, auch im Hinblick auf autonomieunterstützende und somit motivationsförderliche Maßnahmen, gestaltet werden, soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

1.2 Häusliches Lernen

Empirische Studien zur Selbstbestimmungstheorie in Lehr-Lern-Settings bezogen sich lange Zeit vorwiegend auf den schulischen Kontext und die Lehrer-Schüler-Beziehung. Erst im Verlauf der letzten Jahre wurde dieser Ansatz auch auf häusliche Lehr-Lern-Situationen übertragen und anhand von Längs- und Querschnittsuntersuchungen die allgemeine, fächerunspezifische Lernmotivation von Schülern unterschiedlichen Alters betrachtet (z. B. Grolnick & Ryan, 1989, Wild & Krapp 1996, Wild & Wild, 1997, Wild & Hofer, 2000).

Metaanalysen, vor allem längsschnittliche Herangehensweisen, belegen, dass familiäre Merkmale einen scheinbar mindestens ebenso großen oder sogar größeren Beitrag zur Aufklärung der Varianz in den Schulleistungen leisten wie schulbezogene Variablen (zusf. Pekrun, 2001). Im Zentrum ihrer Befunde diskutieren verschiedene Autoren die Bedeutung familialer Sozialisationsbedingungen für die intellektuelle Entwicklung (zusf. Bradley u. a. 2000) und Leistungsentwicklung bzw. den Wissenszuwachs von Schülern (z. B. Steinberg 2001; Helmke et al. 1991, Trautwein et al. 2002, Trudewind & Windel 1991), sowie die Veränderung der Lernmotivation und des emotionalen Erlebens beim Lernen (z. B. Exeler & Wild 2003; Wild & Hofer 2000; Fuß & von Rhöneck 2001; Trudewind 1975).

Eine der neusten Metaanalysen von Cooper, Robinson & Patall (2006) legt ihren Fokus dabei auf Hausaufgaben als einen der bedeutsamsten Aspekte des häuslichen Lernens. In ihrem Überblick über Studien zu den Effekten von Hausaufgaben in den USA seit den 80er Jahren fassen sie zahlreiche Untersuchungen und deren Ergebnisse schwerpunktmäßig in Bezug auf schulische Leistung zusammen. Sie beleuchten dabei unterschiedliche Merkmale von Hausaufgaben, wie z. B. die Menge (bezüglich Frequenz und Länge), das Fachgebiet, das Ziel, den Grad an Entscheidungsfreiheit für den einzelnen Schüler, den Abgabetermin, den Grad an Individualisierung sowie den sozialen Kontext, in dem sie bearbeitet werden und deren instruktionalen vs. nicht-instruktionalen Charakter.

Die Autoren (Cooper, Robinson & Patall, 2006) definieren Hausaufgaben als jegliche Aufgabe, die den Schülern von Lehrern aufgegeben wird und außerhalb der Unterrichtszeit erledigt werden soll. Ihr Sinn und Zweck erscheint dabei vielfältig: einerseits verfolgen sie eine eher instruktionale Absicht, dienen darüber hinaus aber auch häufig der Wiederholung bereits im Unterricht behandelten Materials oder führen Strategien ein, mit denen zukünftige Unterrichtsinhalte leichter erlernt oder verstanden werden können. Darüber hinaus sollen sie einen situationsübergreifenden Wissenstransfer von bereits Gelerntem anbahnen und der Integration isoliert angeeigneter Strategien und Konzepte dienen. Über diesen Aspekt der Wissensvertiefung hinaus zeigen Hausaufgaben jedoch oft auch einen rein formellen Aspekt,

indem sie den Anordnungen von Schulbehörden nachkommen oder als Bestrafungsmaßnahmen von Lehrern genutzt werden. Im familiären Kontext allerdings bestätigt sich ihre informative sowie kommunikative Funktion. Eltern sehen, was ihre Kinder in der Schule machen und sprechen mit ihnen darüber bzw. sind in den Prozess der Hausaufgabengestaltung sogar aktiv integriert (Van Voorhis, 2003; Gonzales et al., 2001).

Den, bei zeitnaher Überprüfung, offenbar konsistent positiven Zusammenhang zwischen Hausaufgaben und schulischer Leistung konnten Cooper et al. (2006) über zahlreiche Studien hinweg mit unterschiedlichstem Studiendesign finden. Da diese Variabilität in Studienaufbau und Design eine Entwirrung von Haupt- und Moderatoreffekten deutlich erschwert, betonen sie darüber hinaus die Notwendigkeit weiterer Studien zu Moderator- und Mediator- sowie Langzeiteffekten von Hausaufgaben, die über reine Schulleistungen hinaus gehen. Zukünftige Studien sollten ihrer Meinung nach Schüler unterschiedlicher Altersstufen, besonders im frühen Grundschulalter, mit unterschiedlichem Leistungspotenzial und sozioökonomischem Status sowie unterschiedlichen Geschlechts berücksichtigen. Variationen im fachlichen Bereich sowie im Hausaufgabenumfang sollten dabei ebenso im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen wie nicht-leistungsbezogene Effekte, z. B. die Motivation.

1.2.1 Die Funktion von Hausaufgaben

Die elterliche Hausaufgabenunterstützung ist das üblichste Ausgestaltungsmerkmal der häuslichen Lehr-Lernsituation zwischen Eltern und Kindern. Typischerweise begleiten Eltern ihre Kinder in diesem Prozess, indem sie Hilfe bei der Lösung der Hausaufgaben geben und diese auf Fehler kontrollieren und ggf. korrigieren (Hoover-Dempsey, Bassler & Burrow, 1995; Pomerantz & Eaton, 2001). Obwohl einige Befunde die Vermutung unterstützen, dass elterliche Hausaufgabenunterstützung einen deutlich positiven Effekt auf die Schulleistungen der Kinder haben (vgl. Pomerantz & Eaton 2001), können andere Untersuchungen diesen Effekt nicht nachweisen (Chen & Stevenson, 1996, Levin et al, 1997). Solch inkonsistente Ergebnisse haben zu der Überzeugung geführt, dass es von essenzieller Bedeutung ist, nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität elterlicher Hausaufgabenunterstützung näher zu beleuchten, um ihre Wirkzusammenhänge eindeutiger belegen zu können (vgl. Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Epstein, 1983).

Die Ausgestaltung der häuslichen Lern- und Entwicklungsumgebung, insbesondere in der Hausaufgabensituation, sowie vielfältige äußere Rahmenbedingungen und elterliche Einstellungs- und Verhaltensweisen nehmen eine zentrale Rolle für die Bildungslaufbahn der Kinder ein (Hoover-Dempsey et al. 2001, Pekrun 2001). Direkte Effekte auf lernrelevante

Einstellungs- und Verhaltensweisen werden hingegen jenen Merkmalen beigemessen, die die Eltern-Kind-Interaktion und hier insbesondere lernthematische Interaktionsprozesse z. B. in Hausaufgaben-situationen kennzeichnen.

Vergleicht man Deutschland mit Ländern, in denen die Schüler durchschnittlich bessere PISA-Testleistungen erzielen (z. B. in Japan oder der Schweiz), so stellt man fest, dass dort dem außerschulischen Lernen bisher ein viel höheres Gewicht beigemessen wurde als hierzulande (zusf. Wild, 2001b, 2002). Das Ausmaß außerschulischen Lernens in Deutschland ist allerdings in den letzten Jahren quantitativ stark angestiegen (Wild & Remy, 2002).

Lehrer, Eltern und Schüler messen den Hausaufgaben einen hohen Wert bei (vgl. Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995; Nilshon, 1998). Die Mehrzahl der Eltern (70 %) bewerten Hausaufgaben als durchaus sinnvoll, wünschen sich jedoch mehr Hilfen bei der Ausgestaltung des häuslichen Lernens. Sie sind bereit, sich selbst einzubringen und täglich Zeit zu investieren (vgl. Sumfleth, Wild, Exeler & Rumann, 2002). In einer Interviewstudie von Hoover-Dempsey, Bassler und Burow (1995) berichteten fast alle Eltern (97 %), dass sie sich in irgendeiner Form in die Hausaufgabenbearbeitung ihres Kindes mit einbringen. Das schulische Engagement von Eltern ist demnach zum Schuleintritt ihrer Kinder beträchtlich, reduziert sich allerdings nach den ersten Schuljahren mit dem Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule (Bryan & Nelson, 1994; Warton, 1997). Ursächlich scheint dafür eine Verschiebung des Fokus von der Maximierung des Lernerfolgs hin zu einer Erziehung zu Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme zu sein (Bryan & Nelson, 1994).

Xu und Corno (1998) fanden, dass Schülerinnen und Schüler grundsätzlich die positive Einschätzung der Eltern bezüglich der Wichtigkeit von Hausaufgaben teilen. Die Mehrheit misst den Hausaufgaben eine wichtige Rolle zur Aufarbeitung von Lerninhalten zu und hat zumindest an einigen Aufgaben Freude. Bei der Befragung von Lehrern bezüglich ihrer Ansichten zur Bedeutung von Hausaufgaben traten eher die Vertiefung des Schulstoffes und die Entwicklung von Verantwortung ins Zentrum der Hausaufgabenrolle. Eltern maßen darüber hinaus noch der Hilfe zu selbstständigem Arbeiten einen hohen Stellenwert bei.

Cooper & Nye (1994) fanden neben schulischen auch häusliche Bedingungsfaktoren, die den Lernprofit lernbehinderter Kinder im Hausaufgabenkontext maximierten. Neben einfachen und kurzen Arbeitsanweisungen sowie sorgfältiger Überwachung und Belohnung vonseiten der Lehrer fanden sie die elterliche Hausaufgabenunterstützung in Form von Struktur gebenden Maßnahmen, Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung sowie direkter Belohnung, als unabdingbar für den Lernerfolg dieser Kinder. Levin, Levy-Shiff, Appelbaum-Peled, Katz, Komar & Meiran (1997) konnten diesbezüglich richtungsweisend

beobachten, dass Mütter von leistungsschwachen Kindern offensichtlich mehr in die Hausaufgabenbearbeitung involviert sind, als Mütter leistungsstarker Kinder. Von der ersten bis zur dritten Klasse zeigt dieses Engagement jedoch abnehmende Tendenzen. Die Ursache liegt in der mütterlichen Unsicherheit über den pädagogischen Wert ihrer Hilfe. Zu Beginn der Schulzeit bewerten sie ihre Hilfestellungen als positiv, drei Jahre später jedoch befürchten sie, dass ihre Hilfe eine zunehmende Unabhängigkeit und Hilflosigkeit ihrer Kinder zur Folge haben könnte.

Neben der Vorbereitung des Unterrichts und der Vertiefung von Lernprozessen beschreiben die Schulverordnungen der Länder vor allem die erzieherische Funktion von Hausaufgaben, die sich in ihrem Beitrag zum Aufbau von positiven Lernhaltungen und Fähigkeiten zu selbstreguliertem Lernen zeige, weshalb sie so gestellt sein sollten, dass sie auch selbstständig zu bearbeiten sind. Tietze, Roßbach und Mader (1987) konnten jedoch zeigen, dass nur 10 % der Grundschüler ihre Hausaufgaben alleine erledigen (zit. in Wild & Hofer, 2002).

In der Regel machen sich Eltern viele Gedanken und bemühen sich, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu verstehen und mit ihren eigenen Erwartungen an das Lernverhalten zu vereinbaren. Hoover-Dempsey, Bassler und Burow (1995) befragten 69 Elternteile von Grundschulkindern über ihre Einstellungen, Strategien und Handlungen bezüglich der Hausaufgaben ihres Kindes. Es zeigte sich, dass 83 % der befragten Eltern versuchen, ihr Kind darin zu unterstützen, die Aufgaben selbstständig zu lösen. Manche erwarten völlige Selbstständigkeit von ihrem Kind, andere erklären, dass sie ihm bedingt helfen, um es so zu selbstständigem Lernen anzuleiten. Vielen Eltern aber bereitet das Thema Autonomieunterstützung Schwierigkeiten. Sie berichten von Spannungen, die entstehen, wenn sie versuchen, ein angemessenes Maß an Unterstützung zu geben und dabei die Balance zwischen den kindlichen Bedürfnissen und ihren eigenen Ansprüchen an das selbstbestimmte Lernen des Kindes zu finden.

Die Problematik häuslichen Lernens liegt demnach offenbar nicht in einem zu geringen Engagement der Eltern (vgl. Wild, 2001b), sondern darin, dass sie sich bezüglich der Art und Weise einer effektiven Hausaufgabenunterstützung unsicher fühlen und sich diesbezüglich mehr Beratung wünschen. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die derzeitige Hausaufgabenpraxis, erscheint dieser Wunsch durchaus begründet.

1.2.2 Die Qualität elterlicher Hilfestellungen in der Hausaufgabensituation

„Mithin ginge es weniger um die Frage „Ob“ als vielmehr um das „Wie“ des Engagements von Eltern“ (Pekrun, 2001, S. 100).

Untersuchungen zu der Art und Weise des elterlichen Engagements beim häuslichen Lernen weisen darauf hin, dass die in der Praxis vorherrschende Hilfe durch Eltern nicht optimal ist. So zeigen die Befunde einer Studie von Wild und Remy (2002) zur Hausaufgabenbetreuung in Mathematik, dass nur etwa 12 % der befragten Eltern von knapp 300 Drittklässlern eine optimale, autonomieunterstützende Hilfe praktizieren, indem sie sich als Ansprechpartner im Hintergrund halten und bei Bedarf des Kindes dieses auch anleiten, ihm alles in allem jedoch die Verantwortung für das Vorgehen selber überlassen. Nur ein sehr kleiner Anteil der Eltern zeigt völliges Desinteresse (3 %) oder nimmt dem Kind die Verantwortung vollständig ab (0,7 %). Die übrigen 84,3 % praktizieren eine suboptimale Hilfe bei den Hausaufgaben, indem sie angemessene und unangemessene Strategien gleichzeitig einsetzen. Zielführende Aktivitäten (z. B. nur auf Bitte des Kindes oder bei Schwierigkeiten zu unterstützen) sowie kontraproduktive Unterstützungsstrategien (z. B. dem Kind vorzuschreiben, wie es seine Hausaufgaben organisieren sollte) kommen dabei parallel zum Einsatz.

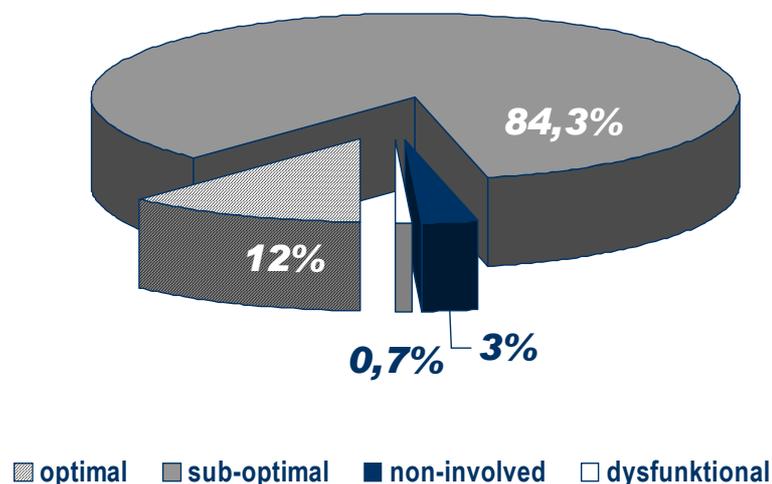


Abb. 2: Die Qualität häuslicher Anleitung

Vergleichbare Analysen an Siebtklässlern im Fach Chemie (Exeler & Wild, 2003) sowie eine amerikanische Studie, in der Elternangaben zum Thema Hausaufgaben von Schülern von

der zweiten bis zur 12. Klasse erfasst wurden, konstatieren ebenfalls suboptimale Formen häuslichen Lernens in mindestens zwei Dritteln der Familien (Cooper, Lindsay & Nye, 2000).

Die elterliche Mitwirkung an den Hausaufgaben beinhaltet nach Wild & Hofer (2002) häufig eine Form von Kontrolle oder Hilfe, die im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Kap.1) dem selbstbestimmten Lernen und der Eigenverantwortung des Kindes und somit einer Steigerung der intrinsischen Lernmotivation unzutraglich ist.

Krohne und Hock (1994) videografierten Eltern-Kind-Interaktionen bei der Bearbeitung von Hausaufgaben und fanden heraus, dass Mütter ihren Kindern eine Leistungsrückmeldung überwiegend in Form von Lob und Tadel gaben. Negative, demotivierende Rückmeldungen überwogen dabei deutlich wohingegen Lob, wenn überhaupt, ebenfalls in einer, für die Steigerung einer intrinsischen Lernmotivation, nur bedingt förderlichen Art und Weise eingesetzt wurde.

Auch Xu und Corno (1998) belegten eine solche Tendenz in 6 Fallstudien, basierend auf Interviews und Beobachtungen, indem sie zeigten, dass Eltern meist direktiv vorgehen, selten motivierende Verhaltensweisen zeigen und sich in diesem Fall dann auf kontingentes Lob und Belohnungen beschränken.

Die Befunde von Cooper, Lindsay und Nye (2000) bestätigen dieses Bild: Sie fanden in einer Fragebogenstudie zur elterlichen Hausaufgabenpraxis zunächst drei Dimensionen von Hausaufgabenhilfe: Autonomieunterstützung, direkte Hilfe (direct involvement) und Beseitigung von Ablenkung (elimination of distractions). Eine vierte Dimension beinhaltete eine unaufgeforderte Einmischung der Eltern während der Hausaufgabenbearbeitung. Die Ergebnisse zeigen, dass 62 % der Eltern eine unangemessene Hilfe praktizieren: Sie helfen, damit es schneller geht, obwohl das Kind keine Hilfe benötigt oder obwohl sie damit dem Kind die Aufgabenbearbeitung eher erschweren.

Besonders vor dem Wechsel auf eine weiterführende Schule ist mit zunehmendem schulischen Leistungsdruck verstärkt mit kontraproduktiven, kontrollierenden und weniger autonomieunterstützenden Reaktionen der Eltern zu rechnen (Wild, 2002, Wild & Remy, 2002). Schüler mit Lernschwierigkeiten berichteten, dass ihre Eltern ihnen mit dem Übergang auf die weiterführende Schule weniger halfen, die Hausaufgaben aber mehr korrigierten und zudem ärgerlich wurden, wenn sie die Aufgaben nicht verstanden (Bryan & Nelson, 1994). Die Art der Hilfe fokussiert in diesem Sinne verstärkt auf das Aufgabenergebnis im Sinne der Lehrererwartungen, anstatt den Lösungsprozess selbst ins Auge zu fassen. Sie ist demnach eher produkt- anstatt prozessorientiert. Eine solche Hilfe wirkt allerdings der Leistungsentwicklung des Kindes entgegen (Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper, 1991).

Lyytinen, Rasku-Puttonen, Ahonen, Poikkeus und Laakso (1995) konnten in einer Beobachtungsstudie am Beispiel lernschwacher Kinder darstellen, dass die Mütter während einer strukturierten Lernsituation deutlich mehr Dominanz und weniger Emotionalität und Kooperation zeigten, als Mütter von Kindern ohne Lernschwierigkeiten. Entsprechend waren ihre Kinder insgesamt weniger und vor allem nicht intrinsisch motiviert, sondern bearbeiteten die Aufgabe in erster Linie aus Pflichtbewusstsein. Sie kooperierten weniger mit ihren Müttern, waren abhängiger von ihnen, anstatt initiativ zu sein und zeigten eher negative Emotionen. Die Autoren nehmen an, dass die Verhaltensqualität innerhalb der Eltern-Kind-Dyaden in einer solchen Lernsituation auf Verhaltensmustern beruht, die sich über eine lange Zeit der Erfahrungen in ähnlichen Situationen herausgebildet haben.

Neuesten Untersuchungen zu Folge profitieren jedoch gerade Kinder mit einem negativen akademischen Selbstkonzept von elterlicher Hausaufgabenunterstützung, die ihren Fokus darauf legt, die Kinder im Verständnis der Aufgabenbearbeitung zu unterstützen und sie zu ermutigen, selbstständig zu einer Lösung zu gelangen (Pomerantz et al., 2006).

Die negativen Folgen einer unangemessenen Form elterlicher Hilfe zeigen sich u. a. darin, dass die Erlebensqualität und Motivation der Schüler während der Hausaufgaben geringer ist als bei anderen schulischen Aktivitäten und daraus häufig Familienprobleme resultieren (Wild & Hofer, 2002).

Levin und Kolleginnen (1997) berichten, dass das Ausmaß der mütterlichen Hilfe mit Spannungen bei den Hausaufgaben zusammenhängt. Bei leistungsschwachen Kindern ist dieser Zusammenhang besonders groß, da die Mütter durch den erhöhten Aufwand angespannter sind und sich somit auch bei dem Kind die innere Spannung erhöht.

Zahlreiche Befunde zeigen, dass Kinder mit niedrigem schulischen und sozialen Kompetenzerleben durch eine ständig kontrollierende und unerbetene Hilfestellung der Eltern Gefühle von Inkompetenz entwickeln können und eher zu depressiven Symptomen neigen als Kinder mit einem positiven akademischen und sozialen Selbstkonzept (Pomerantz, 2001; Ng, Kenney-Benson & Pomerantz, 2004). Auf der anderen Seite profitieren gerade diese Kinder von einer autonomiefördernden Unterstützung ihrer Mütter und entwickeln in dessen Folge einen stärkeren Kompetenzzuwachs als leistungsstarke Kinder (Ng et al, 2004).

Trägt man dieser richtungsweisenden Befundlage bis hierher Rechnung, zeigen die beobachteten Verhaltensweisen von Eltern deutliche Unterschiede in der Qualität ihrer Bemühungen aus motivations- und lernpsychologischer Sicht. Insgesamt scheinen sich in

Bezug auf eine autonomieunterstützende elterliche Hilfestellung folgende Probleme herauszukristallisieren:

- Bei steigendem schulischen Leistungsdruck neigen Eltern zu verstärkt kontrollierenden Reaktionen. Sie helfen z. B. den Kindern, entgegen deren Wünschen, bei der Lösung von Aufgaben, damit es schneller geht und wirken damit einer Eigenverantwortung in Bezug auf die Hausaufgaben deutlich entgegen. Auch der kontingente Einsatz von kontextuell nicht sinnvollen Belohnungen und demotivierenden Bestrafungen im Umgang mit schulischen Erfolgen und Misserfolgen zeigt in diesen Situationen unerwünscht steigende Tendenzen. Beide Aspekte dieses „*leistungsorientierten Drucks*“ sollten möglichst niedrig ausgeprägt sein, da sie die Leistungsentwicklung (Helmke et al. 1991; Trautwein & Köller 2001) und die Entwicklung einer erfolgsoversichtlichen, selbstbestimmten Lernmotivation (Trudewind 1975; Grolnick & Ryan 1989) negativ beeinflussen können.
- Darüber hinaus kommt es vor, dass Eltern die Organisation der Hausaufgaben, im Sinne von strukturgebenden Maßnahmen und damit aus ihrer Sicht einer Vereinfachung der Übersichtlichkeit, einfach vorschreiben. Diese *strukturgebenden Aktivitäten* sollten sich, was in diesem Maße jedoch leider häufig nicht gelingt, auf die Schaffung eines alters- und den Selbstregulationskompetenzen angemessenen variierenden Rahmens, in dem sich das Kind autonom mit schulischen Inhalten auseinandersetzen kann, reduzieren.
- In stark strukturierten Lernsituationen bestimmt darüber hinaus oft die elterliche Dominanz auf Kosten von Emotionalität und Kooperation das Lernsetting. Wie zahlreiche Arbeiten zur Rolle des Familienklimas und zur Bedeutung elterlicher Responsivität für den konstruktiven Umgang Heranwachsender mit schulischen und sozialen Anforderungen (zusf. Zimmermann & Spangler 2001) zeigen, spielt jedoch gerade diese „*emotionale Unterstützung*“ eine nicht unbedeutende Rolle bei der Entwicklung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation und Emotionsregulation. Kinder zeigen sich intrinsisch motiviert und lernen ihre Emotionen zu regulieren, wenn sie sich in Lernsituationen akzeptiert und wertgeschätzt fühlen, ein grundsätzliches Interesse der Eltern an schulischen Belangen wahrnehmen und von ihren Eltern getröstet und angespornt werden, wenn sie auf eigene Fehler stoßen oder vergeblich nach einem Lösungsweg suchen (Clark 1993; Wild 1999).

Elterliche Lern- oder Hausaufgabenunterstützung sollte jedoch eine im Kern *autonomieunterstützende Hilfe*, in Form der Respektierung des kindlichen Wunschs nach Selbstbestimmung und einer aktiven Unterstützung selbstregulierter Lernhandlungen, darstellen. Wie diese aussehen kann, wird im Folgenden weiter vertieft.

1.2.3 Autonomieunterstützende Instruktionsstrategien während des häuslichen Lernens zur Förderung einer selbstbestimmten Lernmotivation

Wenige Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen elterlicher Autonomieunterstützung, intrinsischer Motivation Heranwachsender und deren Leistungsverhalten in der Schule befassen konnten zeigen, dass Kinder, die ihre Eltern als autonomieunterstützend wahrnehmen, interessierter an schulischen Angelegenheiten sind und sich engagierter zeigen, sich mit Lerninhalten auseinanderzusetzen (siehe Grolnick und Ryan, 1989). Allen, Hauser, Bell und Conner (1994), sowie Best, Hauser und Allen (1997), fanden heraus, dass emotionale und autonomieunterstützende Äußerungen der Eltern mit einem höheren Selbstwertgefühl der Jugendlichen einhergehen, was sich positiv auf die Lernmotivation auswirkt, da Kompetenzerleben bzw. ein positives Selbstkonzept wichtige Voraussetzungen für Lernmotivation darstellen.

Speziell zu elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihrer Bedeutung für die selbstbestimmte Lernmotivation von Kindern liegen nur wenige Befunde vor (Wild & Remy, 2002). Einer davon basiert auf der Untersuchung von Duss, Kramis und Perrez (1984). Sie fanden zwischen elterlicher Unterstützung sowohl im allgemeinen Erziehungsverhalten als auch bei den Hausaufgaben einen signifikanten Zusammenhang mit der kindlichen Leistungsmotivation.

Die positiven Effekte einer autonomieförderlichen Hausaufgabenunterstützung im Sinne einer „mastery-orientation“ bei Kindern mit einem negativen akademischen Selbstkonzept belegten Pomerantz et al. (2006) in einer Untersuchung zum Einfluss mütterlicher Hausaufgabenunterstützung auf das psychische Wohlergehen ihrer Kinder. „Mastery orientation“ beschrieben die Autoren als das Ausmaß an Hilfestellung, das zum Verständnis der Aufgabenbearbeitung diene („how to do the work“) sowie der Ermutigung eine Lösung selbstständig, also autonom, zu finden („encourage them to figure it out on their own“). Sie fanden bei Kindern mit negativem akademischen Selbstkonzept einen Zuwachs an erlebter Kompetenz, eigener „mastery orientation“ sowie psychischem Wohlergehen, wenn sie von ihren Müttern im Sinne einer „mastery orientation“ bei den Hausaufgaben unterstützt wurden.

Bronstein, Ginsburg und Herrera (2005) belegten darüber hinaus, dass die Art und Weise, wie Eltern sich jeden Tag in Hausaufgabensituationen einbringen und wie sie im Alltag mit ihren Kindern interagieren, Einfluss auf das selbstständige Denken, die Problemlösefähigkeiten und Selbstwirksamkeit hat. Positive schulische Leistung und eine langfristig intrinsische Motivation beim Lernen unterstützen die Eltern ihrer Erfahrung nach durch eine autonomieförderliche Unterstützung ihrer Kinder, in der sie Selbstständigkeit fördern, die Kinder an Entscheidungsprozessen teilhaben lassen und in ihrem Lernverhalten ermutigen und bestärken. Dabei beschreiben die Autoren, angelehnt an die Theorien und Befunde vorauslaufender Studien, dass 3 Arten elterlichen Verhaltens Voraussagen über die Entwicklung schulischer Leistungen und motivationaler Orientierungen der Kinder zulassen: 1) *externale Kontrolle*, z. B. in Form von Ansprüchen, Überprüfungen, Kritik, Bestrafung aber auch Belohnungen externaler Art; 2) *Mangel an Richtlinien*, z. B. mangelnde Grenzsetzung oder Aufzeigen von Handlungskonsequenzen, geringes oder gar kein Interesse an schulischen Anforderungen, mangelnde Bestärkung der Kinder darin, neue Herausforderungen anzunehmen und sich Problemen zu stellen und sie zu lösen. Typisch für diese Facette elterlichen Verhaltens ist darüber hinaus eine externale Verhaltensattribution d. h., den Kindern wird vermittelt, dass sie keinen Einfluss darauf haben, was wie in ihrem Leben geschehen wird. Sowohl externale Kontrolle als auch der mangelnde Gebrauch von Richtlinien zeigt, wie schon in der Literatur und zahlreichen anderen Studien, eine Verschlechterung der schulischen Leistungen sowie eine abnehmende intrinsische Lernmotivation. Positive Auswirkungen auf Leistung und Motivation zeigte hingegen nur eine 3) *autonomieförderliche Unterstützung* seitens der Eltern. Autonomieunterstützung sehen Bronstein et al. in der Vermittlung von Problemlösestrategien, der Bestärkung ihrer Kinder, eigene Ideen und Meinungen zu entwickeln und Vertrauen in ihre Leistungen zu demonstrieren. Die Autoren fanden, dass eine verstärkt autonomieunterstützende Verhaltensweise der Eltern von 5.-Klässlern eine direkte Verbesserung der Schulleistungen im gleichen Schuljahr zur Folge hatte und 2 Jahre später eine deutlich stärkere intrinsische Motivationsorientierung der Schüler bezüglich des Lernens vorhersagte.

Die meisten Studien, die sich mit elterlichem Instruktionsverhalten beim häuslichen Lernen beschäftigen, konnten den Zusammenhang mit intrinsischer Motivation oder direkt mit Schulleistungen belegen. Eine autonomieunterstützende Hilfe durch die Eltern, die bisher aber offensichtlich nur rudimentär praktiziert wird, ist demnach besonders förderlich für die intrinsische Motivation und Leistung des Kindes. Wie aber sieht eine effektive, die Autonomie fördernde Erziehung und Unterstützung aus?

Autonomieunterstützende Eltern verzichten auf kleinschrittige Anleitungen („low level instruction“; vgl. Diaz, Neal & Amay-Williams 1990), geben so wenig Unterstützung wie möglich und so viel wie nötig (zu „scaffolding“ und „contingent shift rule“ vgl. Pratt, Green, MacVicar & Bountrogianni 1992). Sie ermutigen das Kind zu möglichst selbstständiger Problemlösung und der Herausbildung von Strategien im Umgang mit Anforderungen und Fehlern, indem sie die zur Problemlösung benötigten Ressourcen zur Verfügung stellen (Ng et al., 2004). Auch auf Leistungsprobleme reagieren sie in autonomieunterstützender Weise, indem sie versuchen, gemeinsam mit dem Kind Gründe für Misserfolge herauszufinden und Problemlösungen zu entwickeln. Es ist zu vermuten, dass Eltern durch ein solch responsives Verhalten die Eigenverantwortung und Selbstreflexivität der Kinder stärken und damit auch die Integration elterlicher Werte und Standards in ihr Selbstkonzept anbahnen (Warton 1997; Elbers et al. 1992; Xu/Corno 1998). Dieses zeigt sich nicht zuletzt in einer größeren Bereitwilligkeit des Kindes, die Anregungen der Eltern aufzugreifen und begründete Anweisungen zu befolgen (Lesemann & Sijssling 1996).

1.2.4 Schlussfolgerungen für die Implementierung der Ergebnisse in die derzeitige Hausaufgabenpraxis

„Eine Didaktik häuslichen Lernens sollte nicht auf Maßnahmen beschränkt bleiben, die der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie der Einübung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten dienen, sondern Maßnahmen zur Förderung der kindlichen Fähigkeiten zu selbstständigem Lernen und einer selbstbestimmten Motivation enthalten“ (Wild & Hofer, 2002, S. 240).

Die Tatsache, dass Schüler und Eltern häufig ihre Erfahrungen mit Hausaufgaben als negativ beschreiben, weist auf die Notwendigkeit einer Reform des häuslichen Lernens hin (Bryan & Nelson, 1994). Wollen wir also in unserer Gesellschaft dem pädagogischen Ziel der Förderung von Grundbedingungen selbstbestimmter Lernmotivation näherkommen, sollten aufgrund der Erkenntnisse über die Kontraproduktivität der derzeitigen Hausaufgabenpraxis Eltern Hilfen an die Hand gegeben werden, mit denen sie erfolgreich ihre Kinder zu intrinsisch motivierten und daraus folgend selbstbestimmten, unabhängigen und eigenverantwortlichen Lernern ausbilden können. Folgt man dabei den bereits ausführlich beschriebenen Grundsätzen der SBT, liegt es nahe, Strategien einer autonomieunterstützenden Erziehung herauszustellen und möglichst verhaltensnah zu formulieren, um dann die Kenntnisse in einem entsprechenden Training umsetzen zu können.

- Eltern sollten auf kleinschrittige Anleitungen („low level instruction“) verzichten.
- Im Sinne des „scaffolding“ sollten sie so wenig Unterstützung wie möglich und nur soviel wie nötig geben.
- Sie sollten das Kind zu möglichst selbstständiger Problemlösung ermutigen und die Herausbildung von Strategien im Umgang mit Anforderungen und Fehlern unterstützen, in dem sie die zur Problemlösung benötigten Ressourcen zur Verfügung stellen ⇒ Einüben selbstständiger Strategienutzung (modelling) bei sukzessivem Ausblenden der elterlichen Aktivitäten (scaffolding).
- Bei Leistungsproblemen sollten sie versuchen, gemeinsam mit dem Kind, Gründe für Misserfolge herauszufinden und Problemlösungen zu entwickeln ⇒ die Eigenverantwortung und Selbstreflexivität der Kinder muss gestärkt werden, damit auch die Integration elterlicher Werte und Standards in das kindliche Selbstkonzept angebahnt werden kann.
- Die Kinder sollten sich nicht herumkommandiert, sondern in ihrem Erleben akzeptiert fühlen und in der zu bearbeitenden Aufgabe einen Sinn sehen.

Des Weiteren ist bekannt, dass das elterliche Engagement beim häuslichen Lernen in der weiterführenden Schule absinkt und die Kinder dementsprechend aufgefordert sind, immer selbstbestimmter zu lernen. Deshalb scheint es in der vierten und fünften Klasse besonders wichtig, die selbstbestimmte Lernmotivation von Kindern insbesondere im Hinblick auf die Nutzung elterlicher Ressourcen vor und bei dem Übertritt auf die weiterführende Schule zu fördern. Inwieweit all diese Befunde im Hinblick auf die derzeitige Elterntrainingssituation bereits umgesetzt wurden oder in Zukunft implementiert werden können und sollten, wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

1.3 Elterntrainings

Die Idee, Fortbildungskurse für Eltern zu entwickeln, wurde schon in den 60er Jahren von Thomas Gordon verfolgt. Inhaltlich beschäftigte er sich innerhalb seines „*Effektiven Elterntrainings*“ mit der Akzeptanz des anderen, dem aktiven Zuhören, Ich- Botschaften sowie niederlagenlosen Konfliktlösungen (vgl. Gordon, 1972). Durch Verhaltensmodifikationen aufseiten der Eltern sollten psychische Störungen im Kindesalter vermieden und letztendlich die psychische Gesundheit der Gesellschaft gestärkt werden. Heutzutage im deutschen Sprachraum gängige Elterntrainings wie z. B. das *Triple-P-Programm* (Positive-Parenting-Program; Hahlweg et al., 2001), die Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes „*Starke Eltern – Starke Kinder*“ (Honkanen-Schobert, 2002) oder das *Step Programm* (Systematic Training for Effective Parenting; Dinkmeyer, 1976) vermitteln in diesem Sinne ebenfalls Erziehungsstrategien, die zu einem konstruktiven und nicht verletzenden Umgang mit den Kindern beitragen sollen. Ihre Unterschiede begründen sich oftmals in den verschiedenen zugrunde liegenden Menschenbildern (humanistisch vs. behavioral) und wissenschaftstheoretischen Herangehensweisen. Eine „positive Erziehung“ basiert aber durchgängig auf der elterlichen Zuwendung sowie einer angemessenen familiären Kommunikationsstruktur, die eine positive Beziehung zwischen Eltern und Kind sowie wünschenswertes Verhalten fördern und Kindern neue Verhaltensweisen und Fähigkeiten, sowie Eltern Möglichkeiten mit Problemverhalten umzugehen, aufzeigen soll (vgl. Sanders et al., 2000). Einen kritischen Überblick über gängige Elterntrainings zur allgemeinen Erziehungskompetenz im deutschsprachigen Raum bietet Tschöpe- Scheffler (2006).

1.3.1 Trainingsevaluation im Kontext des häuslichen Lernens

Gestützt auf zahlreiche Studien, die die besondere Bedeutung des Elternhauses auch für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen belegen (zusf. Wild, 2001), wird in vielen westlichen Industrieländern seit Jahren die Entwicklung von Programmen zur Unterstützung und Einbeziehung von Eltern im Lernkontext vorangetrieben. In den USA beispielsweise wurden auf Grundlage des 2001 erlassenen „No Child Left Behind Act“ (Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodriguez & Kayzar, 2002) Programme zur Intensivierung des „parental involvement“ und der Eltern-Lehrer-Kooperation mit erheblichen öffentlichen Mitteln entwickelt. Diese geraten jedoch inzwischen zunehmend in die Kritik, da eine immense Diskrepanz zwischen der Vielzahl von Elterntrainings und der vergleichsweise niedrigen Bereitschaft, diese zu evaluieren, deutlich wird (Lennon et al., 1997). Innerhalb der Meta-Analyse von Mattingly et al. (2002) wurde die Konzeption und Wirksamkeit einiger

solcher Programme zu elterlicher Einbindung im schulischen Kontext analysiert. Von ursprünglich 213 identifizierten Interventionsstudien konnten schlussendlich, aufgrund fehlender Informationen zu Konzeption, Ergebnissen und Evaluation der Interventionen, nur 41 Trainings in die Meta-Analyse aufgenommen werden. In diesem Zuge wurde jedes Elterntaining im Hinblick auf *Programmbeschreibung* (Größe, Dauer, Entwicklung, Interventionsformen), *Kontext* (Informationen über das soziale und schulische Umfeld sowie über die Teilnehmer), *Evaluation* (Datenbeschaffenheit und Analysetechniken) und *Ergebnisse* (gemessen für Schüler, Eltern und Lehrer) bewertet. Auffällig dabei war schon die Vielzahl der Studien, die nur unvollständige Angaben im Hinblick auf diese Kategorien machten. Während 51 % der Studien den Migrationshintergrund der Teilnehmer vernachlässigte, machten 86 % der Untersuchungen keinerlei Angaben beispielsweise zum Bildungshintergrund oder dem sozioökonomischen Status der teilnehmenden Eltern, obwohl diese Variablen einen nachgewiesenen Einfluss auf „parental involvement“ und dessen Auswirkungen zeigen (Griffith, 1998; Revicki 1981).

In 75,6 % der untersuchten Programme sollte eine Steigerung der elterlichen Unterstützung beim häuslichen Lernen erzielt werden, jedoch weniger als die Hälfte der Untersuchungen (43,9 %) beinhaltete eine direkte Ergebnismessung in Form der Beobachtung einer Verhaltensänderung bei den Eltern. Obwohl mehr als die Hälfte der Trainings (68,3 %) auf eine Steigerung der kindlichen Schulleistungen abzielte, wurde sogar in 17 % der Fälle auf eine objektive Messung dieser Schulleistungen in Form von Noten oder standardisierten Tests zugunsten von stark subjektiv gefärbten Erfolgsindikatoren in Form von Selbst- oder Fremdeinschätzungen (Schüler, Eltern, Lehrer) in Interviews oder Fragebögen verzichtet.

Substanzielle Belege für einen kausalen Zusammenhang zwischen Elterntrainings zur Steigerung des „parental involvement“ und einer Verbesserung der Schulleistungen und des Lernverhaltens der Kinder konnten Mattingly et al. daher nicht finden. Sie sprachen den Programmen jedoch eine Effektivität nicht prinzipiell ab, sondern hielten die zumeist atheoretischen Trainingskonzeptionen sowie die mit methodologischen und analytischen Mängeln behafteten Untersuchungsdesigns verantwortlich für die unzufriedenstellende Ergebnislage und die schwachen Effekte. Evaluationsdesign und Datenerhebungstechniken seien oft nicht streng genug ausgelegt worden, um valide Beweise für die Programmeffektivität liefern zu können. Kritisch zu beleuchten seien dabei vor allem die fehlende Berücksichtigung adäquater Kontrollgruppen zur Kontrolle von z. B. Reifungsprozessen, der Einsatz höchst subjektiver Effektivitätsindikatoren sowie die stark lücken- und mangelbehaftete Dokumentation durchgeführter Maßnahmen in den

Veröffentlichungen. Insbesondere die Vernachlässigung demografischer und sozio-ökonomischer Familiencharakteristika in einer Vielzahl der Studien versetzte die Autoren in Erstaunen. Daher betonen sie die Notwendigkeit, theoriebasierte Programme zu konzipieren und diese dann in angemessener Form durchzuführen und empirisch zu erforschen.

Für die vorliegende Arbeit besonders einschlägig sind Trainings, die weniger auf die Vermittlung und Einübung fachspezifischer Kompetenzen abzielen als auf eine Förderung metakognitiver Kompetenzen und ihrer Bedingungen, wie das selbstregulierte Lernen von Kindern und seine Voraussetzungen in der häuslichen Lernsituation.

Das Elterntaining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten (Lund Rheinberg & Gladasch, 2001) ist ein solches domainunspezifisches Training, das Eltern ein in Leistungskontexten motivational unterstützendes Erziehungsverhalten näher bringen soll. Es basiert auf dem Leistungsmotivationsansatz von Mc Clelland et al. (1953) und konzentriert sich somit auf den „Selbstoptimierungsmechanismus“ (Rheinberg & Fries, 2001), d. h. die Förderung des *Leistungsmotivs*. Als Resultat dreier sich wechselseitig beeinflussender Prozesse, der Zielsetzung, der Kausalattribution und der Selbstbewertung, unterscheiden sich Leistungsmotive auf einem Kontinuum zwischen der positiven, handlungsaktivierenden Hoffnung auf Maximierung der eigenen Erfolgserlebnisse und der negativen, oft lähmenden Furcht vor Misserfolgserlebnissen.

In sechs Abendsitzungen sollten 32 Eltern von Drittklässlern darauf aufbauend in diesem Training lernen, wie sie bei ihrem Kind eine realistische Zielsetzung, eine günstige Kausalattribution und eine Selbstbewertung nach individuellen Bezugsnormen, demnach also ein positives Leistungsmotiv als Basis für den Erwerb und die Verbesserung von Kompetenzen, stärken können. Mittels Selbstreflexionsphasen, Theorievermittlung und praktischer Umsetzung in Hausaufgaben wurden den Eltern die Trainingsbausteine zu Zielsetzungen, Attributionen, Bezugsnormorientierung und motivationsförderlichen Verhaltensweisen näher gebracht. Die Wirksamkeit des Trainings wurde in einer Studie im Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung anhand von Fragebogendaten überprüft. Während die Eltern Aussagen zu ihrer eigenen Tendenz, die soziale vs. die individuelle Bezugsnorm bei der Bewertung der Leistungen ihrer Kinder heranzuziehen, zur Einschätzung der motivationsrelevanten Merkmale ihrer Kinder und ihre Informiertheit darüber sowie zu ihrer eigenen Bereitschaft, ihre Kinder in Gesprächen bei der Setzung und Erreichung von realistischen Zielen zu unterstützen, abgeben sollten, bearbeiteten die Kinder im Hinblick auf

Informationen zu ihrem Leistungsmotiv das Motiv-Gitters von Schmalt (1976) und Skalen zur Selbsteinschätzung ihrer mathematischen Fähigkeiten. Im Anschluss an das Training zeigte sich bei den Eltern der Trainingsgruppe die Tendenz, vermehrt die individuelle Bezugsnorm zur Leistungsbewertung ihrer Kinder heranzuziehen sowie eine erhöhte Bereitschaft, vermehrt in Gesprächen die Kinder zur Setzung herausfordernder Ziele zu ermutigen sowie erzielte Leistungen motivational günstig zu kommentieren. Die Kinder der Trainingseltern zeigten eine abnehmende Misserfolgsschreck ohne unrealistische Überschätzung des eigenen Leistungsstandes.

Diese auf den ersten Blick positiven Ergebnisse geben Anlass zu der Annahme, dass das Training gewünschte Effekte sowohl auf Seite der Eltern als auch auf Seite der Kinder erzielt hat. Betrachtet man das Design aber genauer, bleibt die Frage offen, ob lediglich die selbst berichteten Einstellungen von Eltern und Kindern verändert werden konnten, oder ob tatsächlich langfristig beobachtbare Verhaltensveränderungen und somit eine überdauernde Leistungsmotivförderung festgemacht werden können. Darüber hinaus bleibt die Effektivität des Trainings im Unklaren, da in der Evaluationsstudie die Kontrollgruppe aus Eltern bestand, die nicht an dem Training teilnehmen wollten. Die theoretische Konzeptualisierung erscheint darüber hinaus sehr produktorientiert und wenig auf den Lernprozess an sich fokussiert.

Mehrheitlich richten sich Trainingsmaßnahmen zur Verbesserung des Lernverhaltens jedoch nicht an Familien, die allgemeines Interesse an einem Elterntaining äußern, sondern an Eltern sozial benachteiligter Schüler und Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, Motivationsproblemen, Lernschwierigkeiten und/oder Teilleistungsschwächen (z. B. Rhoades & Kratochwill, 1998; Petermann & Petermann, 2003; Döpfner, Schürmann & Lehmkuhl, 1994; Tuijl, Leseman & Rispen, 2001; Schneider 1997; Schulte-Körne, Schäfer, Deimel & Remschmidt 1997), weil die erheblichen Entwicklungsrisiken dieser Kinder personalintensive Interventionen rechtfertigen und der Leidensdruck dieser Eltern zu einer hohen Trainingsmotivation führt. Wie dies für Familien mit Schülern, die mit Leistungsproblemen in Mathematik kämpfen, aussieht, wird daher im Folgenden näher beleuchtet.

1.3.2 Elterntrainings zum häuslichen Lernen im Fach Mathematik

Bereits existierende Elterntrainings, die sich an „Problemgruppen“ richten, sehen fast durchgängig eine Einübung von Prinzipien der Verhaltensmodifikation vor – was durchaus sinnvoll ist, sofern eine Verringerung von allgemeinen Erziehungsproblemen angestrebt wird und Eltern lernen müssen, aus dem „Teufelskreis“ sich aufschaukelnder Eltern-Kind-Konflikte auszusteigen (Kuschel et al., 2000). Sobald jedoch spezifische Lernstörungen

hinzukommen oder hinter diesen Erziehungsprobleme stehen, ist ein ausschließlich verhaltenstherapeutisches Vorgehen unzureichend. Einige Interventionen, die auf ein Selbstmanagement des Kindes abzielen, versuchen zwar diesem Gedanken Rechnung zu tragen, sehen jedoch wieder nur eine rezeptartige Vermittlung spezifischer Planungs- und Arbeitstechniken über die Eltern an das Kind vor. Auf eine indirekte Förderung selbstregulierten Lernens durch die Schaffung von Lernumgebungen, die ein „Ausprobieren“ der eigenen Selbstregulationsfertigkeiten fördern, wird also zugunsten einer starken elterlichen Strukturierung der Lernsituation verzichtet. Insofern muss die Kritik, die in der Mathematikdidaktik am herkömmlichen Mathematikunterricht geübt wurde, in gleicher Weise auf Elterntrainings angewendet werden: Sie zielen nicht auf die Förderung einer explorativen Auseinandersetzung der Schüler mit (mathematischen) Problemen ab und können somit ungünstigen mathematikbezogenen Überzeugungen nicht entgegen wirken.

Demgegenüber entwickelte Shumow (1998) ein richtungsweisendes Training, das elterliche Unterstützung speziell bei der Bearbeitung mathematischer Aufgaben fördern sollte. Die teilnehmenden Eltern wurden darin innerhalb von 5 Monaten mittels 17 Rundschreiben über die Entwicklung des kindlichen mathematischen Schlussfolgerns aufgeklärt. Anhand beiliegender Hausaufgaben sollten die Eltern den Prozess des mathematischen Schlussfolgerns und den Entwicklungsstand ihres eigenen Kindes beobachten und begleiten. Während die Trainingsgruppe darüber hinaus telefonisch mit dem Versuchsleiter, der die Kinder zusätzlich im Unterricht beobachtete, über die kindlich individuelle mathematische Entwicklung beim eigenen Kind und resultierende Vorgehens- und Verhaltensweisen diskutierte, bekam die Kontrollgruppe, wenn nötig, nur telefonische Informationen zum Textverständnis bezüglich der erhaltenen Rundschreiben. Die elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben wurde vor und nach dem Training bei 10 zufällig ausgesuchten Probanden pro Gruppe anhand einer Videosequenz untersucht. Mittels Verhaltensbeobachtungen in einer hausaufgabenähnlichen Situation wurden die Eltern-Kind-Interaktionen hinsichtlich ihrer Unterstützungsfunktion und ihres Kontrollcharakters bewertet. Auf einer fünfstufigen Skala wurde das Ausmaß an Kontrolle, operationalisiert im Sinne von Verantwortungsübernahme seitens der Eltern, vom niedrigsten Level, auf dem Versuche, die kindliche Aufmerksamkeit auf das Problem zu lenken, bis hin zum höchsten Kontrolllevel, bei dem die Lösung vorgesagt wurde, eingeschätzt. Die Ergebnisse belegen eindrucksvoll, dass alle teilnehmenden Eltern ihr anfangs sehr direktives und kontrollierendes Unterstützungsverhalten in Hausaufgaben-situationen zugunsten einer autonomieförderlichen Interaktionskultur veränderten. Die Eltern der Trainingsgruppe profitierten dabei in höherem Maße von

dem Training, als dass, im Vergleich zur Kontrollgruppe, ein stärkerer Rückgang ihrer kontrollierenden Interaktionsmuster in den Videosequenzen verzeichnet werden konnte. Leider wurden neben den Verhaltensdaten keine Daten zur kindlichen Lernmotivation erhoben, sodass ein Rückschluss auf zeitlich überdauernde Veränderungen der lernrelevanten Motive bei den Kindern nicht möglich ist.

Zu den wenigen theoretisch fundierten und empirisch bewährten Programmen im deutschsprachigen Raum, welche viel Raum für selbstreguliertes Lernen lassen und zudem auf die Domäne Mathematik bezogen sind, zählt das Darmstädter Selbstregulationstraining (z. B. Gürtler, Perels, Schmitz & Bruder, 2002). Nachdem in ersten Studien die Wirksamkeit der zunächst auf Sekundarstufenschüler der 8. Klasse zugeschnittene Trainingsversion nachgewiesen werden konnte, richtet sich eine Erweiterung des Trainings an Eltern von Schülerinnen und Schülern der 5. Klasse, also direkt nach dem Übertritt in die weiterführende Schule (Bruder, Perels & Schmitz, 2004). Ziel des Trainings war es, den Eltern Selbstregulationsinhalte in Kombination mit leistungs- und motivförderlichen Elternmethoden zu vermitteln, um so das eigenverantwortliche Vorgehen der Kinder während der Hausaufgabenbearbeitung besser fördern zu können. In fünf abendlichen Trainingseinheiten, die den Selbstregulationszyklus abbilden sollten, erhielten die teilnehmenden Eltern Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch, videogestützte Wissensvermittlungen über im Lernprozess auftretende Probleme und Lösungsstrategien sowie deren Umsetzung anhand aktivierender Übungen. Zur Förderung der Selbstreflexion wurde parallel zum Training von allen Eltern ein Elterntagebuch geführt. Inhaltlich konzentrierten sich die Autoren auf elterliche Einstellungen und Ziele sowie deren Einfluss auf Motivation, Strategien zur Selbstmotivierung und Volition, Konzentrationsübungen und Strategien zum Umgang mit lernhinderlichen Gedanken sowie mit Ursachenzuschreibungen. Die Effekte des Trainings wurden sowohl auf Elternebene als auch auf Schülerebene mittels Fragebögen erhoben und in einem längsschnittlichen Prä-Post-Design evaluiert. Während sich die elterlichen Selbstregulationskompetenzen nicht signifikant verändern, berichten die Autoren über signifikante Anstiege in der eigenen Einschätzung der Eltern hinsichtlich ihres leistungs- und motivförderlichen Unterstützungsverhaltens. Eine diesbezügliche Veränderung in der kindlichen Wahrnehmung der elterlichen Lernunterstützung können diese Angaben nicht bestätigen. Signifikante Zuwächse in der kindlichen Selbstregulation lassen sich für einige Subskalen wie z. B. Motivation verzeichnen. Insgesamt interpretieren die Autoren die Ergebnisse als einen Erfolg des Trainings, das durch die Optimierung elterlicher Erziehungspraktiken eine bessere Entfaltung der kindlichen selbstregulativen Kompetenzen

ermöglicht. Ob diese Erfolge aber auch tatsächlich im elterlichen Unterstützungsverhalten und somit auch im kindlichen Lernverhalten beobachtbar werden, bleibt offen.

1.3.3 Elternttraining zur Steigerung intrinsischer Lernmotivation im häuslichen Lernkontext bei Kindern mit Teilleistungsschwäche (LRS)

Im Rahmen der Entwicklung des hier evaluierten Trainings „Lernlust statt Lernfrust“ wurde eine Pilotstudie durchgeführt, in der ein Elternttraining für Eltern von Lese-Rechtschreibschwachen Kindern konzipiert und evaluiert worden ist (Rüffer, 2003). Das Training für Eltern von Dritt- und Viertklässlern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, dessen Konzept auf motivationspsychologisch lernwirksamen Strategien, aus der Perspektive der SBT, basierte, sollte Eltern im effektiven und konstruktiven Umgang mit häuslichen Lehr- und Lernsituationen unterstützen. Angestrebt wurde eine Optimierung des elterlichen Instruktionsverhaltens beim häuslichen Lernen mit dem Ziel der Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation der Kinder.

Das Trainingsprogramm, beruhend auf einem Rahmenmodell des häuslichen Lernens (Wild & Remy, 2002), konzentrierte sich daher auf die Auswahl von Strategien zur Balancierung der Verantwortungsübernahme in häuslichen Lernsituationen und ihren Einfluss auf den Grad der Internalisierung elterlicher Normen, Verhaltensstandards und -strategien seitens des Kindes. Die Instruktionsstrategien waren dabei abhängig von den elterlichen Erziehungszielen, den epistemologischen Überzeugungen und der elterlichen Situationsdeutung. (Abb. Rahmenmodell des häuslichen Lernens siehe Remy & Wild, 2002).

Das Gruppentraining fand in Elterngruppen von fünf bis sechs Elternteilen unter der Leitung von jeweils einer Trainerin statt. Die ersten beiden Sitzungen der insgesamt vier 90-minütigen Trainingseinheiten thematisierten Bedingungen des elterlichen Instruktionsverhaltens (Erziehungsziele, Situationsdeutung und Lehrstrategien) während sich die letzten beiden Sitzungen auf die verhaltensbezogenen elterlichen Instruktionsmuster (Motivierungsstrategien, autonomieunterstützende Verhaltensmuster) konzentrierten.

Die Evaluation wurde anhand eines quasiexperimentellen Kontrollgruppendesigns mit einer Experimental- (22 Familien) und einer Wartekontrollgruppe (10 Familien) auf der Basis von Fragebogen- und Videodaten durchgeführt. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 9,38 Jahre, ca. 40 % der Kinder waren Mädchen. 62,5 % der Kinder hatten eine diagnostizierte Lese-Rechtschreibschwäche. Die obere Mittelschicht war überrepräsentiert. Es gab keine Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe hinsichtlich zentraler Variablen.

Zentrale Ergebnisse

Die Auswertung der Fragebogendaten mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung belegten, dass die Kinder der Experimentalgruppe ihre Eltern im Anschluss an das Training weniger kontrollierend und weniger produktorientiert beurteilten als die Kinder der Kontrollgruppe. Tendenziell nahmen die Kinder darüber hinaus eine größere Responsivität bei den Eltern wahr.

Im Anschluss an das Training schätzten die Eltern beider Gruppen ihr eigenes Verhalten als autonomieunterstützender ein, als zum ersten Messzeitpunkt. Tendenziell schätzten die Eltern der Experimentalgruppe die Fähigkeiten ihres Kindes nach dem Training darüber hinaus deutlich höher ein als zuvor, während sich in der Kontrollgruppe keine Änderung dieser Einschätzung abzeichnete. In beiden Gruppen nahm die Einschätzung der Eltern über die Anstrengungsbereitschaft ihres Kindes zu, möglicherweise auch ein Ergebnis der Reflexion und Sensibilisierung der eigenen Einstellung dem Kind gegenüber.

Die videografierten Verhaltensdaten wurden mit einem eigens hierfür entwickelten Beobachtungsbogen hinsichtlich der elterlichen Produkt- und Prozessorientierung sowie der Responsivität ausgewertet. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte bei der Betrachtung der Produktorientierung einen Interaktionseffekt zwischen den beiden Gruppen (Experimental- versus Kontrollgruppe) und den beiden Messzeitpunkten. Die Mütter der Experimentalgruppe zeigten sich im Posttest signifikant weniger produktorientiert als die Mütter der Kontrollgruppe, scheinen also vom Elterntaining profitiert zu haben. Sie richteten im Anschluss an das Training ihre Aufmerksamkeit signifikant häufiger auf das Lernverhalten ihres Kindes als die Mütter der Kontrollgruppe. Ebenfalls gewährten die Mütter der Experimentalgruppe ihren Kinder bedeutsam mehr Autonomie für die Bearbeitung der Aufgabe als die Vergleichsmütter. Die elterliche Responsivität steigt in beiden Gruppen signifikant an, was sich möglicherweise damit erklären lässt, dass bereits die bloße gemeinsame Teilnahme an einer solchen Untersuchung die Aufmerksamkeit der Eltern bezüglich der kindlichen Bedürfnisse erhöht.

Die Experimentalgruppeneltern zeigten eine große Zufriedenheit mit dem Training, während sie dessen Erfolg nur als mittelmäßig bewerteten. Viele Eltern hätten das Training dennoch gerne fortgesetzt. Insbesondere mit der Atmosphäre, dem persönlichen Umgang, dem Informationsaustausch und der fachlichen Kompetenz der Mitarbeiterinnen waren die Eltern sehr zufrieden. Zusammenfassend konnte daher festgestellt werden, dass die Aspekte Gesamtzufriedenheit und Erfolg von der Mehrzahl der Teilnehmenden als gut oder sehr gut bewertet wurden.

Die Eltern fanden folgende Aspekte des Trainings bedeutsam:

- Abklären einer möglichen Lese-Rechtschreibstörung (73,7 %),
- Tipps im Umgang mit Hausaufgabenkonflikten (70 %) und
- Wissensvermittlung über die Lese-Rechtschreibstörung (50 %).

Nicht so wichtig schien die Lösung der Hausaufgabenkonflikte (26,3 %). 70,5 % der Eltern hätten das Elterntaining in der Gruppe gerne weiter fortgeführt, weil sie sich dadurch mehr Sicherheit und Routine erhofften und der Transfer in den Alltag noch Schwierigkeiten bereite.

Schlussfolgerungen für die Entwicklung des Trainings „Lernlust statt Lernfrust“

Insgesamt ist das Training im Hinblick auf die deutlichen Veränderungen, die die Kinder in Bezug auf das elterliche Instruktionsverhalten berichten, sowie das nachweislich beobachtete Absinken eines produktorientierten Vorgehens in der Interaktionssituation als positiv zu bewerten. Die jedoch eher heterogene Erfolgs-Befundlage, vermutlich verursacht durch eine sehr kleine Stichprobe mit einer starken Überrepräsentation der oberen Mittelschicht, eine zu kurze Trainingszeit sowie einen Mangel an Compliance seitens einiger Eltern (hohe Fehlzeiten) sowie der Wunsch vieler Eltern nach stärkerer Strukturierung und Möglichkeiten der Internalisierung der neuen Strategien erscheint jedoch eine Überarbeitung des Trainingskonzeptes in folgenden Punkten notwendig zu machen:

Zusammensetzung der Gruppen: Die Daten aus dieser Pilotstudie weisen darauf hin, dass Lernfortschritte in den einzelnen Trainingsgruppen stark von deren Zusammensetzung abhing. Während sich die Erfahrung von Gruppenmitgliedern, mit ihren Problemen nicht allein zu sein, positiv auf die Gruppenatmosphäre und -dynamik auswirkte, erwies sich die Einbeziehung von Eltern als nachteilig, die die Leistungsprobleme ihrer Kinder nicht als problematisch erlebten. Aus diesem Grund wurde das Training „Lernlust statt Lernfrust“ für Eltern mit spezifischen Problemlagen, wie hier mit Hausaufgabenkonflikten, angeboten und die Aufnahme restriktiver gehandhabt.

Hinzu kommt das starke Bedürfnis vieler Eltern, diagnostische Informationen und Erkenntnisse zur Ätiologie von Teilleistungsstörungen zu bekommen. Da vorliegende Dyskalkuliestudien zeigen, dass Kinder mit Rechenstörungen oder Leistungsschwächen in Mathematik auch Schwierigkeiten in anderen Bereichen aufweisen können (Krajewski, 2003), wurde dem Training eine ausführliche Diagnostik, die eine Erfassung des mathematischen und allgemeinen Leistungspotenzials sowie des Ausmaßes von Hausaufgabenkonflikten aus Sicht der Schüler und ihrer Eltern einschloss, vorangeschaltet.

Verlängerung der Trainingsdauer: Die oben beschriebene Trainingsversion sah neben den vier inhaltlichen Trainingsmodulen zwei Sitzungen für die Diagnostik (Kinderfragebögen, Elterninterview, videografierte Eltern-Kind-Interaktionen) und die Rückmeldung über die (mangelnden) Kompetenzen der Kinder vor. Eine Vermittlung der bisher vorgesehenen Inhalte ist zwar in vier Stunden möglich, eröffnet jedoch aufgrund des resultierenden Zeitdrucks nur unzureichende Gelegenheit, auf die spezifischen Erfahrungen und Problemlagen der einzelnen Familien einzugehen. Bei Aufrechterhaltung des Designs (Prä-Post-Test und Follow-up) und Ergänzung der Trainingsinhalte um die Komponente der Emotionsregulation, wurde daher die Trainingsdauer auf 8 Sitzungen ausgeweitet.

Relative Anteile von Informations- und Übungsphasen: Die Eltern bewerteten den Informationsinput als äußerst hilfreich, vermissten hingegen genügend Zeit und Unterstützung bei der Umsetzung in den Alltag. Um den Transfer in dem modifizierten Training „Lernlust statt Lernfrust“ zu fördern, wurde jedes Thema anhand von zahlreichen Fallbeispielen, Rollenspielen und Hausaufgaben behandelt.

Eltern- vs. Kindorientierung: Eltern verorten das ursächliche Problem der Hausaufgabenkonflikte zumeist im Kind selbst, anstelle es lediglich als Symptomträger sehen zu können. Dem sollen verstärkte Selbstwahrnehmungsübungen sowie die Sensibilisierung für die eigenen elterlichen Bedürfnisse, Verhaltensweisen und deren Folgen (z. B. durch Konfrontation mit eigenen Videos) entgegen wirken und den Fokus auf eigene Intentionen, das faktische Verhalten und die daraus folgende Wahrnehmung durch die Kinder ermöglichen.

1.4 Fragestellung

Die gerade ausführlich beschriebene Pilotstudie (Wild, 2003) mit quasiexperimentellem Prä-/Posttestdesign und (Warte-) Kontrollgruppe belegt, dass ein solches Training nicht nur eine hohe Akzeptanz und gute Durchführbarkeit aufweist, sondern auch nachweislich Erfolge liefert. In der hier durchgeführten Untersuchung, in der das Training in optimierter Form zum Einsatz kommt, wird daher aus ökonomischen und ethischen Gründen auf eine Kontrollgruppe im eigentlichen Sinne verzichtet. Um dennoch generelle Aussagen zur Wirkungsweise des Trainings machen zu können, wurden die Eltern der Experimentalgruppe mit einer Gruppe von Eltern verglichen, die kein Training erhielten aber im Rahmen der Längsschnittstudie „Selbstbestimmte Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule“ (DFG-Projekt der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof.'in Dr. Elke Wild) zwei Jahre zuvor, äquivalent zu unserer Experimentalgruppe, zu mehreren Zeitpunkten Fragebögen ausgefüllt hatten sowie in Hausaufgabensituationen mit ihren Kindern videografiert worden waren.

Der Fokus dieser Untersuchung richtet sich auf die Überprüfung der Trainingseffekte anhand unterschiedlicher Vermittlungsformen, wobei der autonomieunterstützende Aspekt der Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation zur Evaluation herausgegriffen wird. Auch wenn „Lernlust statt Lernfrust“ kein Training ist, das einzig auf die Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien und Verhaltensweisen abzielt, beinhaltet es doch eine Trainingseinheit, in der explizit die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation thematisiert wird. Ob bereits die Teilnahme an dieser Trainingseinheit zu Effekten seitens der Mütter führt, steht somit im Zentrum dieser Untersuchung.

In einer Metaanalyse von Layzer, Goodson, Bernstein und Price (2001) wurde bei der Untersuchung von 260 Familienunterstützungsprogrammen festgestellt, dass die Teilnehmer von Elterntrainings besonders profitieren, wenn eine Vermittlung der Inhalte in Gruppen erfolgt, die Eltern dabei die Unterstützung von anderen Eltern bekommen und ein professioneller Kursleiter durch die Sitzungen führt. Diese Befunde finden sich in ähnlicher Form auch bei Shumow (1998), der bei der Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung mathematischer Problemlösestrategien feststellte, dass ein persönlicher Kontakt zu den Eltern den Trainingseffekt erhöhte. Entsprechend wird in der vorliegenden Untersuchung angenommen, dass die Eltern einer Präsenzgruppe von dem Training mehr profitieren, als die Teilnehmer einer Autodidaktikgruppe, die dagegen bei der Erarbeitung der Trainingsinhalte anhand eines Manuals auf sich gestellt sind (siehe Kap. 2.1.1). Folgende Forschungsfragen ergeben sich daher für die Trainingsevaluation:

1. Steigt ein autonomieförderliches elterliches Unterstützungsverhalten in einer konkreten Lernsituation durch das Training an?
2. Beurteilen die Eltern und die Kinder eine solche Verhaltensänderung entsprechend der Beobachtungen eines externen Betrachters?
3. Entwickelt sich infolgedessen die Lernmotivation der Kinder in Richtung einer selbstbestimmten Lernmotivation?
4. Zeigt die Präsenzgruppe dabei im Vergleich zur Autodidaktikgruppe einen stärkeren Anstieg in ihrem autonomieförderlichen Unterstützungsverhalten innerhalb einer konkreten Lernsituation?
5. Zeigen sich differenzielle Verhaltens- und Einstellungsänderungen im Vergleich zu einer Gruppe von Eltern, die kein Training erhielt und deren Kinder keine expliziten Rechenschwierigkeiten hatten?

Methoden

1.5 Trainingsdurchführung

1.5.1 Allgemeines Vorgehen

Das Elterntraining „Lernlust statt Lernfrust“ wurde im Zeitraum von Januar bis April 2005 in zwei methodisch unterschiedlichen Trainingsvarianten durchgeführt. Während die *Präsenzgruppe* die Trainingsinhalte innerhalb wöchentlicher Kleingruppensitzungen vermittelt bekam, erarbeitete sich die *Autodidaktikgruppe* die Inhalte mittels wöchentlich zugesandten Trainingsmaterials eigenständig zu Hause. Damit wurde eine Form der Intervention realisiert, die nach ethischen Überlegungen gegenüber dem Einsatz einer Kontrollgruppe daher bevorzugt wurde, da den Hilfe suchenden Eltern aufgrund methodischer Gesichtspunkte eine Trainingsteilnahme nicht verwehrt werden sollte. Darüber hinaus konnte die Wirksamkeit des Trainings in einigen Bereichen schon in der Vorstudie (siehe Kap. 1.3.4) mit Warte-Kontroll-Design bestätigt werden, sodass hier der erneute Einsatz einer Warte-Kontrollgruppe verzichtbar erschien.

Die Gruppenzuteilung erfolgte im Anschluss an eine Informationsveranstaltung, in der Ziele und Ablauf des Trainings sowie der Evaluation erklärt wurden, wie folgt: Die Parallelisierung der Gruppen erfolgte anhand kindlicher Kriterien, die einen potenziellen Einfluss auf den Trainingserfolg beinhalteten: (1) *Mathematikleistungen*, ermittelt durch den Rechentest ZAREKI (Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern, Aster et al., 1995), (2) *Geschlecht*, (3) *Schulform* und (4) *allgemeines Leistungspotenzial*, erfasst mittels IQ-Wert im ersten Teil des CFT (Culture Fair Test, Catell, 1973). Dazu wurde anhand des Medians im ZAREKI eine leistungsschwächere und eine leistungsstärkere Gruppe von Kindern gebildet, die im Folgenden nach Geschlecht, Schulform und schließlich anhand des Medians im CFT in 16 homogene Gruppen hinsichtlich der 4 Kriterien weiter aufgeteilt werden konnten. Aus jeder dieser 16 Gruppen wurde die Hälfte der Kinder der Präsenz- und die andere Hälfte der Autodidaktikgruppe zugewiesen. Kinder, für die keine ZAREKI- oder CFT-Werte vorlagen, wurden anschließend nach ihrem Geschlecht und in zweiter Priorität nach dem Besuch von Grund- oder weiterführender Schule den beiden Gruppen zugewiesen. Dem Wunsch einiger Eltern folgend, das Training lieber innerhalb der Autodidaktikgruppe anstatt in der Präsenzgruppe durchzuführen, wurde in 3 von 6 Fällen ein Tauschpartner gefunden, der sich hinsichtlich der Gruppenkriterien nicht unterschied. Die Kinder der verbleibenden 3 Mütter, die die Gruppe wechselten, unterschieden sich in einem

Fall lediglich hinsichtlich der Zuteilung durch den ZAREKI-Wert, die anderen beiden wurden per Losverfahren ausgewählt.

Abgesehen von einem Informationsabend zum Thema „Rechenstörungen“, der von einem Mitarbeiter der mathematischen Fakultät der Universität Bielefeld gestaltet wurde, wurde das Training von 3 Psychologinnen und einem Psychologen im Alter zwischen 29 und 41 Jahren durchgeführt. Mit einer Ausnahme waren sie zum Zeitpunkt des Trainings alle wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie an der Universität Bielefeld. Innerhalb einer ganztägigen Trainer-Schulung wurde ihnen zunächst das Trainingskonzept sowie die theoretischen Grundlagen vorgestellt und die Durchführung der einzelnen Bausteine besprochen. Während der Trainingsdurchführung reflektierten sie gemeinsam in wöchentlichen Supervisionssitzungen die jeweils vorangegangenen Sitzungen und bereiteten die bevorstehenden Einheiten vor, um ein möglichst standardisiertes Vorgehen zu sichern.

1.5.2 Elternt raining „Lernlust statt Lernfrust“

Im Zentrum des hier neu entwickelten Elternt rainings „Lernlust statt Lernfrust“ steht die Hinführung der Eltern zu einem autonomieunterstützenden, am Lernprozess orientierten Instruktionsverhalten innerhalb der Hausaufgabensituation im Fach Mathematik mit dem Ziel, dieser Situation entspringende Konflikte zu reduzieren und im Sinne der SBT die intrinsische Lernmotivation der Kinder in diesem Fach zu fördern.

Der Umfang des Trainings und die didaktische Gestaltung der einzelnen Stunden orientiert sich dabei an vorliegenden Trainingsstudien. Während sich bloße Hinweise auf die Bedeutung der elterlichen Hilfe wie auch reine Informationsangebote als unzureichend erwiesen haben (Perkins & Milgram, 1996; Xu & Corno, 1998), (Balli, Wedman & Demo, 1997), scheinen Konzepte Erfolg versprechend, in denen kognitive und behaviorale Zugänge kombiniert wurden. Sowohl Lehrer (Reeve, 1998; Rheinberg & Krug, 1999) als auch Eltern (z. B. Shumow, 1998) konnten auf diese Weise in zeitlich umgrenzten Interventionen veranlasst werden, verstärkt autonomieunterstützende Verhaltensweisen einzusetzen und direktive Strategien zurückzufahren.

Durch eine Kombination von *Informationsvermittlung*, *Selbstreflexions-* und *Übungsphasen* sollen daher die Eltern in diesem Training vom Erkennen über das Begreifen zum Umsetzen geführt werden. Regelmäßige Rückmeldungen, der Austausch mit anderen Eltern und die Aufarbeitung der zwischen den Trainingssitzungen gewonnen Erfahrungen im Alltag sollen zudem dazu beitragen, dass Eltern ihr eigenes Verhalten hinterfragen, den

Nutzen neuer Sicht- und Verhaltensweisen erkennen und letztlich ein adaptives, auf die Fähigkeiten ihres Kindes und situative Anforderungen abgestimmtes Instruktionsverhalten entwickeln.

Der Ablauf des Trainings gestaltet sich überblicksartig demnach wie folgt:

1. Tab: Trainingsablauf

Informations-Abend zum Training	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informationen über den Ablauf des Trainings ▪ Verdeutlichung der Ziele des Trainings ▪ Darlegung der Bausteine des Trainings ▪ allgemeine Informationen zur Hausaufgabenpraxis ▪ kurze Darstellung der SBT als theoretische Basis für die Trainingskonzeption
1. Trainingssitzung „Was möchten Sie mit Ihrer Erziehung erreichen?“	<u>Allgemeine und bereichsspezifische Erziehungsziele</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ anhand von Konfliktsituationen soll deutlich gemacht werden, wie Konflikte entstehen – Diskrepanz zwischen allgemeinen Zielen und Zielen in der Hausaufgaben-situation ▪ die Bedeutsamkeit einer Passung der Ziele für konsistentes Erziehungsverhalten wird hervorgehoben
2. Trainingssitzung „Der schmale Grad zwischen Fördern und Fordern“	<u>Die Bedeutung der Responsivität im Lernkontext, Situationsdeutung und Perspektivenübernahme</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ im Rollenspiel erfahren die Eltern die Unterschiede zwischen einer prozessorientierten und einer produktorientierten Haltung ▪ Übertragung dieser Erfahrungen auf die gemeinsamen Hausaufgaben-situationen ▪ Adaptivität als wichtiger Bestandteil einer hilfreichen Unterstützung
3. Trainingssitzung „Wie lernt Ihr Kind?“	<u>Informationsverarbeitung und Wissenserwerb, Lernstrategien und selbstreguliertes Lernen</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vortrag über Wissenserwerb und Informationsverarbeitung ▪ Erarbeitung und Vermittlung von Lernstrategien
Informations-Abend zu Rechenstörungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was ist eigentlich eine Rechenstörung? ▪ Woran kann man sie erkennen? ▪ Was sind die typischen Symptome? ▪ Was kann man dagegen tun? (Schwerpunkte außerschulischer professioneller Förderung)
4. Trainingssitzung „Was tun, wenn gar nichts hilft?“	<u>Disziplinierungsstrategien</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verhaltensmodifikation bei Demotivation z. B. durch response-cost-Programm
5. Trainingssitzung „Wie können Sie Ihr Kind zum Lernen motivieren?“	<u>Motivierungsstrategien</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erläuterung der SBT ▪ Merkblatt Motivation – Struktur, Vermeidung von Kontrolle, Autonomie- und Kompetenzunterstützung
6.-8. Trainingssitzung Emotionsregulation	<u>Sensibilisierung für die eigenen sowie die Emotionen des Kindes und Emotionsregulation (nicht nur) während der Hausaufgaben-situationen</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ die Bedeutung der Eltern für die emotionale Entwicklung ▪ Emotionsregulations-Strategien

Trainingsmodul 1- Allgemeine und bereichsspezifische Erziehungsziele

Erkenntnisse zur Effektivität von Lehrerfortbildungen (zuf. Bromme, 1997; Tennstädt, 1992) aufgreifend, sieht das hier entwickelte Elterntaining vor, im ersten Schritt an den handlungsleitenden Kognitionen von Eltern anzusetzen. Da Verhaltensänderungen ohne Berücksichtigung der alltagspsychologischen Annahmen von Personen nachweislich nur schwer zu erzielen sind (Fischler et al., 2002), wird zunächst die Kompatibilität der allgemeinen Erziehungsziele von Eltern mit den von ihnen bei der Betreuung der Mathematikaufgaben verfolgten Ziele (z. B. „higher principle-level standards“ wie Selbstständigkeit und „lower program-level standards“ wie z. B. „die Hausaufgabenhefte ordentlich führen“) thematisiert und überprüft (Tsushima & Burke, 1999). Die Eltern sollen in diesem Sinne schulische und außerschulische Ziele für ihre Kinder formulieren und potenzielle Konflikte zwischen den unterschiedlichen Bereichen identifizieren. Im Hinblick auf ihre Erziehung zu Selbstständigkeit sollen sie sich dann als Hausaufgabe ihre Ziele vor und innerhalb einer konkreten Hausaufgaben-situation mit dem Kind verdeutlichen und ihr diesbezügliches Verhalten dokumentieren.

Trainingsmodul 2 - Die Bedeutung der Responsivität im Lernkontext

Diese bei der Betreuung der Mathematikaufgaben verfolgten Ziele werden in Anlehnung an Renshaw und Gardner (1990) im folgenden Modul danach unterschieden, ob sie eher auf die korrekte und effiziente Bearbeitung der Aufgaben gerichtet sind (*produktorientierte Interpretation der Hausaufgaben-situation*) oder auf den Lernprozess und die Förderung der kindlichen Eigenverantwortung und Selbstregulation (*prozessorientierte Interpretation der Hausaufgaben-situation*). Eine produktorientierte Haltung und die damit einhergehende Präferenz, auf direktiv-kontrollierende Instruktionsstrategien zurückzugreifen, kann auf hohe Aspirationen von Eltern zurückgehen, aber auch eine Folge weitverbreiteter, ungünstiger epistemologischer Überzeugungen sein. Da Eltern ihre Vorstellungen über den Erwerb und die Vermittlung mathematischer Kompetenzen höchstwahrscheinlich auf der Basis eigener Schulerfahrungen entwickelt haben (Shumow, 1998), sollten sie, im Gegensatz zu einer autonomieunterstützenden Hausaufgabenpraxis, ein direktives Vorgehen als effizientes Mittel zur Einübung mathematischer Prozeduren erachten. Mit einer Gegenüberstellung von Produkt- und Prozessorientierung sowie Informationen darüber, mit welchen elterlichen Einstellungen und resultierenden Verhaltensweisen sie einhergehen, wird darum im Rahmen dieses Trainings an diesen mathematical beliefs in einem Rollenspiel, in dem die Eltern die Perspektive des Lernenden einnehmen, angesetzt. Anschließend werden die Situationen

reflektiert, wobei besonderes Augenmerk auf die Gefühle des Lernenden gerichtet wird. Inhaltlich wird herausgearbeitet, dass ein für den Lerner stark auf das Ergebnis ausgerichtetes Instruktionsverhalten eher lähmend und verletzend wirkt, er sich bei einer prozessorientierten Unterstützung jedoch anerkannt, ermutigt und zuversichtlich in Bezug auf künftige Problemsituationen und dementsprechend in seinem Autonomieerleben unterstützt fühlt.

Trainingsmodul 3 - Informationsverarbeitung und Wissenserwerb

Das Verständnis vom Prozess des Lernens an sich hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten nachhaltig verändert: von einer rein rezeptiven Betrachtungsweise des Lernvorganges entwickelte sich ein autonomeres Verständnis des Lerners und des Lernprozesses (Simons, 1992), sodass dem Begriff der Selbstregulation nun eine entscheidende Rolle zukommt.

Selbstreguliertes Lernen beschreibt eine Form des Lernens, bei der der Lernende über eine Vielzahl von Lernaspekten selbst bestimmt. Neben der Gestaltung äußerer Lernbedingungen, wie die Lernumgebung oder die Lerninhalte, sollte der Lerner selbstständig über Lernziele entscheiden und eigenverantwortlich Strategien und Methoden auswählen können, um diese Ziele zu erreichen. Um ihre Kinder in diesem Sinne optimal unterstützen zu können, erhalten die Teilnehmerinnen, aufbauend auf Informationen zur menschlichen Informationsverarbeitung (das Gedächtnis und seine Bausteine sensorischer Speicher, Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis sowie die Differenzierung von deklarativem und prozeduralem Wissen), daher einen Überblick über Arten, Funktionen und Anwendungsmöglichkeiten unterschiedlicher Lernstrategien, wie z. B. Planung und Organisation der Lernaktivität, Verständnis unbekannter Inhalte, langfristige Speicherung neuer Informationen, Integration von neuem in bereits vorhandenes Wissen. Es wird jedoch verdeutlicht, dass die Anwendung sowohl altersabhängig ist als auch mit den Vorlieben des Lerners variieren kann.

Trainingsmodul 4 - Disziplinierungsstrategien

Zum Umgang mit unmotivierten Schülern, die etwa aufgrund anhaltender Misserfolgserlebnisse möglicherweise sogar das Lernen verweigern, wird im folgenden Trainingsmodul ein Vorgehen erarbeitet, das sich auf verhaltenstherapeutische Ansätze der Verhaltensmodifikation (siehe „Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten“, Döpfner, Schürmann & Fröhlich, 2002) stützt. Ursächlich für ein solches oppositionelles Verhalten beschreibt dabei der

Erziehungsteufelskreis wie Kinder in ihrem negativen Verhalten durch die elterliche Aufmerksamkeit verstärkt werden und dieses daher sukzessive immer häufiger zeigen. Die Eltern werden für die Bedeutsamkeit positiver Verstärkung erwünschten Verhaltens sensibilisiert, um im eigenen Erziehungsalltag ihr Kind mehr und mehr motivieren zu können, dieses positive Verhalten auch zukünftig zu zeigen. Weiterhin wird besprochen, in welcher Form Aufforderungen ausgesprochen werden sollten, um sicherzustellen, dass das Kind sie auch aufnimmt und versteht. Als Möglichkeit, externe Anreize für das Kind zu schaffen, wird die Einführung eines Punkteplanes erörtert. Dabei wird zunächst das kindliche Problemverhalten definiert, um daraus das gewünschte Zielverhalten ableiten zu können. Für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Maßnahmen wird die Passung zwischen Zielverhalten und den Fähigkeiten des Kindes ebenso herausgestellt wie die Auswahl ausreichend attraktiver Verstärker.

Trainingsmodul 5 - Motivierungsstrategien

In den letzten Jahrzehnten hat die pädagogisch-psychologische Forschung, wie schon in Kapitel 1.1 beschrieben, eine Fülle empirischer Befunde hervorgebracht die belegen, dass Wissen länger behalten, ein tieferes Verständnis erlangt und die Anwendbarkeit von Wissen gesteigert wird, wenn es gelingt, die Lernmotivation von Schülern zu wecken und aufrechtzuerhalten (zusf. Schiefele, 1996). Wie dies in dem hier beschriebenen Elterstraining „Lernlust statt Lernfrust“ im häuslichen Kontext umgesetzt wird und ob die gewünschten Effekte im Anschluss an das Training tatsächlich beobachtet werden können, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Die detaillierte Beschreibung dieses Trainingsmoduls erfolgt daher im folgenden Absatz (siehe 2.1.2.1).

Trainingsmodule 6 bis 8 - Emotionsregulation

Mit der Fähigkeit der Eltern zur kompetenten Regulation der eigenen Emotionen ist eine wesentliche Voraussetzung für eine effektive, interpersonelle Regulation (Döpfner, Schürmann, & Fröhlich, 2000) angesprochen. In den, in der Pilotstudie (siehe Kap. 1.3.4) videografierten, Eltern-Kind-Interaktionen beim Lernen deutete sich an, dass gerade im Fall von Lernschwierigkeiten Prozesse auf der Inhalts- und Beziehungsebene interferieren. Dies könnte eine Ursache dafür sein, warum sich insbesondere in Familien mit leistungsschwachen und verhaltensauffälligen Schülern das nachmittägliche Lernen zuhause als eine wenig zielführende, dafür aber sehr belastende Zeit für alle Beteiligten darstellt (zusf. Hock & Krohne 1989; Krumm 2001; Nilshon 1998; Döpfner et al., 1994). Elterstrainings, die auf

diesen Adressatenkreis zugeschnitten sind, sollten daher die Ursachen und Konsequenzen verschiedener Formen der intrapsychischen und interpersonellen Emotionsregulation auch explizit behandeln.

Theoretisch wird bei der Bestimmung einer „angemessenen“ Förderung der intrapsychischen Emotionsregulation des Kindes auf Modelle zum Emotionsausdruck, zur Entwicklung der Emotionsregulation und der emotionalen Intelligenz zurückgegriffen. Aus dieser Perspektive wird den Eltern die Bedeutung des Emotionsausdrucks für die Identifikation der kindlichen Emotionen verdeutlicht und auf der Basis einer inhaltlich richtigen Interpretation „passende“ Reaktionen und eine erfolgreiche Regulation der kindlichen Affekte nahegebracht (z. B. Saarni, 1999). Kontingenz ist dabei nicht per se günstig, da das Kind auf diese Weise in seinen Möglichkeiten zur Erprobung und zum Ausbau eigener emotionaler Selbstregulationsfähigkeiten eingeschränkt werden könnte. Vorteilhafter erscheint vielmehr eine auch in diesem Sinne „autonomieunterstützende Anleitung zur Emotionsregulation“, die sich als sequenzielle elterliche Entscheidungsstrategie beschreiben lässt. Im Rahmen der Vermittlung dieser Entscheidungsstrategie werden im 6. und 7. Trainingsmodul, basierend auf Arbeiten zum kindlichen Coping, zur emotionalen Kompetenz und Modulen aus Empathietrainings (z. B. Saarni, 1999; Petermann & Petermann, 2003), gezielt elterliche Defizite in emotionalen Kernkompetenzen (emotionale Bewusstheit, Empathie, Regulation) bearbeitet.

1.5.2.1 Der Trainingsbaustein zur Autonomieförderung

Schwerpunkt der 5. Trainingssitzung des Elterntrainings „Lernlust statt Lernfrust“ ist die Vermittlung von Verhaltensweisen in der häuslichen Lernsituation, die geeignet sind, Formen der selbstbestimmten Lernmotivation bei Kindern zu fördern.

Zunächst werden die Grundzüge der Selbstbestimmungstheorie anhand einer Power Point Präsentation anschaulich erläutert. Anschließend werden verschiedene Aspekte der Lernsituation einzeln analysiert und zum Abschluss in einem Video die Anwendung autonomieunterstützender Hilfe im Sinne des „Scaffolding“ (so viel Hilfe wie nötig, so wenig wie möglich) betrachtet.

Die Power-Point-Präsentation vermittelt, neben der theoretischen Aufschlüsselung von Lernmotivation in intrinsische und extrinsische Lernmotivation und deren Einflüsse auf das Lernverhalten des jeweiligen Kindes, die Bedeutsamkeit der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenz- und Autonomieerleben für die Entwicklung selbstbestimmter Formen kindlicher Lernmotivation.

Mit Fokus auf die grundlegenden Bedürfnisse des Kompetenz- und Autonomieerlebens werden vorrangig Maßnahmen des elterlichen Hilfeverhaltens, die den Lernprozess vorantreiben, vorgestellt. „*So viel Hilfe wie nötig, so wenig wie möglich!*“ wird dabei als Leitsatz autonomieunterstützender Bestrebungen folgenden Verhaltenstipps zur Überführung einer ursprünglich extrinsischen Lernmotivation in eine selbstbestimmte Form der Lernmotivation zugrunde gelegt:

Anlass der Hilfe

- Vermeiden Sie, Ihr Kind im Lernprozess zu unterbrechen (das Kind arbeitet selbstständig).
- Helfen Sie Ihrem Kind, wenn es deutliche Probleme zeigt (z. B. das Kind hat einen Fehler gemacht, das Kind kommt nicht weiter, das Kind überlegt lange).
- Helfen Sie Ihrem Kind, wenn es Sie um Hilfe bittet (z. B. das Kind sieht Sie fragend an, das Kind sagt „Ich kapiert das nicht“).

Fachliche Unterstützung

- Vermeiden Sie Hilfemaßnahmen, welche die Selbstständigkeit des Kindes einschränken (z. B. Fehler verbessern, Lösung vorschlagen).
- Geben Sie Ihrem Kind Impulse, mit denen es selbstständig weiterarbeiten kann (z. B. Vorschläge zum Lösungsweg machen, Hinweise auf Fehler geben ohne die Lösung vorzusagen, Beispiele geben, Fragen zu Aussagen des Kindes stellen).
- Geben Sie Ihrem Kind passive Unterstützung. Auch wenn Sie mit Ihrem Kind zusammen an den Aufgaben sitzen, können Sie sich im Hintergrund halten (das Kind im Auge haben aber nicht unterbrechen, Ansprechbarkeit vermitteln).

Unterstützung durch Lernstrategien

- Ermuntern Sie Ihr Kind zu Anwendung von Lernstrategien (z. B. Planung - „Hast Du schon einen Plan, wie Du bei der Aufgabe vorgehen willst?“).

Verantwortung

- Vermeiden Sie es, die Verantwortung für die Aufgabenlösung zu übernehmen (z. B. Vorlesen der Aufgaben, das Buch zur Hand nehmen und etwas selbst nachsehen,

bestimmen, welcher Lösungsweg eingeschlagen wird, übermäßige Identifikation mit den Aufgaben – „Was haben wir denn auf?“).

- Überlassen Sie Ihrem Kind die Verantwortung für die Aufgabenlösung (z. B. Wahlmöglichkeiten geben, das Kind fragen, womit es beginnen möchte, Betonung der Selbstverantwortung des Kindes – „Das sind Deine Hausaufgaben!“).
- Kooperieren Sie mit Ihrem Kind (z. B. schauen Sie gemeinsam etwas nach, verhandeln Sie die Aufgabenlösung).

Anhand eines, von einer Trainerin selbst gedrehten, Videobeispiels einer konkreten Hausaufgaben-situation wird anschließend das Verhalten der videografierten Mutter gemeinsam in der Gruppe unter den zuvor besprochenen Aspekten beobachtet und innerhalb einer moderierten Diskussion kritisch bewertet. Darin wird nochmals verdeutlicht, dass die aufgezeigten Verhaltensanregungen nicht als Rezepte missinterpretiert werden sollten, sondern einer genauen Überprüfung und Anpassung an die individuelle Situation bedürfen. Auf dieser Basis besprechen die Mütter zum Abschluss der Sitzung ihre persönliche Situation zu Hause in Partnerarbeit und suchen gemeinsam nach Lösungen. Ob und inwiefern der anschließende Transfer dieser neuen Informationen in den eigenen Hausaufgabenalltag funktioniert hat, wird zu Beginn der folgenden Trainingssitzung bei der Besprechung der Hausaufgaben überprüft.

1.6 Stichprobe

Experimentalgruppe

Da derzeit die elterliche Hausaufgabenunterstützung besonders bei Familien mit lernschwachen Kindern, insbesondere mit dem Übergang auf die weiterführende Schule, für ein intrinsisch motivierendes Lernklima offensichtlich kontraproduktiv gestaltet wird (Bryan & Nelson, 1994), wurde bei der Rekrutierung der Versuchspersonen für die Evaluationsstudie gezielt nach Eltern gesucht, deren Kinder Schulprobleme haben und sich kurz vor oder nach dem Übergang auf eine weiterführende Schule befinden. Um auszuschließen, dass eventuelle Trainingseffekte schulfächerspezifisch sein könnten, entschieden wir uns, als Eingangsbedingung Probleme im Fach Mathematik vorauszusetzen. Da die Stichprobe in diesem Sinne möglichst repräsentativ und vergleichbar sein sollte, wurde der Schwerpunkt auf Eltern von Kindern der 4. und 5. Schulklasse gelegt.

Aufgrund der Tatsache, dass in der Regel die Hausaufgabenbetreuung schwerpunktmäßig von den Müttern übernommen wird (Henry, 1996) sowie dem Ausschluss potenzieller

geschlechtsspezifischer Einflüsse auf die Wirksamkeit des Trainings, wurden die Aufrufe zur Teilnahme am Elterntraining in lokalen Radiosendern und Tageszeitungen ausdrücklich an diese gerichtet, für die Väter galt jedoch darüber hinaus das Angebot der unverbindlichen Teilnahme. Des Weiteren wurden Familien, die aufgrund der Rechenprobleme ihrer Kinder als Klienten in der Pädagogisch Psychologischen Beratungsstelle der Universität Bielefeld beraten wurden, auf eine mögliche Teilnahme am Training aufmerksam gemacht. Auf diese Weise konnten 43 Mütter für die Mitarbeit an der Evaluationsstudie gewonnen werden. Da jedoch 6 Mütter, von denen 4 zu Beginn des Trainings der Autodidaktikgruppe angehörten, an der 2. Erhebung (Posttest) nicht mehr teilnahmen, gingen nur die Daten von 37 Müttern und ihren Kindern in die Evaluation ein. Eine weitere Mutter wechselte im Nachhinein von der Präsenzgruppe in die Autodidaktikgruppe. Es wird angenommen, dass die Mütter im Trainingsverlauf die Motivation verloren, die Materialien zu bearbeiten und daher keine Veranlassung sahen, zur abschließenden Erhebung noch einmal zu erscheinen. Hinsichtlich der Angaben zu Alter und Geschlecht der Kinder sowie zu soziodemografischen Daten wichen die ausgeschiedenen Mütter nicht von der endgültigen Erhebungsstichprobe ab.

Das Durchschnittsalter der teilnehmenden Mütter betrug 42,43 Jahre. 69,2 % der Mütter waren zu diesem Zeitpunkt verheiratet und lebten mit dem Ehepartner zusammen, 12,9 % gaben an, alleinerziehend zu sein, während 7,7 % zwar allein lebten, sich aber die Verantwortung für das Kind mit dem Vater teilten. Insgesamt 5,2 % der Mütter waren unverheiratet oder wiederverheiratet und lebten mit einem festen Partner zusammen. Nur 5 % der Teilnehmerinnen machten keine Angaben zum familiären Status.

Um dem Einfluss soziodemografischer und sozioökonomischer Faktoren familialer Sozialisation, denen nach heutigem Erkenntnisstand eine wichtige Rolle für die schulische Entwicklung Heranwachsender zukommt (Pekrun, 2001), Rechnung zu tragen, wurden Schichtindikatoren (Familieneinkommen, schulische und berufliche Bildungsabschlüsse der Eltern), und familienstrukturelle Merkmale (darunter der Familienstatus der Eltern, die Anzahl der Kinder) erhoben. Der sozioökonomische Status wurde darauf aufbauend anhand der bereits in PISA verwendeten internationalen Standardklassifizierung der Berufe (ISCO-88) ermittelt (Ganzeboom, 2000). Anhand eines vierstufigen Skill Level Modells, das konzeptuell nicht nur die erreichten Ausbildungsabschlüsse berücksichtigt, sondern darüber hinaus auch Fähigkeiten, die durch Berufserfahrung und informelle berufliche Weiterbildung erlangt werden können, sowie die soziale Schichtzugehörigkeit widerspiegelt, fand sich die prozentuale Aufteilung der teilnehmenden Eltern wie folgt: Während das Primarlevel, das einer Ausbildung, die normalerweise mit 5 bis 7 Jahren beginnt und etwa fünf Jahre dauert,

entspricht, bei den Müttern gar nicht besetzt war, konnten 43,2 % der Mütter dem zweiten *Skill Level* zugeordnet werden. Dieses zweite *Skill Level*, das durch die erste und zweite Stufe der Sekundarbildung gebildet wird, beginnt etwa im Alter von 11 oder 12 Jahren und erstreckt sich über drei Jahre. Die daran anschließende zweite Stufe dauert ebenfalls drei Jahre und kann eine Phase der betrieblichen Ausbildung oder der Berufserfahrung, welche die konventionelle Ausbildung ergänzen oder ersetzen kann, umfassen. Im dritten *Skill Level* wiesen 37,8 % der Mütter eine, mit ca. 17 Jahren beginnende, vierjährige Ausbildung vor, die zu einem Abschluss führte, einem ersten Universitätsabschluss jedoch nicht gleichzusetzen war. Das vierte *Skill Level*, dem 18,9 % der Mütter zugeordnet werden konnten, umfasst schließlich die im Alter von 17 oder 18 beginnende Ausbildung mit einer Dauer von drei oder mehr Jahren. Im Unterschied zum *Skill Level drei* führt diese Ausbildung jedoch zu einem Universitätsabschluss, einem Postgraduiertenabschluss oder einem gleichwertigen Abschluss. Eine Übersicht der von den Eltern genannten Berufsbezeichnungen und ihre Zuordnung zu den *Skill Level* befindet sich im Anhang.

Ähnlich zeigt sich die Ausbildungssituation bei den Vätern. Ausschließlich ein Vater hatte eine Primarbildung absolviert während 37,8 % eine Sekundar-, 29,7 % eine vierjährige Ausbildung und 29,7 % einen Universitätsabschluss vorwiesen.

Die Stichprobe der Kinder zeigt im Hinblick auf die Geschlechterverteilung ein leichtes Ungleichgewicht zu Gunsten der Mädchen. Von den 12 Jungen und 26 Mädchen, mit einem Durchschnittsalter von 10,2 Jahren, besuchten 18 Kinder die 4. Klasse (47,4 %), weitere 18 Kinder die 5. Klasse (47,4 %) und je ein Kind die 6. und die 7. Klasse (insgesamt 5,3 %). 12,8 % der Kinder waren Einzelkinder, 48,7 % hatten noch ein Geschwisterkind und 33,3 % hatte 2 oder mehr Geschwister. Somit lag der Mittelwert bei 1,36 Geschwistern.

2. Tab: Alters – und Geschlechtsverteilung der beteiligten Kinder

	9 Jahre	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre	14 Jahre	Summe
Mädchen	30,8 %	53,8 %	15,4 %	-----	-----	68,4 %
Jungen	-----	50,0 %	33,3 %	8,3 %	8,3 %	31,6 %

Kontrollgruppe

Um den Einfluss des Trainings mit einer Gruppe von Eltern vergleichbar zu machen, die kein Training erhielten, aus ethisch moralischen Gründen aber auch niemand mit einer oben beschriebenen Problemlage von dem Training ausgeschlossen werden sollte, wurde als Kontrollgruppe eine Gruppe von Eltern gewählt, die an der Längsschnittstudie

„Selbstbestimmte Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule“ (DFG-Projekt der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof. 'in Dr. Elke Wild) seit 2001 teilgenommen hatten. Zentraler Ausgangspunkt dieses Projektes war das Motivierungspotenzial schulischer und häuslicher Lernumgebungen aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2001; vgl. auch Ryan & Deci 2000) und der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (vgl. Krapp, 2002, 2003). Dementsprechend wurden schulische und familiäre Bedingungen im Hinblick auf die Perspektive von Kindern und ihren Bedürfnissen betrachtet und ihr Einfluss auf ihre Lernmotivation untersucht. Zusätzlich wurden ebenfalls Informationen zu den elterlichen Einstellungen erhoben.

Zu Projektbeginn war aus der Ausgangsstichprobe eine nach der Leistungsfähigkeit der Kinder, die nach der Grundschule in verschiedene Schulformen der Sekundarstufe I wechselten, geschichtete Teilstichprobe gezogen worden, mit deren Hilfe detailliertere Informationen über (Bedingungen) situativer Schwankungen in der aktualisierten Lernmotivation der Kinder und über das beobachtbare Verhalten von Eltern beim häuslichen Lernen gewonnen wurden. Hier wurden, äquivalent zu unserer Experimentalgruppe, Informationen zum Instruktionsverhalten per Fragebogen erhoben sowie Verhaltensbeobachtungen beim häuslichen Lernen durchgeführt. Diese Intensivstichprobe wurde zu vier Zeitpunkten besucht, aus denen zwei, mit unserer Experimentalgruppe vergleichbare Zeitpunkte (vor und nach dem Schulwechsel der Kinder), ausgewählt wurden.

Von den ursprünglich 40 Familien der ersten Intensiverhebung zeigt sich zum ersten Vergleichszeitpunkt mit unserer Experimentalgruppe für 35 Familien folgendes Bild: Auch in dieser Stichprobe der Kinder überwiegen im Hinblick auf die Geschlechterverteilung tendenziell die Mädchen. Von den 15 Jungen und 20 Mädchen, mit einem Durchschnittsalter von 9,75 Jahren, besuchten alle Kinder die 4. Klasse. 19,4 % der Kinder waren Einzelkinder, 48,4 % hatten noch ein Geschwisterkind, 29 % hatten zwei, 3,3 % sogar 4 Geschwister. Somit lag der Mittelwert innerhalb dieser Gruppe bei 1,19 Geschwistern. Das Durchschnittsalter der teilnehmenden Mütter betrug 40,55 Jahre. 90 % der Mütter waren zum ersten Vergleichszeitpunkt verheiratet und lebten mit dem Ehepartner zusammen, 6,7 % waren wiederverheiratet und 3,3 % der Mütter waren unverheiratet, lebten aber mit einem festen Partner zusammen. Nur 5 der Teilnehmerinnen machten keine Angaben zum familiären Status.

Anhand des vierstufigen Skill Level Modells spiegelt sich der Bildungshintergrund der teilnehmenden Kontrollgruppen Eltern anhand folgender prozentualer Aufteilung wieder:

3. Tab: Skill Level Verteilung der beteiligten Eltern

	Skill Level 1	Skill Level 2	Skill Level 3	Skill Level 4	Gesamtanteil
Mütter	5,7 %	34,3 %	11,4 %	17,1 %	68,6 %
Väter	-----	20 %	17,1 %	40 %	77,1 %

Werden die Stichproben eingangs der Untersuchung hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale verglichen, ergeben sich bedeutsame Gruppenunterschiede nur hinsichtlich des Alters der Kinder zum ersten Vergleichszeitpunkt (s. Tab. 4). Die Kinder der Kontrollgruppe besuchten zum ersten Vergleichszeitpunkt alle die vierte Klasse, während über 50 % der Trainingsgruppenkinder schon die 5., 6. oder 7. Klasse besuchten. Dieser Unterschied kann inhaltlich toleriert werden, da sich die Maßnahme auf elterliches Hausaufgabenverhalten im Verlauf eines Schulwechsels bezieht. Daher wurden auch Mütter, deren Kinder am Anfang der weiterführenden Schulkarriere standen, berücksichtigt. Die Stichproben können hinsichtlich weiterer soziodemografischer Merkmale als vergleichbar betrachtet werden und eignen sich daher für ein Kontrollgruppendesign durchaus.

4. Tab: T-Tests zum Stichprobenvergleich

Merkmal	F-Wert	df	p
Mathenote	3.70	64	.06
Alter Kinder	4.45	70	.04
Skill Level Mütter	3.33	59	.07

1.7 Datenerhebung

1.7.1 Durchführung

Die Datenerhebung verlief zu allen drei Messzeitpunkten, zum Prätest vor Beginn des Trainings, zum Posttest direkt im Anschluss daran und zum Follow-up ein halbes Jahr später, nach einem gleichbleibenden Schema: Mutter und Kind kamen jeweils in die Universität und erhielten dort die für den Zeitpunkt relevanten Fragebögen. Während die Mutter ihre Fragebögen räumlich getrennt vom Kind bearbeitete, führte der Versuchsleiter zum Prätest-Zeitpunkt zunächst eine diagnostische Überprüfung der mathematischen sowie intellektuellen Fähigkeiten mit dem Kind durch, um zu überprüfen, ob eine Rechenstörung vorliegt. Um jedoch zu verhindern, dass das Wissen um eine (nicht-)vorliegende Rechenstörung die Trainingsteilnahme beeinflusst, bekamen die Mütter, mit ihrem Einverständnis, die

Ergebnisse erst im Rahmen der Posttesterhebung mitgeteilt. Die Eingangsdiagnostik entfiel beim Posttest und bei der Follow-up-Erhebung.

Zur Minimierung von Datenbearbeitung und Eingabefehlern bearbeitete das Kind im Folgenden seinen Fragebogen online am Laptop mit dem Programm SPSS - Data entry. Dabei wurde es vom Versuchsleiter unterstützt, indem bei Bedarf Fragen vorgelesen oder Verständnisfragen geklärt wurden.

Anschließend wurde gemeinsam mit der Mutter eine hausaufgabenähnliche Interaktionssituation simuliert und auf Video aufgenommen. Mutter und Kind erhielten dabei eine Aufgabe, bei der aus standardisiert vorformulierten Informationen Aufgaben gefunden und bearbeitet werden sollten. Der Versuchsleiter erteilte dazu den Hinweis: „Bitte bearbeiten Sie diese Aufgaben gemeinsam“ und verließ daraufhin den Raum. Nach Beendigung dieser 15-minütigen Sequenz bearbeiteten beide, wiederum voneinander getrennt, einen Fragebogen zur vorangegangenen Situation. Diesmal allerdings beantwortete das Kind, mithilfe des Versuchsleiters, ebenfalls die Items innerhalb einer Paper-Pencil-Version.

Die gesamte Sitzung dauerte in der Regel zwischen 1 ½ und 2 Stunden woraufhin die Kinder abschließend zum Dank 15 Euro erhielten.

Die Funktion der Versuchsleiter übernahmen zu allen Zeitpunkten studentische Hilfskräfte der Abteilung oder per Werkvertrag gebundene, erfahrene Studenten, die bereits im Rahmen der Längsschnittstudie „Selbstbestimmte Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule“ (DFG-Projekt der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof.'in Dr. Elke Wild) Erhebungen dieser Form durchgeführt hatten. In einer ganztägigen Schulung wurden sie sowohl in die Bedienung der technischen Geräte eingeführt, als auch mit den Erhebungsinstrumenten und dem Ablauf der Versuchsdurchführung vertraut gemacht.

1.7.2 Erhebungsinstrumente

1.7.2.1 Fragebögen

Um die mathematische Lernmotivation der Kinder zu erfassen, wobei letztere sowohl unter quantitativen (Anstrengungsbereitschaft) wie qualitativen (verschiedene motivationale Orientierungen, Einstellungen und Zielorientierungen) Gesichtspunkten betrachtet werden sollte, und aus Sicht von Eltern und Kindern möglichst detaillierte Informationen über Art und Umfang des häuslichen Lernens sammeln zu können, wurde den Kindern und den Müttern zu jedem Messzeitpunkt ein Fragebogenset vorgegeben, deren Skalen der allgemein verwendeten Fragebögen der Längsschnittstudie „Selbstbestimmte Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule“ (DFG-Projekt der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof.'in Dr. Elke Wild) entnommen wurden. Ihre Beantwortung erfolgte zum größten Teil auf vier-stufigen Likert-Skalen.

Zum Spektrum dieser Erhebungsinstrumente gehörten Skalen zur Erfassung der zentralen abhängigen und unabhängigen Variablen sowie zur Kontrolle von Störvariablen.

Der **Elternfragebogen** umfasste dabei folgende, für die vorliegende Untersuchung relevante, Skalen:

1) *Motiv- und lernrelevante Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung aus Elternsicht*

Da sowohl schulbezogene als auch die schulunabhängigen Interaktionen zwischen Eltern und Kindern als unmittelbare Bedingung kindlicher Entwicklung betrachtet werden können, kam der Erfassung des elterlichen *Instruktionsverhaltens* in häuslichen Lehr-Lern-Situationen ein besonderer Stellenwert zu. Um Erziehungs- und Instruktionsstrategien aufeinander beziehen und mit dem elterlichen Unterstützungsverhalten innerhalb der videografierten Hausaufgabensituationen vergleichen zu können, wurden die selbstbestimmungstheoretischen Dimensionen jeweils so operationalisiert, dass analoge, jedoch die (situations-)spezifischen Handlungsoptionen von Eltern berücksichtigende Skalen vorliegen. Daher wurden folgende Skalen für das elterliche Instruktionsverhalten konstruiert:

a) *Skala „Autonomieunterstützende Hilfe“* (Prä: $a=.71$, Post: $a=.68$; Follow up: $a=.59$)

Die Items der Skala „Autonomieunterstützende Hilfen“ zielen darauf ab, das elterliche Unterstützungsverhalten im Falle eines schulischen Misserfolges (eine schlechte Note) ihrer Kinder abzubilden. Im Zentrum steht dabei vor allem, in wiefern die Eltern ihren

Kindern die Möglichkeit zur eigenständigen Problemlösung geben und auf welche Art und Weise sie sie in diesem Problemlöseprozess unterstützen.

(Beispielitem: Wenn mein Kind eine schlechte Note bekommen hat, sage ich meinem Kind nicht gleich, was es machen soll, sondern höre mir in Ruhe an, wie es selbst mit dieser Situation umgehen will.)

- b) *Skala „Leistungsorientierter Druck“* (Prä: $a=.70$, Post: $a=.85$; Follow up: $a=.73$)

Äquivalent zu den Items der Skala „Autonomieunterstützende Hilfen“ erfassen die Items der Skala „Leistungsorientierter Druck“ ebenfalls die elterlichen Reaktionen im Falle eines schulischen Misserfolges (eine schlechte Note). Konträr zu den autonomieunterstützenden Hilfen geht es hier jedoch darum, inwiefern die Eltern kontrollierend in den Lernprozess eingreifen und ihren Kindern z. B. Sanktionen androhen.

(Beispielitem: Wenn mein Kind eine schlechte Note bekommen hat, lasse ich es von da an zu Hause lernen, bis es alle seine Aufgaben erledigt hat.)

- c) *Skala „Bereichsspezifische Struktur“* (Prä: $a=.57$, Post: $a=.64$; Follow up: $a=.70$)

Die Skala „Bereichsspezifische Struktur“ spiegelt mit ihren Items die Erwartungshaltung der Eltern in Bezug auf den Umgang ihrer Kinder mit schulrelevanten Themen wieder. Sie stellt dabei nicht nur einen klar abgesteckten Erwartungsrahmen der Eltern dar, sondern auch die Transparenz, mit der die Eltern diese Erwartungen ihren Kindern vermitteln.

(Beispielitem: Wenn mein Kind für eine Arbeit lernt, weiß es ganz genau, wie viel Anstrengung ich von ihm erwarte.)

- d) *Skala „Bereichsspezifische Responsivität“* (Prä: $a=.34$, Post: $a=.77$; Follow up: $a=.66$)

Die Items der Skala „Bereichsspezifische Responsivität“ bilden das emotionale elterliche Unterstützungsverhalten in schulischen Belangen ihrer Kinder ab. Im Zentrum dabei steht vor allem, in wiefern die Eltern emotional an schulischen Erfolgen oder Misserfolgen ihrer Kindern beteiligt sind und auf welche Art und Weise sie das ihren Kindern zeigen.

(Beispielitem: Wenn mein Kind über das Ergebnis einer Arbeit enttäuscht ist, mache ich ihm Mut für das nächste Mal.)

2) **Produkt- vs. Prozessorientierung** (Prä: $a=.35$, Post: $a=.63$; Follow up: $a=.70$)

Da analog zum Lehrerverhalten (vgl. Hofer, 1986; Bromme, 1997) davon auszugehen ist, dass das elterliche Verhalten beim häuslichen Lernen von der *Situationsdeutung der Eltern* („framing“) abhängt, wurde diese mit einem neu entwickelten Instrument zu erfassen versucht. Die beiden Subskalen sollen die bei Renshaw und Gardner (1990) postulierte Unterscheidung zwischen einer eher *produktorientierten*, d. h. am Leistungsergebnis ausgerichteten „Rahmung“ der Hausaufgabensituation und einer eher *prozessorientierten*, d.h. am Lernprozess orientierten Auffassung der Hausaufgaben (vgl. auch Helmke et al., 1991) abbilden.

e) *Skala „Produktorientierung“* (Prä: $a=.73$, Post: $a=.69$; Follow up: $a=.72$)

Die Items zur Erhebung der elterlichen Produktorientierung belegen einen klaren Fokus der Eltern auf das Lernergebnis ihrer Kinder. Im Vordergrund dabei steht die Ordentlichkeit und die Effizienz, mit der die Kinder ihre Aufgaben bearbeitet haben, weniger der Lernprozess an sich.

(Beispielitem: Mir ist es wichtig, dass das Matheheft von meinem Kind immer sauber und ordentlich ist.)

f) *Skala „Prozessorientierung“* (Prä: $a=.35$, Post: $a=.63$; Follow up: $a=.70$)

Im Gegensatz zu den am Lernergebnis orientierten Einstellungen der Eltern legt eine prozessorientierte Haltung ihren Fokus auf die Qualität des Lernprozesses an sich. Im Vordergrund dabei steht eine tief greifende Auseinandersetzung der Kinder mit den Lerninhalten und dem eigentlichen Lernzuwachs.

(Beispielitem: Ich will, dass mein Kind Sachen nicht nur auswendig lernt, sondern sie auch wirklich versteht.)

3) **Drittvariablen**

Weiterhin wurden Eckwerte zur *sozioökonomischen Situation* der Familie, darunter auch die berufliche Ausbildung der Eltern und ihre beruflichen Tätigkeiten, und somit der **Bildungshintergrund** erfasst. Operationalisiert über das vierstufige Skill Level Modell entspricht ein „niedriger Bildungshintergrund“ dem zweiten, ein „mittlerer Bildungshintergrund“ dementsprechend dem dritten und ein „hoher Bildungshintergrund“ dem vierten Skilllevel.

Es ist davon auszugehen, dass die Wirkung des Trainings nicht nur durch die elterlichen Voraussetzungen beeinflusst werden kann, sondern auch stark vom **Engagement** der teilnehmenden Mütter abhängt. Erfasst wurde die Trainingsteilnahme mittels Einzelitems, die sowohl von den Müttern der Präsenzgruppe: *Wie oft haben Sie nicht an den Trainingssitzungen teilnehmen können?* als auch von den Teilnehmerinnen der Autodidaktikgruppe: *Wie regelmäßig haben Sie das schriftliche Material bearbeitet?* ausgefüllt wurden. Darüber hinaus wurde betrachtet, mit welcher Regelmäßigkeit die Eltern angaben, die Hausaufgaben bearbeitet zu haben und inwieweit sie selbst einschätzten, versucht zu haben, über die Hausaufgaben hinaus die Trainingsinhalte umzusetzen.

Die Trainingsteilnahme in der Präsenzgruppe wurde bei mehr als 5 versäumten Sitzungen als sehr gering, bei maximal 4 oder 5 versäumten Sitzungen als gering, bei 2 bis 3 versäumten Sitzungen als engagiert und bei maximal einer versäumten Sitzung als sehr engagiert bewertet. Für die Autodidaktikgruppe wurde das 4-stufige Rating für die Regelmäßigkeit der Bearbeitung des zugesandten Materials mit fast nie = Trainingsteilnahme sehr gering, selten = gering, gelegentlich = engagiert, fast immer = sehr engagiert übernommen. Äquivalent dazu wurde bei der Frage nach der Regelmäßigkeit der Hausaufgabenbearbeitung sowie der Regelmäßigkeit, die Trainingsinhalte über die Hausaufgaben hinaus umzusetzen, das Rating übernommen.

Nach Berechnung der Mittelwerte in diesen Variablen wurden die Mütter zunächst durch Mediansplit zwei Gruppen mit der Ausprägung hohes versus niedriges Trainingsengagement zugewiesen. Diese Zuordnung wurde anschließend per Diskriminanzanalyse überprüft. Alle Items ergaben eine signifikante Trennung ($p < .05$) für die beiden Typen. Als gebräuchlichstes Kriterium zur Prüfung der Diskriminanz zeigte Wilks' Lambda (Backhaus, 2003), dass die Gruppen sich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,0 % unterschieden.

In der vorliegenden Studie ist eines der vorrangigen Ziele, eine Konfliktreduktion in der Hausaufgaben-situation zu erwirken. Es ist davon auszugehen, dass der Grad der erlebten Belastung sich stark auf die Trainingsmotivation auswirken sollte und dementsprechend auch auf den Trainingserfolg.

Dieser **Leidensdruck** wurde hier operationalisiert über den Grad der Belastung, den die Konflikthäufigkeit und das Gefühl der Inkompetenz bei den Müttern auslöst.

Im Anschluss an die Items „*Ich habe das Gefühl, mit der Hausaufgabenbetreuung meines Kindes fachlich überfordert zu sein*“, „*Ich denke, dass ich nicht über genügend*

erzieherische Fähigkeiten verfüge, um meinem Kind beim Lernen zu helfen“, „Ich fühle mich nicht kompetent genug, um meinem Kind beim Lernen zu helfen.“, „Bei den Hausaufgaben habe ich mit meinem Kind häufig Streit.“ und „Hausaufgaben-situationen laufen bei uns nie ohne Probleme ab.“ wurde jeweils erhoben, inwieweit sich die Mütter dadurch belastet fühlen: „Wenn dies für Sie zutreffend ist, wie sehr fühlen Sie sich dadurch belastet?“

Alle Variablen, die von den Müttern mit *stimmt gar nicht* beantwortet wurden, gingen nicht in den Mittelwert mit ein, um den Belastungsgrad auf tatsächlich vorliegende Probleme zu beschränken.

Eine vollständige Dokumentation sämtlicher im Elternfragebogen eingesetzter Skalen befindet sich im Anhang.

Der **Kinderfragebogen** umfasste folgende, für die vorliegende Untersuchung relevante, Skalen:

1) Kindperzipierte motiv- und lernrelevante Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung und der elterlichen Einstellungen

In Anbetracht der zumeist geringen Übereinstimmung von Eltern und Kindern in der Wahrnehmung familialer Sozialisationsbedingungen (vgl. Wild, 2001) wurden Fragebogenitems zur Erfassung der kindlichen Wahrnehmung elterlichen *Instruktionsverhaltens* in häuslichen Lehr-Lern-Situationen entwickelt, die, soweit wie möglich, analog zu denen der Eltern (a-f) formuliert wurden.

a) *Skala „Autonomieunterstützende Hilfe“ (Prä: $a=.58$, Post: $a=.56$; Follow up: $a=.65$)*

Die Items der Skala „Autonomieunterstützende Hilfen“ zielen darauf ab, das kindperzipierte Unterstützungsverhalten der Eltern im Falle eines schulischen Misserfolges abzubilden. Im Zentrum steht dabei vor allem, in wiefern die Kinder Möglichkeit zur eigenständigen Problemlösung erleben und wie sie sich in diesem Problemlöseprozess unterstützen fühlen.

(Beispielitem: Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können.)

- b) *Skala „Leistungsorientierter Druck“* (Prä: $a=.75$, Post: $a=.78$; Follow up: $a=.70$)
Äquivalent zu den Items der Eltern-Skala „Leistungsorientierter Druck“ werden ebenfalls die von den Kindern erlebten elterlichen Reaktionen im Falle eines schulischen Misserfolges (eine schlechte Note) erfragt.
(Beispielitem: Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, schimpfen meine Eltern mit mir und verlangen von mir, mehr zu lernen.)
- c) *Skala „Bereichsspezifische Struktur“* (Prä: $a=.71$, Post: $a=.65$; Follow up: $a=.72$)
Die Skala „Bereichsspezifische Struktur“ soll abbilden, in wiefern die Kinder die Erwartungshaltung ihrer Eltern hinsichtlich ihres Umgangs mit schulrelevanten Themen kennen und erleben.
(Beispielitem: Wenn ich für eine Arbeit lerne, weiß ich ganz genau, wie viel Anstrengung meine Eltern von mir erwarten.)
- d) *Skala „Bereichsspezifische Responsivität“* (Prä: $a=.73$, Post: $a=.72$; Follow up: $a=.77$)
Die Items der Skala „Bereichsspezifische Responsivität“ erfassen, wie die Kinder das emotionale Unterstützungsverhalten ihrer Eltern im Hinblick auf schulische Erfolge oder Misserfolge erleben.
(Beispielitem: Meine Eltern trösten mich und helfen mir, wenn ich in der Schule mal nicht klarkomme.)

2) *Produkt- vs. Prozessorientierung*

- e) *Skala „Produktorientierung“* (Prä: $a=.76$, Post: $a=.64$; Follow up: $a=.80$)
Die Items entsprechen den im Elternfragebogen eingesetzten und an Renshaw und Gardner (1990) orientierten Subskalen zur Unterscheidung zwischen einer eher *produktorientierten*, d.h. am Leistungsergebnis ausgerichteten Gestaltung der Hausaufgabensituation
(Beispielitem *Produktorientierung*: Meiner Mutter war heute nur die vollständige Erledigung der Aufgabe wichtig.)
- f) *und „Prozessorientierung“* (Prä: $a=.74$, Post: $a=.61$; Follow up: $a=.68$)
einer eher am Lernprozess orientierten Hausaufgabensituation
(Beispielitem *Prozessorientierung*: Meine Mutter fand es heute wichtig, dass ich nachfrage, wenn ich etwas nicht verstanden habe.).

3) *Schulische Lernmotivation und motivrelevante Personenmerkmale*

Die Erfassung motivationaler Orientierungen wurde mittels des ursprünglich von Ryan und Connell (1989) entwickelten und von Wild (1999) für die Befragung von Siebtklässlern adaptierten SRQ durchgeführt. Seine Items erlauben, jeweils bezogen auf die Motive, die Schüler für das Lernen im Fach Mathematik als ausschlaggebend nennen, eine Unterscheidung zwischen *extrinsischer* und *identifizierter Motivation*. Auf eine Differenzierung verschiedener Formen der extrinsischen Motivation wurde jedoch in dieser Studie verzichtet (vgl. Wild, 1999; Wild & Remy 2002a).

g) *Skala extrinsische Motivation* (Prä: $a=.83$, Post: $a=.84$; Follow up: $a=.81$)

Die Skala "extrinsische Motivation" repräsentiert ein wahrnehmbar von außen gesteuertes Lernverhalten, reguliert beispielsweise durch in Aussicht gestellte Belohnungen oder Androhung von Strafen.

(Beispielitem: Ich strenge mich im Matheunterricht an, damit sich meine Eltern freuen.)

h) *Skala identifizierte Motivation* (Prä: $a=.78$, Post: $a=.90$; Follow up: $a=.70$)

Die Skala "identifizierte Motivation" beschreibt demgegenüber eine mit der Wertschätzung oder persönlichen Bedeutsamkeit der Handlungsziele im Einklang stehende Lernhandlung, die durch deutlich erlebte Autonomie gekennzeichnet ist. Hier dient das Lernen der Erreichung selbst festgelegter und persönlich bedeutsamer Ziele. (Beispielitem: Ich strenge mich im Matheunterricht an, weil es für mich wichtig ist, gut rechnen zu können.)

i) *Skala Selbstkonzept* (Prä: $a=.77$, Post: $a=.77$; Follow up: $a=.84$)

Die verwendeten Items entstammen Untersuchungen von Jopt (1978), der das Selbstkonzept als Ressource der Persönlichkeit betrachtet. Aufgrund von Unterschieden im Selbstkonzept können differenzielle Entwicklungsverläufe bzw. motivationale Prozesse vorhergesagt werden.

(Beispielitem: In Mathe bin ich gut, auch ohne dass ich dafür lerne.)

Eine vollständige Dokumentation sämtlicher im Schülerfragebogen eingesetzter Skalen befindet sich im Anhang.

Fragebogen zur Echtheit der Situation

Die oben beschriebenen Fragebogenskalen dienten der Erfassung überdauernder Einstellungen und wurden bezüglich der Videosequenzen um Instrumente ergänzt, die sich auf die aktuell aufgezeichnete Interaktionssituation bezogen. Hierzu wurde ein bereits in einer Pilotstudie eingesetzter Schüler- und Elternfragebogen genutzt, der vor allem auf die Erfassung der aktualisierten Lernmotivation, dem situativen Interesse und der unmittelbaren Einschätzung des Schüler- bzw. Elternverhaltens abzielt. Sowohl Eltern als auch Kinder wurden zum Zweck der Abschätzung der ökologischen Validität der Videoauswertungen gebeten, einzuschätzen, ob und ggf. inwiefern sich die videografierte Situation von sonstigen Hausaufgaben-situationen abhob. Darüber hinaus sollten die Eltern Angaben über ihr Vorwissen zu trainingsrelevanten Inhalten machen und dieses qualitativ einschätzen. Auch hier wurde in der Regel das oben genannte Antwortformat gewählt.

Standardisierte Testverfahren

Um dem Problem der multikriterialen Zielerreichung nachgehen zu können, wurden neben den Schulnoten die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit sowie die mathematischen Fähigkeiten der Kinder mittels standardisierter Testverfahren (CFT und ZAREKI) erhoben: der Culture Free Test (CFT) ist ein nichtsprachlicher Intelligenztest, der sowohl als Einzel- als auch, wie hier aus ökonomischen Gründen, als Gruppentest eingesetzt werden kann. Die Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen (ZAREKI) ist eine Testbatterie zur Untersuchung von mathematischen Basisfertigkeiten bei Kindern. Ziel ist es, qualitative und quantitative Einblicke in wesentliche Aspekte der Zahlenverarbeitung und des Rechnens von Grundschulkindern zu ermöglichen. Ergebnisse, die unter einem Prozentrang von 15 liegen, werden im Sinne einer Rechenstörung interpretiert.

Matheaufgabe:

Zur Simulation einer hausaufgabenähnlichen Situation, in der Mutter und Kind eine Mathematikaufgabe gemeinsam bearbeiten, erhielten die beiden ein standardisiertes Arbeitsblatt mit folgender Anweisung: *“Auf dem Arbeitsblatt sind viele Informationen über Tiere. Welche Fragen lassen sich mit diesen Informationen beantworten? Es sollen Rechenaufgaben gefunden werden, die sich mithilfe der Informationen lösen lassen und die selbst gefundenen Aufgaben sollen berechnet werden.“*

Die Videoaufzeichnungen dieser hausaufgabenähnlichen Situationen während der Prä-, Post- und Follow-up-Erhebungen wurden anschließend digitalisiert, transkribiert und

kalibriert. Dabei wurde bei jedem Sprecherwechsel („Turn“) ein neuer Kodierabschnitt zugrunde gelegt, sodass sich Mutter- und Kind-Turns stetig abwechseln. Diese Abbildungsform ermöglicht eine lückenlose Betrachtung der Interaktion mit gleichzeitig strikt voneinander getrennten Kodierungseinheiten. Bei ihrer Auswertung wurde jedoch immer die gesamte Interaktion bewertet (continuous coding; Bakeman & Gottman, 1986). Entgegen dem time sampling (auch: Zeitstichprobe), bei dem Zeitintervalle als Kodiereinheiten vorgegeben werden, wurden in der vorliegenden Untersuchung durch Zusammenfassen einzelner Beobachtungsskalen Quasi-Ereigniskodierungen (event based coding, vgl. Bakeman & Gottman, 1986; Bortz & Döring, 2003) vorgenommen, um, unabhängig von der jeweiligen Dauer, ausgewählte Verhaltensweisen der Mutter und des Kindes mittels des Kategoriensystems SAEULE identifizieren und quantifizieren zu können. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Beobachtung des Interaktionsverhaltens in seinem kontinuierlichen Verlauf.

Zur Kodierung wurde eine spezielle Software (Cat Movie) eingesetzt, die eine zeitgleiche Darbietung von Video, Transkript und Merkmalssystem erlaubt. Besonders vorteilhaft an der Verwendung dieser Software ist, neben der Zeitersparnis durch die automatische Übertragung der kodierten Daten in SPSS, die Möglichkeit, Video und Transkript anzuhalten und bei Bedarf zurückzuspulen. Dies erlaubt dem(r) Beobachter(in) die detaillierte Betrachtung kurzer und zunächst unauffälliger Interaktionssequenzen.

1.7.2.2 Das Merkmalssystem SAEULE

Im Rahmen einiger induktiver (data driven) Voruntersuchungen, in denen anhand von vorhandenem Videomaterial verbale und nonverbale Verhaltensweisen herausgearbeitet wurden, die mutmaßlich das kindliche Autonomie- und Kompetenzerleben beeinflussen (Rammert & Pijahn, 2003), wurde ein Beobachtungs-System zur Analyse elterlichen unterstützenden Verhaltens beim außerschulischen Lernen (SAEULE) entwickelt. Dieses System basiert auf den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie und ermöglicht die Kodierung elterlicher Verhaltensweisen, unter dem Aspekt einer Förderung des Autonomie- und des Kompetenzerlebens von Schülern und damit der Steigerung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation (Rammert, 2003, Pijahn, 2003). Innerhalb der Längsschnittstudie „Selbstbestimmte Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule“ (DFG-Projekt der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof.’in Dr. Elke Wild) wurden diese verhaltensnah bestimmten Merkmale dann mit Rückgriff auf theoretische Überlegungen zusammengefasst und um Merkmale ergänzt, die relevante Facetten oder Differenzierungen (z. B. Rückmeldungen auf der Basis sozialer vs. individueller Bezugsnorm) abbilden sollten.

Für die erfolgreiche Validierung des SAEULE wurden anschließend Videoaufzeichnungen aus einem Pilotprojekt herangezogen (vgl. Raffel, 1999; Lammeyer, 1999), sodass die im folgenden Abschnitt skizzierte Endversion in der vorliegenden Evaluationsstudie zur Erfassung der Interaktionen, und hier insbesondere der elterlichen Autonomieunterstützung (SAEULE-A), verwendet werden konnte.

1.7.2.2.1 SAEULE-A

Das Merkmalssystem SAEULE sieht eine Kodierung elterlicher Verhaltensweisen auf drei Ebenen vor: Lernprozess mit den Merkmalkategorien *Fachliche Unterstützung*, *Anlass der Hilfe*, *Verantwortung für die aktuelle Lernsituation* und *Unterstützung der Selbstregulation* (Strategieebene), Fremdbeurteilung mit den Kategorien der *ergebnisbezogenen und ergebnisunabhängigen Rückmeldung* und Affektivität.

Um in Rechnung zu stellen, dass elterliche Verhaltensweisen jedoch auch als Reaktion auf das kindliche Verhalten zu interpretieren sind, enthält das SAEULE auch Kategorien zur Kodierung des (Hilfe suchenden vs. selbstständigen) Lernverhaltens des Schülers sowie zur Beurteilung der Kooperationsbereitschaft (Compliance) des Kindes.

Da das Manual im Anhang detailliertere Informationen zum kompletten Aufbau des SAEULE enthält, sei hier lediglich eine ausführliche Übersicht über die Merkmale gegeben, die der Erfassung der elterlichen Autonomieunterstützung dienen (SÄULE-A). Die für diese Facetten zentralen Ergebnisse der Validierung werden anschließend zusammenfassend dargestellt.

1.7.2.2.2 Die Merkmale des SAEULE - A und ihre Facetten

Die verschiedenen Merkmale des SAEULE-A sind vier inhaltlich unterschiedlichen Aspekten von Autonomieunterstützung innerhalb des Lernprozesses zuzuordnen:

- Fachliche Unterstützung zur Regulierung der inhaltlichen Bearbeitung der Aufgabe
- Anlass der Hilfe
- Verantwortung für die aktuelle Lernsituation und
- Unterstützung der Selbstregulation auf Strategieebene

Es folgt ein Überblick über die Merkmale mit ihren Facetten und anschließend eine genaue Erläuterung ihrer Inhalte.

5. Tab: Kategorien des SAEULE-A

<u>Lernprozess</u> : Hier ist entscheidend, inwiefern die Eltern den Lernprozess des Schülers in autonomieunterstützender Weise begleiten oder direktiv gestalten.	
MERKMAL	FACETTEN
Fachliche Unterstützung zur Regulierung der inhaltlichen Aufgabenbearbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • einschränkende Hilfe • Impulse • passive Unterstützung • keine Hilfe
Anlass der Hilfe	<ul style="list-style-type: none"> • das Kind zeigt keinen Bedarf • das Kind zeigt Probleme (passiv) • das Kind bittet um Hilfe (aktiv)
Verantwortung für die aktuelle Lernsituation	<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme der Verantwortung • Kooperation • Überlassen der Verantwortung
Unterstützung der Selbstregulation (Strategieebene)	<ul style="list-style-type: none"> • Anregung/Anleitung zu selbst reguliertem Lernen • Aufforderung zu Eigenaktivität

Da es sich bei den Merkmalsfacetten des SAEULE-A um Variablen handelt, welche sich gegenseitig ausschließen und exakt definiert sowie erschöpfend sind, handelt es sich um ein nominal skaliertes Merkmalssystem. Einige der Facetten sind dichotom, andere polytom abgestuft. Im Folgenden wird die Operationalisierung der Facetten im Einzelnen beschrieben.

1.7.2.2.1 Fachliche Unterstützung zur Regulierung der inhaltlichen Aufgabenbearbeitung

Nach Zimmermann und Spangler (2001) hat die Feinfühligkeit des Elternteils einen direkten Effekt auf das Lernverhalten des Heranwachsenden. Genau genommen beschreiben die Autoren diese Feinfühligkeit mit der Wahrnehmung der kindlichen Signale, deren korrekter Interpretation und prompter und angemessener Unterstützung. Die Qualität dieser elterlichen Unterstützung kann jedoch immens variieren. Ein responsives, an den individuellen Fähigkeiten des Kindes orientiertes Verhalten stellt dabei eine der notwendigen Bedingungen für intrinsische Motivation dar (Wild, 1999). Das elterliche Verhalten kann, bezogen auf den Prozess der Lösungsfindung, danach eingeordnet werden, ob es das autonome Lernen des Kindes eher unterbindet oder das Kind in seiner Selbstständigkeit unterstützt.

Die Facette „*einschränkende Hilfe*“ umfasst Verhaltensweisen, die eher hemmend auf das autonome Verhalten des Kindes wirken sollten, wie z. B. unaufgeforderte Verbesserungen von Fehlern oder Vorsagen von Lösungen, welche den Lernprozess des Kindes unterbrechen.

In der Facette „*Impulse*“ werden autonomieunterstützende Instruktionen und Hilfestellungen der Eltern erfasst, die die Aufgabenschwierigkeit reduzieren oder der Optimierung der Leistung des Kindes dienen sollen. So wird hier eine prozessorientierte Unterstützung codiert, welche das Anbieten von Erklärungen, Lerntipps und Lernstrategien (vgl. Helmke et. al., 1991) umfasst. Im Sinne des Scaffoldings (vgl. Pratt et. al., 1992) wird dem Kind nur so viel Unterstützung gewährt, wie es gerade benötigt, um selbstständig weiterarbeiten zu können. Elterliches Verhalten zeichnete sich nach diesem Verständnis durch allgemein gehaltene Aufforderungen oder Hinweise, das Benennen von Teilschritten oder Hinweise bezüglich eines Lösungsschrittes aus. Instruktionen, die hier Berücksichtigung finden, sind eher abstrakt gehalten (nach Leseman & Sijssling, 1996), um dem Kind die Möglichkeit der selbstständigen Erkundung des Problemraumes zu geben. Sie enthalten ausschließlich strategische Anregungen und offene Fragen, um somit dem Kind eine eigenständige, umfassende Handlungsplanung zu ermöglichen.

Die Facette „*passive Unterstützung*“ identifiziert ein elterliches „sich im Hintergrund halten“, unabhängig vom Verhalten des Kindes. Mutter und/oder Vater sehen dem Kind aufmerksam zu und halten sich zur Unterstützung bereit, greifen jedoch ohne Aufforderung nicht in den Lernprozess ein.

Die Merkmalsfacette „*keine Hilfe*“, die Voreinstellung, wird inhaltlich erst relevant, wenn man im Sinne eines event-based-codings die Kategorien „Fachliche Unterstützung“ und „Anlass der Hilfe“ zusammenfasst. Dann beinhaltet „*keine Hilfe*“ einerseits ein Übergehen einer Frage oder auch (nonverbale) Bekundungen der eigenen (elterlichen) Unsicherheit. Da das Kind so im Lernprozess allein gelassen erscheint, kann dieses Verhalten als Ausdruck von Vernachlässigung bewertet werden.

Alle weiteren elterlichen Hilfestellungen, die nicht eindeutig diesen 4 Merkmalsfacetten und somit autonomieförderlichem oder –hinderlichem Instruktionsverhalten zugeordnet werden können, werden unter „*Rest*“ codiert.

Anlass der Hilfe

Die elterliche Hilfe erfolgt häufig als Reaktion auf vom Kind (verbal oder nonverbal) gesendete Signale. Für den Aspekt der Autonomieunterstützung ist es deshalb unabdingbar zu betrachten, ob Mutter oder Vater dem Kind Hilfestellung geben, obwohl es eigentlich gerade

selbstbestimmt lernt oder z. B. weil diese Hilfestellung direkt erbeten wurde. Dieses eher “bedarfsorientierte“ Verhalten wird für das SAEULE-A mit 3 Merkmalsfacetten erfasst:

In der Facette „*das Kind zeigt keinen Bedarf*“ wird das Verhalten des Kindes codiert, wenn es keine Probleme signalisiert oder um Hilfe fragt, sondern selbstgesteuert arbeitet.

Die Facette „*das Kind zeigt Probleme*“ beinhaltet direkte oder indirekte Problemsignale des Kindes, z. B. eine fehlerhafte Antwort oder, auf der nonverbalen Ebene, extrem langes Überlegen.

In der Facette „*das Kind bittet aktiv um Hilfe*“ werden direkte Hilfesuche oder Fragen des Kindes codiert.

Aus der Kombination der fachlichen Unterstützung FU und dem Anlass der Hilfe AH ergibt sich auf der Basis der Ereigniskodierungen (event based coding, vgl. Bakeman & Gottman, 1986; Bortz & Döring, 2003) das Merkmal „*Qualität elterlicher Hilfe*“:

6. Tab: Qualität elterlicher Hilfe

Verhalten Mutter Bedarf Kind	einschränkende Hilfe		Impulse		passive Hilfe		keine Hilfe	
kein Bedarf	EOB	einschränkend ohne Bedarf	IOB	Impulse ohne Bedarf	POB	passive Hilfe ohne Bedarf	KOB	keine Hilfe ohne Bedarf
Probleme	EBP	einschränkend bei Problemen	IBP	Impulse bei Problemen	PBP	passive Hilfe bei Problemen	KBP	keine Hilfe bei Problemen
Bitte um Hilfe	EBB	einschränkend bei Bitte um Hilfe	IBB	Impulse bei Bitte um Hilfe	PBB	passive Hilfe bei Bitte um Hilfe	KBB	keine Hilfe bei Bitte um Hilfe

1.7.2.2.2 Verantwortung für die allgemeine Steuerung der Lernsituation

Anhand dieses Merkmals wird beobachtet, ob Eltern dem Kind die Verantwortung für die Lernsituation überlassen bzw. übergeben oder ob sie eher dazu tendieren, die Kontrolle zu übernehmen. Die nonverbalen Aspekte der Facetten wurden weitestgehend in Anlehnung an die Kategorien *Näheverhalten* und *Körperorientierung* von Kreppner und Ullrich (1996) formuliert. Betrachtet werden dabei sowohl die Gestaltung der Lernsituation als auch die Aufgabenlösung.

Die Facette „*Übernahme der Verantwortung*“ umfasst deshalb autonomieunterbindende Erziehungsstrategien, die in kontrollierenden Verhaltensweisen des helfenden Elternteils deutlich werden (vgl. Deci et.al, 1993) und die der Eigenverantwortung des Kindes entgegenwirken. Insbesondere Versuche der Regulation des kindlichen Lern- und Leistungsverhaltens, wie Vorgaben, mit welcher Aufgabe begonnen wird, direkte Anweisungen erteilen, das kindliche Vorgehen infrage stellen oder auch manuell in den Bereich des Kindes eingreifen (z. B. den Stift aus der Hand nehmen), charakterisieren diesen elterlichen Unterstützungsstil. Eine direkte Handlungsaufforderung, die Präsentation des Ergebnisses oder die Demonstration des richtigen Vorgehens gehören ebenfalls zu dieser Merkmalsfacette. Solche Instruktionen sind nicht mehr im Sinne einer Unterstützung zu interpretieren, weil Lösungsweg und Lösung dem Kind (fast) vollständig vorgegeben werden (Pratt et.al, 1992). Darüber hinaus wird eine räumliche Einschränkung des Arbeitsraumes durch die Eltern als eine Form der Übernahme von Verantwortung erfasst. So wäre dies z. B. bei zu viel körperlicher Nähe durch eine für das Kind eher bedrängend wirkende Sitzposition gegeben.

Zu der Facette „*Kooperation*“ zählen dagegen Eltern-Kind Interaktionen, die keine dominante Verantwortungsübernahme eines Teils der Dyade erkennen lassen. Mutter oder Vater und Kind arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe, ohne einander einzuschränken.

In der Facette „*Überlassen der Verantwortung*“ werden Verhaltensweisen zusammengefasst, die dem Kind in der Lernsituation eine eigenständige Exploration und Handlungsplanung ermöglichen. Dieser Rahmen, in dem sich das Kind jeweils entsprechend seiner Selbstregulationskompetenz autonom mit den schulischen Inhalten auseinandersetzen kann, wird an anderer Stelle auch als *Struktur* beschrieben und bildet eine Ergänzung der autonomieunterstützenden Instruktion (vgl. Wild, 2002). Es geht explizit um eine Zurückhaltung der Eltern, die sich verständlicherweise nicht in einem aktiven Verhalten, sondern eher im Unterlassen gewisser Verhaltensweisen äußert. Eine generelle Zurückhaltung des Elternteils wird also positiv bewertet (vgl. Ginsburg & Bronstein, 1993), denn das Kind sollte selbst die Lernsituation gestalten können und nicht gestört werden, wenn es selbstständig lernt und keine Hilfe benötigt (vgl. Pratt et. al., 1992). Um selbstbestimmtes Lernen zu entwickeln, muss es Eigenverantwortung spüren. Deshalb sollten Eltern ihrem Kind Möglichkeiten für die Erkundung des Problemraumes offerieren (vgl. Leseman & Sijtsling, 1996), ihm Wahlmöglichkeiten anbieten und es an Entscheidungen teilhaben lassen (vgl. Grolnick & Ryan, 1989). Dazu gehört zum einen, dass sie ihm nicht gleich zu Beginn

der Situation Instruktionen erteilen, sondern die Möglichkeit geben, die Aufgabe eigenverantwortlich anzugehen.

Zum anderen werden in dieser Facette auch „aktive“ Versuche zur Förderung der kindlichen Verantwortung positiv bewertet. Eltern, die ihr Kind fragen, wie es vorgehen möchte, womit es beginnen oder fortfahren will, es bitten, die Aufgabe zu erklären, oder auf seine Vorschläge eingehen, zeigen ein solches, der Verantwortungsübernahme förderliches, Verhalten. Auch vorsichtige Anregungen und offene Fragen werden in diesem Rahmen gewertet. Weiterhin sollten Eltern, wenn überhaupt, dann eine abstrakte Instruktion geben, die allenfalls Anregungen bezüglich des strategischen Vorgehens und offene Fragen beinhaltet, damit das Kind die Möglichkeit einer umfassenden Handlungsplanung hat und Verantwortung übernehmen kann (Leseman & Sijssling, 1996).

Ach hier kann aus der Kombination der Verantwortungsaufteilung und dem kindlichen Hilfsbedarf, auf der Basis der Ereigniskodierungen, das Merkmal „*Qualität der Verantwortungsaufteilung innerhalb einer Lernsituation*“ gebildet werden.

7. Tab: Qualität der Verantwortungsaufteilung innerhalb einer Lernsituation

Verhalten Mutter Bedarf Kind	Übernahme der Verantwortung		Kooperation		Überlassen der Verantwortung	
kein Bedarf	ÜnOB	Übernahme der Verantwortung ohne Bedarf	KoOB	Kooperation ohne Bedarf	ÜOB	Überlassen der Verantwortung ohne Bedarf
Probleme	ÜnBP	Übernahme der Verantwortung bei Problemen	KoBP	Kooperation bei Problemen	ÜBP	Überlassen der Verantwortung bei Problemen
Bitte um Hilfe	ÜnBB	Übernahme der Verantwortung bei Bitte um Hilfe	KoBB	Kooperation bei Bitte um Hilfe	ÜBB	Überlassen der Verantwortung bei Bitte um Hilfe

1.7.2.2.3 Unterstützung der Selbstregulation auf Strategieebene

In diesem Merkmal geht es um die Frage, inwieweit die Eltern das Kind in Hinblick auf selbstreguliertes Lernverhalten unterstützen oder es dazu anleiten. Zentrale Merkmale selbstregulierten Verhaltens sind die aktive Beeinflussung des Lernprozesses, selbstbezogene Feedbackschleifen, die motivationale sowie die volitionale Steuerung.

Im Sinne des „Lernen lernen“ erscheint es daher sinnvoll, hier Konzepte zu Lernstrategien in den Fokus des Interesses zu rücken, da diese theoretisch begründet und ihr positiver Einfluss auf Lernleistungen empirisch überprüft worden sind.

Lernstrategien stellen Handlungspläne zur Erreichung von Lernzielen dar, die sich aus einzelnen Handlungssequenzen zusammensetzen und mental repräsentiert sowie situationsspezifisch abrufbar sind (Friedrich und Mandl,1992). Solche kognitiven Schemata werden zunächst bewusst angewandt, dann allmählich automatisiert, bleiben aber dennoch weiterhin bewusstseinsfähig (Baumert 1993).

Drei Arten von Lernstrategien werden im Folgenden unterschieden:

Kognitive Lernstrategien:

Mit kognitiven Lernstrategien werden solche Lernaktivitäten bezeichnet, die der unmittelbaren Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung dienen. Diese können aufgrund ihrer Funktion in vier Bereiche gegliedert werden: "Einprägen durch Wiederholen", "Organisieren", "Elaborieren" und "Kritisches Prüfen".

Wiederholungsstrategien dienen vor allem dem unmittelbaren Einprägen neuer Information und ihrer festen Verankerung im Langzeitgedächtnis (Beispiel: mehrmaliges Lesen von Textstellen, Auswendiglernen von Formeln). Mittels *Elaborationsstrategien* soll das neu erworbene Wissen in die bereits bestehende Wissensstruktur integriert werden (Beispiel: konkrete Beispiele und Anwendungen ausdenken, neue Begriffe auf bereits bekannte beziehen). *Organisationsstrategien* helfen den Lernstoff zu strukturieren, in leichter zu verarbeitende Form zu transformieren und Verbindungen zwischen einzelnen Teilen herzustellen (Beispiel: Zusammenfassen, Hauptgedanken unterstreichen, Gliederungen schreiben). *Kritisches Prüfen* zielt durch das Hinterfragen von Begründungszusammenhängen oder die Suche nach Alternativen auf eine Vertiefung des Verständnisses für den Lernstoff ab (Überlegen, ob Argumente stimmig sind, Problemlösungen widerspruchsfrei, Gegenargumente/andere Lösungsstrategien bedacht).

Metakognitive Strategien:

Metakognitive Lernstrategien haben die Funktion einer internen Erfolgskontrolle der eigenen Lernschritte. Die Lernenden übernehmen, durch den Einsatz metakognitiver Lernstrategien, Diagnose- und Kontrollfunktionen, die im häuslichen Kontext oft von den Eltern übernommen werden, selber. Voraussetzung ist das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, die Aufgabenanforderungen und die Strategien, die zur Bewältigung der

Aufgabe angemessen sind. Metakognitive Lernstrategien umfassen die *Planung* von Lernschritten (Setzen von Zielen, Formulieren von Lernfragen, Feststellen der Aufgabenanforderung, Festlegen der anzuwendenden Strategie), die *Überwachung* des erreichten Lernfortschrittes anhand der formulierten Lernziele (Aufmerksamkeit auf den Lernstoff richten, sich selbst Fragen stellen, um zu prüfen, ob der Lernstoff verstanden wurde) und die *Regulation* des eigenen Lernverhaltens (alle Aktivitäten, die dazu dienen, die aktuelle Lerntätigkeit den Aufgabenanforderungen anzupassen und auftretende Probleme zu beseitigen, z. B. langsamer lesen). Im Idealfall bilden alle Komponenten einen fein aufeinander abgestimmten Regelkreis, der den Lerner in die Lage versetzt, den eigenen Lernprozess ohne externe Hilfe oder gar Kontrolle, also autonom zu optimieren.

Ressourcenmanagement:

Unabhängig vom Repertoire kognitiver und metakognitiver Lernstrategien können Lernprozesse jedoch nur dann optimal verlaufen, wenn die für das Lernen notwendigen inneren und äußeren Ressourcen aktiviert und genutzt werden. Ressourcenbezogene Strategien umfassen im häuslichen Kontext daher insbesondere Maßnahmen, die sich auf die eigene Anstrengung, Aufmerksamkeit und investierte Zeit sowie auf die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Nutzung von Informationsmaterialien beziehen. Diese Ressourcen können sowohl *in der Person* selbst genutzt (Investieren großer Anstrengung, effektive Zeitplanung), als auch als Bestandteil *der Umwelt* (Gestalten der Lernumgebung, gemeinsames Lernen mit anderen, Hilfe suchen, Problemlösen mittels weiterer Literatur) sich positiv zu Nutzen gemacht werden.

In der Facette „*Anregung/Anleitung selbstregulierten Lernens*“ werden sowohl verbale Äußerungen als auch beispielhaftes Verhalten codiert, die eine selbstständige strategiegeleitete Problembearbeitung im Sinne der drei oben genannten Strategiestile des Kindes anregen (vgl. Wild, 2002). Die Art der elterlichen Unterstützung kann dabei variieren: Kinder lernen am Modell, wenn die Mutter oder der Vater beispielsweise Vorschläge zur *Planung* des Lösungsversuches oder *elaborative* Beispiele zum besseren Aufgabenverständnis anbieten. Die *Wiederholung* des richtigen Ergebnisses kann einer Wissensvertiefung dienen und das Entlangfahren einer Zeile im Buch mit dem Finger *regulative* Aspekte verdeutlichen. Die Einübung bereichsspezifischer Strategien kennzeichnet sich hingegen durch eine eher zurückhaltende, nachfragende Art der Unterstützung. Mutter oder Vater fragen das Kind nach eigenen Lösungsschritten zur *Planung* der Aufgabenbearbeitung oder wiederholen eine Frage, um dem Kind die erneute Möglichkeit zu einer eigenen Reflexion der Fragestellung zu geben (*Überwachung*).

Aber auch die direkte Aufforderung zu selbstreguliertem Lernen, codiert in der Facette „Aufforderung zu Eigenaktivität“, kann in diesem Zusammenhang als unterstützende Maßnahme ergriffen werden. Die Eltern fordern das Kind z. B. auf, einen Fehler oder die Lösung selber zu finden (*Planung*) oder sich im Sinne des Ressourcenmanagements ein Lehrbuch dabei zu Hilfe zu nehmen.

Auch wenn die Mutter oder der Vater in der Funktion eines Modells agiert und selbst Lernstrategien anwendet, ist dies als eine Form der Anleitung anzusehen und wird entsprechend codiert. Diese Unterstützung bezieht sich sowohl auf den Lernprozess also die aktuell zu lösende Aufgabe (Vermittlung von Lernstrategien), als auch auf die Gestaltung und Strukturierung der Lernsituation.

Kombiniert man, in Hinblick auf selbstreguliertes Lernen, dieses elterliche Unterstützungsverhalten mit dem kindlichen Hilfsbedarf, entsteht auf der Basis der Ereigniskodierungen das Merkmal „Qualität der Anleitung zu selbstreguliertem Lernen“.

8. Tab: Qualität der Anleitung zu selbst reguliertem Lernen

Verhalten Mutter Bedarf Kind	Anregung zur Selbstregulation		Aufforderung zu Eigenaktivität	
	kein Bedarf	AOB	Anregung ohne Bedarf	AuOB
Probleme	ABP	Anregung bei Problemen	AuBP	Aufforderung bei Problemen
Bitte um Hilfe	ABB	Anregung bei Bitte um Hilfe	AuBB	Aufforderung bei Bitte um Hilfe

1.7.2.2.3 Gegenüberstellung: Autonomieunterstützung vs. Kontrolle

Generell wirkt eine elterliche Überwachung der Hausaufgabenbearbeitung durch viel Kontrolle autonomem Lernverhalten des Kindes und seiner intrinsischen Motivation entgegen (Ginsburg & Bronstein, 1993). Dazu gehört die formale Kontrolle des kindlichen Lernens (Wild, 2002) durch ein strukturierendes und direktiv-kontrollierendes Vorgehen mit dem Ziel einer korrekten Aufgabenlösung (Wild, 1999). Damit ist zunächst der Versuch der Regulation des kindlichen Lern- und Leistungsverhaltens gemeint, der sich in der Kontrolle und Bewertung des Ergebnisses ausdrückt. So wird eine intensive elterliche Instruktion, z. B. wenn die Eltern den Lernstoff selbst strukturieren und vermitteln, direkte Hilfen und Erklärungen geben, Aufgaben wiederholen, Lösungswege vorgeben oder sich zusätzliche

Aufgabenstellungen überlegen, als negativ bewertet (Trudewind & Wegge, 1989). Versuchen Eltern, den Lösungsprozess zu steuern, indem sie kleinschrittige direkte Handlungsanweisungen erteilen, die Lösungsansätze des Kindes übergehen oder sogar die Aufgabe selbst lösen, hindern sie das Kind daran, die Aufgabe eigenständig zu bearbeiten (Leseman & Sijtsling, 1996). Solche Eltern richten häufig den Schwerpunkt auf die korrekte Aufgabebearbeitung, also das Endprodukt (Renshaw & Gardner, 1990). Eine solche produktorientierte Unterstützung hemmt jedoch das selbstbestimmte Lernen des Kindes (Helmke et.al. 1991).

Die Merkmalsfacetten des SAEULE-A können gemäß der theoretischen Herleitung entweder als autonomieunterstützendes oder kontrollierendes gewertet werden. Entsprechend wurde auf der Grundlage der theoretischen Annahmen jede Merkmalsfacette nach Augenscheinvalidität einem dieser zwei Konstrukte zugeordnet:

9. Tab: Unterscheidung der Merkmalsfacetten nach Autonomie vs. Kontrolle

		Facetten															
Kontrolle		EOB	EBP	EBB	IOB	POB	ÜnOB	ÜnBP	ÜnBB	KoOB	AOB	AuOB					
		einschränkend ohne Bedarf	einschränkend bei Problemen	einschränkend bei Bitte um Hilfe	Impulse ohne Bedarf	passive Hilfe ohne Bedarf	Übernahme ohne Bedarf	Übernahme bei Problemen	Übernahme bei Bitte um Hilfe	Kooperation ohne Bedarf	Anregung ohne Bedarf	Aufforderung ohne Bedarf					
Autonomie		IBP	IBB	PBP	PBB	KBP	KBB	ÜOB	ÜBP	ÜBB	KoBP	KoBB	ABP	ABB	AuBP	AuBB	
		Impulse bei Problemen	Impulse bei Bitte um Hilfe	Passive Hilfe bei Problemen	Passive Hilfe bei Bitte um Hilfe	keine Hilfe bei Problemen	keine Hilfe bei Bitte um Hilfe	Überlassen ohne Bedarf	Überlassen bei Problemen	Überlassen bei Bitte um Hilfe	Kooperation bei Problemen	Kooperation Bei Bitte um Hilfe	Anregung bei Problemen	Anregung Bitte um Hilfe	Aufforderung bei Problemen	Aufforderung bei Bitte um Hilfe	

1.7.2.2.4 Ergebnisse zur Güte des SAEULE-A

Bei der Entwicklung des Merkmalsystems wurde anhand von Vorarbeiten (Webler-Pijahn, 2003) zunächst mithilfe von Expertenratings die inhaltliche Äquivalenz der Kategorie „Unterstützung des Autonomieerlebens“ mit den theoretischen Konstrukten ermittelt. Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurden im Anschluss daran bivariate Korrelationen zwischen den Merkmalen des Kategoriensystems bestimmt. Hinweise auf eine

kriterienbezogene Validität des Merkmalssystems lieferte der Vergleich mit Außenkriterien, die mithilfe von Kindern und Eltern vorgelegten Fragebögen erfasst worden sind. Da sich weitestgehend erwartungskonforme Zusammenhänge zwischen den als autonomieunterstützenden Beobachtungskategorien zeigten, muss für die vorliegende Arbeit die Konstruktvalidität nicht erneut überprüft werden.

Ökologische Validität

Im Hinblick auf die ökologische Validität, die die Echtheit einer Untersuchungssituation hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit mit natürlichen Situationen beleuchtet, wurden die Versuchsleiterinnen in der vorliegenden Untersuchung instruiert, den Interaktionsprozess möglichst nicht aktiv zu beeinflussen. Um gewährleisten zu können, dass die Situation für Mutter und Kind möglichst normal ist, sollten sie sich stattdessen im Hintergrund halten und den Aufmerksamkeitsfokus der beiden von der laufenden Kamera weg lenken. Entsprechend lehnten 92,3 % der Mütter die Aussage „Ich war sehr aufgeregt und habe die ganze Zeit an die Kamera gedacht“ im anschließend auszufüllenden Fragebogen ab. Auch die Mehrheit der Kinder (65,8 %) stimmten dieser Aussage nicht zu. 71,8 % der Mütter beschrieben ihr Verhalten nicht anders als sonst, bestätigt von 74,4 % der Kinder, die diese Meinung teilten.

Reliabilität

Die Reliabilität ist das Maß für die Zuverlässigkeit bzw. die Genauigkeit, mit dem ein Instrument einen bestimmten Sachverhalt erfasst. Ein vollständig reliables Messinstrument sollte demnach, bei wiederholter Anwendung, zu gleichen Ergebnissen kommen (Bortz und Döring, 1995).

Ein gebräuchliches Reliabilitätsmaß für Beobachtungen ist nach Wirtz und Caspar (2002) die *Interrater – Reliabilität*, die angibt, inwieweit verschiedene Beobachter unter Anwendung des gleichen Instruments bei der Bewertung desselben Sachverhalts zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen. Der Indexwert Cohens κ (Kappa) berücksichtigt dabei das Verhältnis zwischen beobachteten und der bei Zufall erwarteten Übereinstimmungen. Somit entsteht eine standardisierte Maßzahl für das Ausmaß, in dem die tatsächlich beobachtete Übereinstimmung positiv von der Zufallserwartung abweicht (Wirtz und Caspar, 2002). In Anlehnung an Fleiß und Cohen (1973) kann ein κ -Wert zwischen 0,6 und 0,75 als Indikator für gute, ein κ -Wert $> 0,75$ als Indikator für sehr gute Übereinstimmung angesehen werden (vgl. Wirtz und Caspar, 2002).

Anhand eines differenzierten Kodiermanuals (siehe Anhang) wurden 4 Rater in das Merkmalssystem zunächst theoretisch eingeführt. In wiederholten Schulungen und durch die gemeinsame Kodierung zweier Beispielvideos wurde die Anwendung des Merkmalssystems ebenso wie der Umgang mit dem Programm *Cat Movie* trainiert.

10. Tab: Interraterreliabilität

	κ Kodierer 1 - 2	κ Kodierer 1 - 3	κ Kodierer 1 - 4	κ Kodierer 2 - 3	κ Kodierer 2 - 4	κ Kodierer 3 - 4	κ gesamt
Hilfe	.79	.68	.70	.74	.70	.83	.74
Anlass der Hilfe	.67	.55	.62	.68	.71	.79	.67
Anleitung zu Selbstregulation	.63	.52	.44	.66	.52	.77	.59
Verantwortung	.56	.60	.67	.50	.55	.72	.60
Affektivität	.16	.37	.41	.28	.42	.77	.40

Inhaltsvalidität

Aufgrund nachweislich geringer Übereinstimmungen der Einschätzungen von Eltern und Kindern im Hinblick auf Autonomieunterstützung und Kontrolle (vgl. Lugt-Tappeser, 1994; Sturzbecher und Freytag, 1999), einer jedoch tendenziell höheren prognostischen Bedeutsamkeit der kindlichen Einschätzung, werden zur Überprüfung der kriterienbezogenen Validität die Zusammenhänge zwischen den Merkmalsfacetten und dem kindperzipierten elterlichen Instruktionsverhalten betrachtet.

Die Zusammenhänge wurden auf der Basis nominalskaliertter Daten durch die Berechnung bivariater Korrelationen unter Verwendung des Kontingenzkoeffizienten und einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 5\%$ überprüft. Da die vorliegende Arbeit einen explorativen Charakter hat und die Testpower in Folge der kleinen Stichprobe sinkt, werden bei der Darstellung der Zusammenhänge unabhängig von der inferenzstatistischen Testung auch Korrelationen $> .20$ berücksichtigt.

1.7.2.2.5 Die Funktionalität der Facetten für das kindliche Autonomieerleben

Die Merkmalsfacetten des SAEULE-A, die hier nicht einer weiteren Validierung unterzogen werden sollen, wurden zusätzlich zu ihrer theoriegeleiteten Einteilung in autonomieunterstützendes und kontrollierendes Verhalten auf der Grundlage ihrer statistischen Zusammenhänge zu dem Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder der Experimentalgruppe sowie ihrer motivationalen Ausprägungen und ihren Emotionen im Anschluss an die Interaktionssituation im Hinblick auf ihre Funktionalität für die Kinder bewertet. Zur Überprüfung dieser Zusammenhänge wurden zum Prätestzeitpunkt auf der Basis nominalskaliertter Daten bivariate Korrelationen unter Verwendung des Kontingenzkoeffizienten und einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 5\%$ berechnet.

Facetten mit einer Auftretenshäufigkeit von unter 10 % sowie die Voreinstellungen „keine Hilfe ohne Bedarf“ und „Überlassen der Verantwortung ohne Bedarf“ wurden im Folgenden nicht weiter betrachtet.

11. Tab: Auftretenshäufigkeit - relative Häufigkeiten der Facetten über alle Familien in %

Anlass Facette		Ohne Bedarf				Bei Problemen				Bei Bitte um Hilfe			
		einschränkend	Impulse	Passive Hilfe	<i>Keine Hilfe</i>	einschränkend	Impulse	Passive Hilfe	Keine Hilfe	einschränkend	Impulse	Passive Hilfe	Keine Hilfe
Häufigkeit in %	T1	84,2	97,4	55,3	97,4	84,2	84,2	5,3	36,8	65,8	60,5	0	42,1
	T2	59	97,4	59	97,4	66,7	97,4	5,1	10,3	48,7	79,5	0	38,5
	T3	65,5	100	69	96,6	69	96,6	0	10,3	43,6	75,9	0	34,5
Selbstregulation		Anregung zur Selbstregulation		Aufforderung zu Eigenaktivität		Anregung zur Selbstregulation		Aufforderung zu Eigenaktivität		Anregung zur Selbstregulation		Aufforderung zu Eigenaktivität	
Häufigkeit in %	T1	100		60,5		65,8		13,2		44,7		5,3	
	T2	100		59		66,7		0		51,3		0	
	T3	96,6		31		82,8		3,4		41,4		0	
Verantwortung		Übernahme	Kooperation	<i>Überlassen</i>		Übernahme	Kooperation	Überlassen	Übernahme	Kooperation	Überlassen		
Häufigkeit in %	T1	100	52,8	100		0	2,6	26,3	5,3	5,3	36,8		
	T2	97,4	46,2	100		0	0	23,1	0	0	59		
	T3	96,6	44,8	100		0	3,4	3,4	3,4	0	20,7		

Da die vorliegende Arbeit einen explorativen Charakter hat und die Testpower in Folge der kleinen Stichprobe sinkt, werden zur Verdeutlichung der Funktionalität der Verhaltensfacetten bei der Darstellung der Zusammenhänge unabhängig von der inferenzstatistischen Testung auch Korrelationen $< .20$ berücksichtigt.

1.7.2.2.5.1 Elterliches Hilfeverhalten

12. Tab: Korrelationen der Facetten mit den Skalen zur motivationalen Ausprägung und zum Selbstkonzept sowie dem emotionalen State der Kinder

Hilfeverhalten Skala	EOB	EBP	EBB	IOB	IBP	IBB	POB	KBP	KBB
	einschränkend ohne Bedarf	einschränkend bei Problemen	einschränkend bei Bitte um Hilfe	Impulse ohne Bedarf	Impulse bei Problemen	Impulse bei Bitte um Hilfe	passive Hilfe ohne Bedarf	keine Hilfe bei Problemen	keine Hilfe bei Bitte um Hilfe
Fähigkeitsselbstkonzept	.038	.151	-.267	.119	.061	.031	.230	.093	-.073
extrinsische Motivation	-.168	.025	-.079	-.030	-.036	-.157	.213	-.101	.168
intrinsische Motivation	-.002	-.071	.045	-.194	.073	-.376*	.168	-.267	.217
müde	-.105	-.174	.270	-.124	-.048	-.091	.009	.169	.355*
aufmerksam	-.143	.184	-.073	-.275	.320	.080	.262	-.194	-.006
gelangweilt	-.017	-.264	.022	-.295	-.195	.024	-.086	.373*	-.056
begeistert	.072	.225	-.098	-.249	.004	.138	.174	-.285	.079
ärgerlich	-.264	-.264	.070	.153	-.100	-.068	.023	-.001	-.097
ängstlich	-.242	-.025	-.079	.146	.064	.160	.126	.003	-.110
gemocht	-.103	-.113	-.071	.242	.237	-.191	.151	-.253	.083
unterstützt	-.077	.208	.038	-.001	.354*	-.068	.178	-.209	.271

Kinder mit Lernschwierigkeiten, wie in diesem Fall in Mathematik, deren Eltern einschränkend helfen, scheinen ein solches Verhalten nicht per se als negativ zu bewerten. Im Hinblick auf den emotionalen state der Kinder im Anschluss an eine Hausaufgaben-Interaktionssituation mit den Eltern, zeigt sich, dass unaufgefordert einschränkendes Hilfeverhalten der Eltern bei den Kindern eher mit weniger ängstlichen und ärgerlichen Gefühlen einhergeht. Im Problemfall fühlen sich die Kinder sogar eher unterstützt. Nur bei eigener Bitte um Hilfe scheinen die Kinder ein solches Hilfeverhalten als eher ermüdend zu empfinden. Positive Zusammenhänge mit kindlichen Gefühlen wie unterstützt und gemocht fühlen, zeigen sich, wenn die Eltern Impulse im Lernprozess geben. Halten sie sich, im Sinne von passivem Unterstützungsverhalten, im Hintergrund, erleben sich die Kinder sogar tendenziell mehr aufmerksam. Helfen die Eltern im Problemfall jedoch nicht, scheinen sich die Kinder zu langweilen und fühlen sich eher wenig begeistert und gemocht. Bei eigener Bitte um Hilfe zeigen die Kinder, bei fehlender elterlicher Hilfe, Ermüdungszeichen, fühlen sich offensichtlich aber dennoch unterstützt.

Einschränkendes elterliches Hilfeverhalten, wie z. B. die Lösung vorsagen oder den Lernprozess der Kinder durch direktives Eingreifen unterbrechen, in Situationen, in denen Kinder ihre Eltern um Hilfe bitten, wirkt sich offenbar kontraproduktiv auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder aus. Reagieren die Eltern in solchen Situationen dagegen mit Impulsen, zeigt auch die kindliche Lernmotivation eher absinkende Tendenzen. Passive Unterstützung, im Sinne des elterlichen „sich im Hintergrund haltens“, gelingt den Eltern jedoch scheinbar nur in Situationen, in denen kein Hilfsbedarf von den Kindern signalisiert wird. Dabei zeigen sich hier wie erwartet sowohl positive Zusammenhänge mit dem Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder als auch mit ihrer Motivation. Helfen die Eltern nicht, obwohl die Kinder Probleme im Lernprozess zeigen, ergeben sich negative Zusammenhänge mit der intrinsischen Lernmotivation der Kinder. Verwehren sie diese Hilfe, obwohl die Kinder um Hilfe bitten, scheint dies dagegen aufseiten der Kinder mit einer gesteigerten intrinsischen Lernmotivation einherzugehen.

1.7.2.2.5.2 Anregung zur Selbstregulation

13. Tab: Korrelationen der Facetten mit den Skalen zur motivationalen Ausprägung und zum Selbstkonzept sowie dem emotionalen State der Kinder

Skala \ Anregung zu Selbstregulation	AOB	ABP	ABH	AuOB	AuBP
	Anregung SR ohne Bedarf	Anregung SR bei Problemen	Anregung SR Bitte um Hilfe	Aufforderung Eigenaktivität ohne Bedarf	Aufforderung Eigenaktivität bei Problemen
Fähigkeitsselbstkonzept	-.083	.052	.097	-.197	-.302
extrinsische Motivation	-.005	.103	-.433(**)	.141	-.052
intrinsische Motivation	-.021	.079	-.064	-.221	-.133
müde	-.126	-.116	.042	-.262	-.032
aufmerksam	.051	.449(**)	-.084	-.264	-.027
gelangweilt	-.184	-.035	-.199	.351(*)	.188
begeistert	-.053	.278	.128	-.088	-.404(*)
ärgerlich	-.183	-.093	-.180	.261	.466(**)
ängstlich	-.220	-.209	-.016	-.187	.160
gemocht	.011	.062	.011	-.265	.088
unterstützt	.160	.196	.238	-.239	-.240
Interesse	-.213	-.037	.251	-.112	-.014
Abneigung	.092	-.051	-.156	.277	-.068

Emotional scheint die elterliche Anregung zu Selbstregulation von den Kindern als durchgängig positiv wahrgenommen zu werden. Sie fühlen sich weniger ängstlich, und im Problemfall beschreiben sie sich selbst als aufmerksamer und eher begeistert, bei Bitte um Hilfe eher unterstützt. Hinsichtlich der Motivlage zeigen sich negative Zusammenhänge mit extrinsischer Motivation, wenn das Kind um Hilfe bittet.

Die Aufforderung zu Eigenaktivität hingegen wird emotional durchweg negativ von den Kindern bewertet. Ein solches elterliches Unterstützungsangebot scheint die Kinder, besonders wenn Probleme auftreten, eher ärgerlich zu machen. Ihre Begeisterung wird untergraben. Ohne Hilfebedarf führt dies zu einer Reduktion der Aufmerksamkeit, die Kinder beschreiben sich als gelangweilt und fühlen sich nicht unterstützt oder gemocht ihre intrinsische Motivation sinkt. Haben die Kinder bei der Aufgabenbearbeitung Probleme, werden von ihren Eltern jedoch dennoch zu Eigenaktivität angehalten, zeichnen sich negative Auswirkungen auf das kindliche Selbstkonzept ab.

1.7.2.2.5.3 Verantwortungsaufteilung im Lernprozess

14. Tab: Korrelationen der Facetten mit den Skalen zur motivationalen Ausprägung und zum Selbstkonzept sowie dem emotionalen State der Kinder

Skala \ Verantwortung	ÜnOB	KoOB	ÜBP	ÜBH
	Übernahme ohne Bedarf	Kooperation ohne Bedarf	Überlassen bei Problemen	Überlassen bei Bitte um Hilfe
Fähigkeitsselbstkonzept	.095	-.006	.102	-.076
extrinsische Motivation	.047	.281	.429(**)	-.082
intrinsische Motivation	-.061	-.040	.016	.037
müde	-.176	-.151	.135	.262
aufmerksam	-.328	-.255	-.203	-.107
gelangweilt	.027	.065	.142	.183
begeistert	-.168	.135	-.043	.000
ärgerlich	-.010	-.064	-.036	-.171
ängstlich	-.251	-.134	-.177	-.080
gemocht	-.047	-.042	-.175	-.341(*)
unterstützt	-.292	-.014	.196	.092

Bezüglich der Verantwortungsteilung im Lernprozess zeigen sich positive Zusammenhänge mit der extrinsischen Lernmotivation der Kinder, wenn die Eltern mit den Kindern kooperieren oder ihnen, trotz auftretender Probleme, die Verantwortung für den Lern- und Lösungsprozess überlassen.

Die Zusammenhangsmuster dieser Facetten mit dem emotionalen State der Kinder zeigen jedoch vorwiegend negative Zusammenhänge, vor allem mit ihrer Aufmerksamkeit. Bitten die Kinder um Hilfe, werden aber bezüglich der Verantwortung für die Lernsituation sich selbst überlassen, fühlen sich nicht gemocht und eher müde. Übernehmen die Eltern aber die Verantwortung für die Lernsituation, ohne dass die Kinder Bedarf signalisieren, fühlen sich die Kinder zwar tendenziell weniger ängstlich aber auch nicht unterstützt.

Insgesamt ergeben sich, vom theoretischen Standpunkt aus betrachtet, überraschende Zusammenhangsmuster, die erste Hinweise darauf geben, dass die kindliche Perzeption elterlichen Verhaltens in Hausaufgabensituationen immer auch im Hinblick auf die Rahmenbedingungen wie z. B. das kindliche Leistungspotenzial betrachtet werden müssen.

1.7.2.2.6 Klassifikation nach Bedarfstypen

Auf Grundlage der soeben präsentierten Zusammenhangsmuster der Beobachtungskategorien mit psychologischen outcome Variablen seitens der Kinder erscheint es sinnvoll, basierend auf dem Anlass elterlichen Hilfeverhaltens, drei kindliche „Bedarfstypen“ herauszukristallisieren: Kinder, die häufig um Hilfe bitten und viel Probleme bei der Bearbeitung ihrer Matheaufgaben zeigen, Kinder, die manchmal um Hilfe bitten bzw. manchmal Probleme bei der Bearbeitung ihrer Matheaufgaben zeigen und Kinder, die demgegenüber wenig Hilfesuche an die Eltern richten und ohne offensichtliche Probleme die Aufgaben bearbeiten.

Anhand der Ausprägung in den drei Variablen zum Anlass elterlichen Hilfeverhaltens (kein Bedarf, Probleme, Bitte um Hilfe) wurden die Kinder zunächst nach Augenschein diesen 3 Typen zugeordnet und diese im Folgenden unter Anwendung einer Diskriminanzanalyse überprüft. Die Diskriminanzanalyse ermöglicht es, Variablen, von denen angenommen wird, dass sie eine diskriminatorische Bedeutung für die Zuordnung von Individuen zu Gruppen haben, systematisch zu überprüfen.

Zunächst wird mit einer univariaten ANOVA überprüft, wie gut die drei Merkmalsvariablen jeweils isoliert zwischen den drei Gruppen trennen. Alle Facetten ergeben eine signifikante Trennung.

15. Tab: Gleichheitstest der Gruppenmittelwerte

Anlass der Hilfe	Wilks-Lambda	F	df1	df2	Signifikanz
Kein Bedarf	.28	45.17	2	35	.00
Probleme	.60	11.59	2	35	.00
Bitte um Hilfe	.54	14.74	2	35	.00

Als gebräuchlichstes Kriterium zur Prüfung der Diskriminanz kommt Wilks' Lambda zum Einsatz (Backhaus, 2003). Es ermöglicht eine statistische Signifikanzprüfung der Diskriminanzfunktionen, derzufolge in dieser Grundgesamtheit die Hypothese, dass kein Unterschied zwischen den gruppenweisen Funktionsmittelwerten besteht, zurückgewiesen werden kann.

16. Tab: Wilks' Lambda

Test der Funktion(en)	Wilks-Lambda	Chi-Quadrat	df	Signifikanz
1 bis 2	.24	49.63	4	.00
2	.96	1.58	1	.21

Mithilfe des „Satz von Bayes“ wird die Wahrscheinlichkeit ermittelt, mit der die Kinder einer der Gruppen zugeordnet werden können und die a priori Zuordnung überprüft. Vier der Kinder (11,5 %) wurden dabei einem falschen Typ zugeordnet.

17. Tab: Klassifizierungsergebnisse

Hilfsbedarf		vorhergesagte Gruppenzugehörigkeit			Gesamt
		wenig	mittel	viel	
Anzahl	wenig	12	1	0	13
	mittel	0	15	0	15
	viel	0	3	7	10
%	wenig	92,3	7,7	0	100
	mittel	0	100	0	100
	viel	0	30	70	100

89,9 % der ursprünglich gruppierten Fälle wurden korrekt klassifiziert

Die Wahrscheinlichkeit, dass sie aufgrund der einbezogenen Variablenwerte zu der vorhergesagten Gruppe gehören liegen unter 50 % und rechtfertigt somit eine Korrektur der ursprünglich vorgenommenen Zuordnung.

Ergebnisse

1.8 Strukturqualität

Strukturqualität bezieht sich in der Regel auf strukturelle Aspekte einer Institution, wie deren Angebotsqualität, Spezialisierungsgrad, Bedarfsorientierung, Zugangsebenen, Arbeitsreflexion und Misserfolgsmanagement. (Macsenaere, 1999). Die Strukturqualität des Elterntrainings „Lernlust statt Lernfrust“ wurde daran angelehnt über einzelne Aspekte der Zufriedenheit der Eltern mit dem Training und dessen Rahmenbedingungen erfasst. Die Gesamtheit aller Eltern, also sowohl die Eltern der Präsenzgruppe als auch die der Autodidaktikgruppe, beurteilten allgemeine Strukturaspekte wie folgt:

18. Tab: allgemeine Strukturaspekte

Zufriedenheit...	N	Minimum	Maximum	M	S
... mit der Lage bzw. Erreichbarkeit der Universität?	39	1	4	3.56	.68
... mit der telefonischen Erreichbarkeit?	35	3	4	3.54	.51
... mit den Räumlichkeiten an den Informationsabenden?	38	1	4	3.32	.70
... mit der Flexibilität bei der Terminabsprache?	39	3	4	3.74	.44

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 = ‚völlig unzufrieden‘, 2 = ‚eher unzufrieden‘, 3 = ‚eher zufrieden‘, 4 = ‚völlig zufrieden‘.

Während nur zwei Elternteile völlig bzw. eher unzufrieden mit der Erreichbarkeit der Universität waren, gaben 30,8 % aller Eltern an, eher zufrieden, 64,1 % sogar völlig zufrieden zu sein. Ähnlich zeigte sich die Verteilung bei der Bewertung der Räumlichkeiten, mit denen nur 8 % der Eltern unzufrieden waren, 92 % diese jedoch als zufriedenstellend bewerteten. Die telefonische Erreichbarkeit sowie die Flexibilität bei Terminabsprachen beurteilten alle Eltern als zufriedenstellend.

Die Eltern der Präsenzgruppe beurteilten strukturelle Aspekte des Elterntrainings „Lernlust statt Lernfrust“ folgendermaßen:

19. Tab: allgemeine Strukturaspekte

Zufriedenheit...	N	Minimum	Maximum	M	S
...mit der Atmosphäre?	18	1	4	3.17	.79
...mit der Zusammensetzung Ihrer Elterngruppe?	19	2	4	3.00	.75
...mit der fachlichen Kompetenz der Trainer?	18	3	4	3.89	.32

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 = ‚völlig unzufrieden‘, 2 = ‚eher unzufrieden‘, 3 = ‚eher zufrieden‘, 4 = ‚völlig zufrieden‘.

Während 95 % der Eltern der Präsenzgruppe mit der Trainingsatmosphäre zufrieden waren, beurteilten 5 Eltern (26,3 %) die Zusammensetzung der Trainingsgruppen als eher nicht zufriedenstellend. Mit der fachlichen Kompetenz der Trainer waren wiederum alle Teilnehmer zufrieden.

Ähnlich beurteilten die Teilnehmer der Autodidaktikgruppe diese Aspekte:

20. Ta: allgemeine Strukturaspekte

Zufriedenheit...	N	Minimum	Maximum	M	S
... mit der Atmosphäre an den Informationsabenden?	20	2	4	3.20	.62
... mit der fachlichen Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter?	20	3	4	3.60	.50

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 = ‚völlig unzufrieden‘, 2 = ‚eher unzufrieden‘, 3 = ‚eher zufrieden‘, 4 = ‚völlig zufrieden‘.

Nur 2 Elternteile (10 %) beurteilten die Atmosphäre an den Informationsabenden als eher nicht zufriedenstellend, alle anderen waren sowohl mit der Atmosphäre als auch mit der fachlichen Kompetenz der Mitarbeiter zufrieden.

1.9 Prozessqualität

Zur Erhebung von Prozessqualität können zwei unabhängige Konstrukte herangezogen werden: Partizipation und Hilfeprozess (Schneider, Schmidt und Hohm, 1999). Partizipation lässt sich abbilden mittels Skalen zur Zufriedenheit, zur Kooperation und zum Konsens. Die Bewertung des Hilfeprozesses gründet sich dagegen eher auf Planung und Dokumentation, Beteiligung der Eltern und Experten beim Planungsprozess sowie der Leistungserbringung an sich. Um die Prozessqualität dabei subjektiv von den Beteiligten bewerten zu lassen, sind Fragebögen zur Beurteilung der Qualität der Beziehung zum Trainer bzw. der Kooperation (Beziehungs- und Kooperationsqualität) innerhalb einer Intervention unabdingbar (vgl. Matzejat & Remschmidt, 1998). Eingebettet in die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan kann der Trainingsprozess dieses Elterntrainings darüber hinaus speziell über die Erfüllung der Prozessvariablen Autonomieunterstützung, Kompetenzunterstützung und soziale Eingebundenheit bewertet werden.

1.9.1 Partizipation

Die Gesamtheit aller Eltern beurteilten Partizipationsaspekte der Prozessqualität wie folgt:

21. Tab: Partizipationsaspekte der Prozessqualität

Zufriedenheit...	N	Minimum	Maximum	M	S
... mit dem Umgang der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Ihrem Kind?	38	3	4	3.63	.49
... mit dem Informationsaustausch zwischen den Mitarbeiter/innen und Ihnen?	39	2	4	3.38	.67
... mit der Gesamtdauer der Maßnahme?	39	2	4	3.05	.69
... mit dem zeitlichen und organisatorischen Aufwand für die Teilnahme an der Maßnahme?	38	1	4	2.82	.77
... mit dem Informationsabend über Rechenstörungen von Herrn Rottmann?	20	2	4	3.50	.69
... mit dem einführenden Informationsabend von Frau Rammert?	36	1	4	3.36	.72

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 = ‚völlig unzufrieden‘, 2 = ‚eher unzufrieden‘, 3 = ‚eher zufrieden‘, 4 = ‚völlig zufrieden‘.

Während alle Eltern mit dem Umgang der Mitarbeiter mit ihren Kindern zufrieden waren und 96 % der Elternteile den Informationsaustausch, 90 % die Informationsabende und 80 % die Gesamtdauer der Maßnahme als zufriedenstellend beurteilten, waren 30 % der Eltern mit dem zeitlichen und organisatorischen Aufwand für die Teilnahme an der Maßnahme unzufrieden.

1.9.2 Hilfeprozess

Der Hilfeprozess an sich wurde von den Eltern der Präsenzgruppe anhand der Zufriedenheit mit folgenden Aspekten bewertet:

22. Tab: Zufriedenheit mit dem Hilfeprozess

Zufriedenheit...	N	Minimum	Maximum	M	S
...mit der Gestaltung der Trainingssitzungen	19	3	4	3.26	.45
...mit dem persönlichen Umgang der Trainer mit Ihnen?	19	3	4	3.84	.38
...mit der Gestaltung des Endes des Elterntrainings?	16	2	4	3.13	.50
...mit dem schriftlichen Material (Arbeitsblätter etc.)?	19	1	4	3.11	.81
...mit der Dauer der Einzelsitzungen?	18	2	4	3.28	.67

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 = ‚völlig unzufrieden‘, 2 = ‚eher unzufrieden‘, 3 = ‚eher zufrieden‘, 4 = ‚völlig zufrieden‘.

Während alle teilnehmenden Eltern mit der Gestaltung der Trainingssitzungen und dem persönlichen Umgang der Trainer mit ihnen zufrieden waren, waren ein Elternteil mit der Gestaltung des Trainingsendes und ein Elternteil mit dem schriftlichen Material eher unzufrieden. Mit der Dauer der Einzelsitzungen waren zwei Eltern unzufrieden.

Die Aspekte des schriftlichen Trainings wurden von der Autodidaktikgruppe wie folgt bewertet:

23. Tab: Zufriedenheit mit dem Hilfeprozess

Zufriedenheit...	N	Minimum	Maximum	M	S
... mit dem persönlichen Umgang der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Ihnen?	20	3	4	3.60	.50
... mit der Verständlichkeit des schriftlichen Materials?	20	1	4	2.95	.76
... insgesamt mit dem schriftlichen Material?	19	2	4	3.11	.57
... insgesamt mit dem Elterntaining (schriftliches Material und Informationsabende)?	20	2	4	3.20	.52

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 = ‚völlig unzufrieden‘, 2 = ‚eher unzufrieden‘, 3 = ‚eher zufrieden‘, 4 = ‚völlig zufrieden‘.

Auch alle Eltern der Autodidaktikgruppe zeigten sich mit dem persönlichen Umgang der Mitarbeiter zufrieden. Mit dem Elterntaining insgesamt war ein Elternteil unzufrieden, mit dem schriftlichen Material zwei und der Verständlichkeit des Materials sogar vier.

1.9.3 Erfüllung der Prozessvariablen

Eingebettet in die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan sollten die Eltern, solange sie sich durch die Trainer in ihrem Autonomie- und Kompetenzerleben unterstützt fühlen, die Arbeit der Trainer als positiv bewerten und motiviert am Training mitarbeiten können.

Des Weiteren werden positive Zusammenhänge mit ihrem Wohlbefinden erwartet. Dadurch kann sich dann wiederum ihre Interaktion mit den Kindern verbessern und Hausaufgabensituationen, als weniger belastend erlebt werden. Durch die verbesserte Interaktion sollten sich die Probleme des Kindes reduzieren und die Motivation sowie Lebensqualität des Kindes steigern.

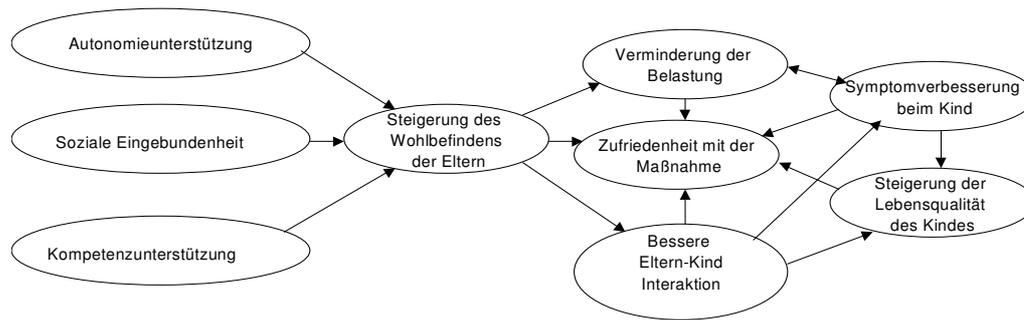


Abb.3: Möglicher Zusammenhang zwischen Erfüllung der Grundbedürfnisse durch die Mitarbeiter und Ergebnisvariablen

Skala Autonomieunterstützung

Zur Erhebung der wahrgenommenen Autonomieunterstützung durch die Trainer wurde ein Skalenwert aus folgenden 7 Items für 19 Eltern gebildet:

24. Tab: wahrgenommene Autonomieunterstützung

Der Trainer/die Trainerin ...	N	Minimum	Maximum	M	S
... zeigte mir Möglichkeiten / Lösungswege auf.	19	2	4	3.37	.60
... unterstützte mich darin, die Hausaufgabenkonflikte eigenständig in den Griff zu kriegen.	19	2	4	3.21	.63
... ermutigte mich, Fragen zu stellen.	19	2	4	3.42	.61
... war offen für meine eigenen Ideen, mit den Hausaufgabenkonflikten umzugehen.	19	2	4	3.21	.63
... ging auf meine Sichtweisen ein, bevor er/Sie Vorschläge zur Vorgehensweise machte.	19	2	4	3.11	.57
... beachtete meine Meinung und berücksichtigte sie bei Entscheidungen.	18	2	4	3.28	.58
... wirkte unzufrieden, wenn ich nicht auf seine/ihre Vorschläge einging - -rekodiert.	19	3	4	3.74	.45

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 =,stimmt gar nicht', 2 =,stimmt wenig', 3 =,stimmt ziemlich', 4 =,stimmt ganz genau'.

Es werden alle Items der Skala beibehalten, ihre interne Konsistenz liegt bei $\alpha=.79$. Bei der Beantwortung der einzelnen Items zeigt sich eine deutliche Antworttendenz im positiven Bereich, d. h. die Mittelwerte liegen zwischen drei und vier, also zwischen ‚stimmt ziemlich‘ und ‚stimmt ganz genau‘. Maximal 10 % der Eltern beurteilten einzelne Items mit ‚stimmt wenig‘, niemand mit ‚stimmt gar nicht‘. Die Eltern fühlen sich also in ihrem Autonomieerleben durch die Trainer unterstützt.

Skala Kompetenzunterstützung

Zur Erhebung der wahrgenommenen Kompetenzunterstützung durch die Trainer wurde ein Skalenwert aus folgenden 6 Items für 19 Eltern gebildet:

25. Tab: wahrgenommene Kompetenzunterstützung

Der Trainer/die Trainerin...	N	Minimum	Maximum	M	S
...vermittelte mir das Gefühl, dass ich fähig bin, das Problem zu lösen.	19	2	4	3.47	.61
...dass ich ziemlich klein und unwissend bin	19	3	4	3.89	.32
...dass ich in der Lage bin, gut mit den Hausaufgabenkonflikten umzugehen.	19	2	4	3.32	.67
...dass ich die Anregungen aus dem Elterntaining zu Hause/im Alltag umsetzen kann.	19	3	4	3.47	.51
...dass ich mit den Hausaufgabenkonflikten überfordert bin.	19	3	4	3.89	.32
...dass ich bei der Bewältigung der Hausaufgabenkonflikte weiterkomme.	19	3	4	3.32	.48

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 = ‚stimmt gar nicht‘, 2 = ‚stimmt wenig‘, 3 = ‚stimmt ziemlich‘, 4 = ‚stimmt ganz genau‘.

Es werden alle Items der Skala beibehalten, ihre interne Konsistenz liegt bei $\alpha=.86$. Bei der Beantwortung der einzelnen Items zeigt sich ebenfalls eine deutliche Antworttendenz im positiven Bereich, d. h. die Mittelwerte liegen auch hier zwischen vier und fünf, also zwischen ‚stimmt eher‘ und ‚stimmt ganz genau‘. Maximal 10 % der Eltern beurteilten zwei Items mit ‚stimmt wenig‘, niemand mit ‚stimmt gar nicht‘. Die Eltern fühlen sich demnach auch in ihrem Kompetenzerleben durch die Trainer unterstützt.

Skala emotionale Unterstützung

Zur Erhebung einer wahrgenommenen emotionalen Unterstützung durch die Trainer wurde ein Skalenwert aus folgenden 5 Items für 19 Eltern gebildet:

26. Tab: wahrgenommene emotionale Unterstützung

Der Trainer/die Trainerin...	N	Minimum	Maximum	M	S
...vermittelte mir das Gefühl, dass ich ernst genommen werde.	19	2	4	3.79	.54
...dass wir gut miteinander auskommen.	19	3	4	3.47	.51
...dass man ihm/ihr trauen kann.	19	3	4	3.68	.48
...dass er/sie mich versteht.	19	2	4	3.53	.61
...dass ich offen mit ihm/ihr über meine Probleme reden kann.	19	2	4	3.68	.58

Anmerkung: Die Antwortmöglichkeiten wurden durchgängig folgendermaßen kodiert:

1 = ‚stimmt gar nicht‘, 2 = ‚stimmt wenig‘, 3 = ‚stimmt ziemlich‘, 4 = ‚stimmt ganz genau‘.

Es werden alle Items der Skala beibehalten, ihre interne Konsistenz liegt bei $\alpha=.90$. Bei der Beantwortung der einzelnen Items zeigt sich wiederum eine deutliche Antworttendenz im positiven Bereich. Die Mittelwerte liegen auch hier zwischen vier und fünf, also zwischen ‚stimmt eher‘ und ‚stimmt ganz genau‘. Maximal jeweils ein Elternteil beurteilte einige Items mit ‚stimmt wenig‘, niemand mit ‚stimmt gar nicht‘. Auch emotional fühlen sich die Eltern durch die Trainer eingebunden und unterstützt.

Bei allen drei Skalen, die angelehnt an die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan erhoben wurden, liegen die Mittelwerte zwischen drei und vier, also zwischen ‚stimmt eher‘ und ‚stimmt ganz genau‘. Die Modalwerte der einzelnen Items liegen ebenfalls alle bei drei oder vier, d.h. bei jeder Frage kreuzten die meisten Eltern eine der positiven Möglichkeit an.

1.10 Ergebnisqualität

„... psychiatrische Ergebnisqualität ist als ein mehrdimensionales latentes Konstrukt anzusehen, das sich wahrscheinlich nicht ausreichend auf ein oder zwei empirisch messbare Indikatorvariablen reduzieren lässt“ (Spöhring und Hermer, 1998).

Anders als in medizinischen Studien, in denen die Ergebnisqualität medizinischer Interventionen in vielen Bereichen noch immer eindimensional an reinen Gesundheitsindikatoren wie z. B. Symptomfreiheit festgemacht werden (Katschnig, 1998), sollen die entscheidenden Dimensionen der Ergebnisqualität des Elterntrainings „Lernlust statt Lernfrust“ multidimensional mit Veränderung sowohl auf der Verhaltensebene als auch auf der Einstellungsebene erfasst werden. Der eigentliche Erfolg des Elterntrainings soll überprüft werden und entsprechend den Forderungen von Hager & Hasselhorn (2000) zum einen die Entwicklung der trainierten Kompetenzen durch Vorher-Nachher-Vergleiche mit der Gegenüberstellung mit einer Vergleichsgruppe -und zum anderen der zeitlichen Transfer durch ein Versuchsdesign, das neben Prä- und Posttest eine Follow-up Erhebung vorsieht, dargestellt werden. Durchgängig nicht signifikante Kolmogorov-Smirnov-Tests, die zur Überprüfung der Normalverteilung der Stichproben eingesetzt wurden, lassen dabei annehmen, dass die Werte der getesteten Variablen hinreichend normalverteilt sind.

1.10.1 Überprüfung verschiedener Einflussfaktoren

Um der Forderung Rosts et al. (2000) nach statistischer Kontrolle von Drittvariablen Rechnung zu tragen, werden innerhalb der Experimentalgruppe, bevor der Einfluss der jeweiligen Trainingsvariante betrachtet wird, Drittvariablen, deren Wirkungen mit denen der Maßnahme konfundiert sein können, überprüft. Da der Stichprobenumfang eher klein ist, einzelne Effekte aber nicht verloren gehen sollen, werden die folgenden Einflussfaktoren mittels einzelner ANOVAs auf ihren Einfluss hin überprüft und ggf. bei den folgenden Auswertungen durch die Anwendung von Kovarianzanalysen statistisch berücksichtigt. Auch solche Interaktionseffekte, die mit $p=.10$ das 5 % Signifikanzniveau knapp verfehlen, finden als Kovariaten dabei Berücksichtigung.

1.10.1.1.1 Bildungshintergrund der Mutter

Aufgrund zahlreicher Nachweise der Elterntrainingsforschung zum Einfluss des Bildungshintergrundes auf Trainingseffekte (vgl. Mattingly et al., 2002) wird das Bildungsniveau der Mütter, die Hauptansprechpartner für die Kinder in Hausaufgabenfragen sind und daher am Training teilnehmen, als möglicher Einflussfaktor überprüft. Angelehnt an das vierstufige Skill Level Modell (siehe Anhang) entspricht ein „niedriger Bildungshintergrund“ dem zweiten, ein „mittlerer Bildungshintergrund“ dementsprechend dem dritten, ein „hoher Bildungshintergrund“ dem vierten Skilllevel.

Die generellen Interaktionseffekte mit dem elterlichen Verhalten gestalten sich dabei wie folgt:

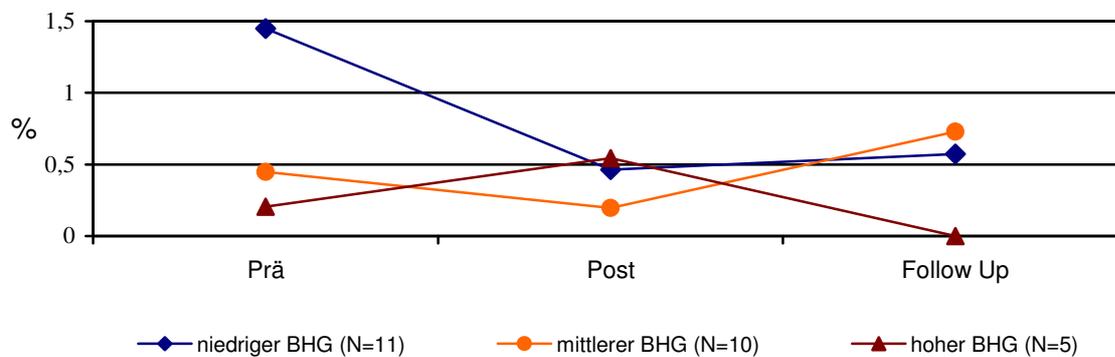
27. Tab: Interaktionseffekte mit dem elterlichen Verhalten

Facette		M			s			F	p	
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow			
Verhalten	Hilfe	EOB	3.11	1.64	1.48	3.48	3.58	2.52	1.86	.13
		EBP	1.71	1.02	0.71	1.41	1.05	.85	.28	.89
		EBB	0.82	0.38	0.52	1.09	.51	.63	^{GG} 2.57	.07
		IOB	5.48	6.47	10.30	3.83	4.43	5.81	.96	.44
		IBP	2.44	3.95	4.16	1.98	2.19	3.14	.42	.79
		IBB	0.60	1.08	1.49	.73	1.00	1.29	3.95	.01
		POB	1.81	1.30	1.19	2.83	1.69	1.31	.50	.74
		KBP	0.34	0.04	0.03	.62	.12	.14	^{GG} 1.39	.25
		KBB	0.39	0.33	0.27	.59	.64	.38	2.70	.04
	Selbstregulation	AOB	6.95	4.87	4.81	4.00	2.90	3.23	1.27	.30
		ABP	0.67	1.05	0.82	.79	.95	.64	.30	.88
		ABH	0.65	0.51	0.38	.97	.50	.58	1.38	.26
		AuOB	0.75	0.62	0.38	1.09	1.04	.64	.90	.47
		AuBP	0.05	0.00	0.03	.13	.00	.14	.68	.61
	Verantwortung	ÜnOB	17.78	11.83	13.15	6.50	7.06	6.86	.91	.47
		KoOB	0.94	0.41	0.62	1.64	.54	1.10	1.59	.19
		ÜBP	0.22	0.17	0.00	.42	.31	.00	^{GG} 2.81	.06
		ÜBH	0.49	0.70	0.18	.78	.84	.37	1.60	.19

Betrachtet man die signifikanten Effekte innerhalb der Verhaltensfacetten dabei etwas genauer, zeigt sich folgendes Bild:

EBB einschränkend bei Bitte um Hilfe

Der nach Greenhouse-Geisser korrigierte Interaktionseffekt verfehlt das Signifikanzniveau nur knapp ($F_{(4;46)}=2.57$, $p=.07$, $\text{Eta}^2=.18$), lässt aber differenzielle Verhaltensentwicklungen für Teilnehmerinnen, die mit unterschiedlich hohem Bildungshintergrund das Training beginnen, vermuten. Ein Innersubjektkontrast hinsichtlich der Unterschiede im einschränkenden Hilfeverhalten in Abhängigkeit vom Bildungsniveau zwischen Prä und Post Test ($F_{(2;23)}=4.31$, $p=.03$, $\text{Eta}^2=.27$) legt den Fokus des Interesses dabei auf den Vergleich des Verhaltens vor und direkt im Anschluss an das Training.



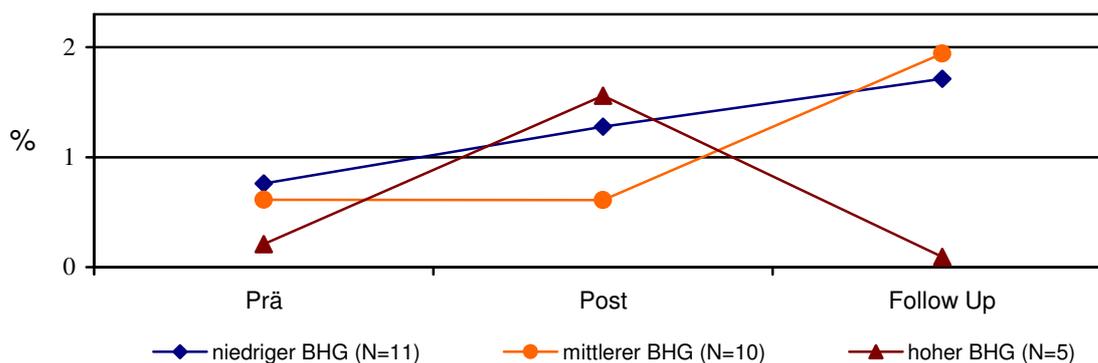
Bildungshintergrund	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	1.45	1.43	1.45	1.43	.57	.51
mittel	.45	.30	.20	.25	.73	.77
hoch	.20	.46	.54	.59	.00	.00

Vor Beginn des Trainings helfen die Mütter mit niedrigem Bildungshintergrund signifikant häufiger auf eine einschränkende Art und Weise, wenn ihre Kinder um Hilfe bitten, als Mütter mit mittlerem (mittlere Differenz_(.43)=1.00; $p=.03$) oder hohem Bildungshintergrund (mittlere Differenz_(.53)=1.25; $p=.03$). Im Anschluss an das Training unterscheiden sich die Gruppen von Müttern in dieser Art der Hilfe nicht mehr, wohingegen zum dritten Messzeitpunkt die Mütter mit mittlerem Bildungshintergrund wieder signifikant mehr einschränkend helfen, als Mütter mit hohem Bildungshintergrund (mittlere Differenz_(.32)=.73; $p=.03$). Hinsichtlich der Verhaltensänderungen zeigen Mütter mit niedrigem Bildungshintergrund eine signifikante Reduktion ihrer einschränkenden

Hilfeversuche vom Prä- zum Posttest (mittlere Differenz_(.39)=.99; $p=.02$) sowie vom Prätest zum Follow Up Messzeitpunkt (mittlere Differenz_(.32)=.88; $p=.01$). Nur die Gruppe von Müttern mit mittlerem Bildungshintergrund steigert ihr einschränkendes Hilfeverhalten vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt statistisch bedeutsam (mittlere Differenz_(.25)=-.53; $p=.05$). Alle anderen verändern ihr Verhalten in diesem Zeitraum nicht mehr signifikant.

IBB Impulse bei Bitte um Hilfe

Bitten die Kinder um Hilfe, zeigt nicht nur das einschränkende Unterstützungsverhalten differenzielle Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit vom mütterlichen Bildungshintergrund. Mütter mit unterschiedlich hohem Bildungshintergrund entwickeln sich auch im Hinblick auf die Impulse, die sie ihren Kindern als Hilfe in der Hausaufgabensituation geben, über die drei Erhebungszeitpunkte unterschiedlich ($F_{(4,46)}=3.95$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.26$). Hier werden diese differenziellen Verläufe insbesondere im Vergleich des Prä- und des Follow Up Zeitpunktes sichtbar (Innersubjektkontrast T1-T3 ($F_{(2,23)}=5.84$, $p=.01$, $\text{Eta}^2=.34$).



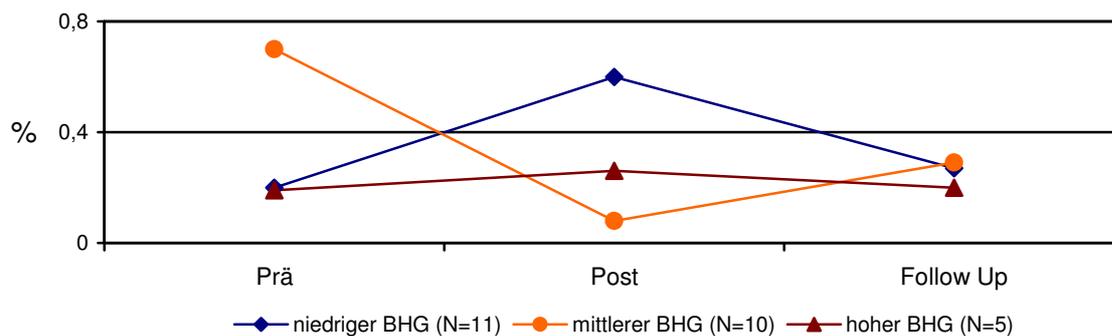
Bildungshintergrund	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	.76	.89	.60	.73	1.71	1.25
mittel	.61	.65	1.28	.88	1.94	1.23
hoch	.21	.29	.61	.55	.09	.21

Mütter mit hohem Bildungshintergrund geben bei der Verlaufskontrolle (Follow Up) signifikant weniger Impulse als Mütter mit niedrigem (mittlere Differenz_(.61)=-1.62; $p=.01$) oder mittleren Bildungshintergrund (mittlere Differenz_(.62)=-1.85; $p=.01$). Während sie ihr Unterstützungsverhalten vom Prä- zum Posttest dahin gehend signifikant steigern (mittlere Differenz_(.57)=-1.35; $p=.03$), nehmen die Impulse, die sie ihren Kindern auf Nachfrage in der Hausaufgabensituation gewähren, vom Posttest zur Follow Up Erhebung wieder bedeutsam

ab (mittlere Differenz_(.68)=1.47; p=.04). Mütter mit niedrigem Bildungshintergrund hingegen steigern sich in dieser Art der Unterstützung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt (mittlere Differenz_(.31)=-.95; p=.01) ebenso wie Mütter mit mittlerem Bildungshintergrund (mittlere Differenz_(.33)=-1.33; p=.00).

KBB Keine Hilfe bei Bitte um Hilfe

Nicht nur im Hinblick auf das einschränkende und impulsgeprägte Unterstützungsverhalten entwickeln sich die Mütter in Situationen, in denen ihre Kinder um Hilfe bitten, differenziell. Sie entwickeln sich auch im Hinblick auf die Unterlassung von Hilfestellungen, je nach Bildungshintergrund, über die drei Messzeitpunkte unterschiedlich ($F_{(4;46)}=2.67$; p=.04; $\text{Eta}^2=.19$). Hier werden diese differenziellen Verläufe insbesondere im Vergleich des Prä- und des Post Zeitpunktes sichtbar (Innersubjektcontrast T1-T2 ($F_{(2;23)}=4.95$, p=.02, $\text{Eta}^2=.30$)).

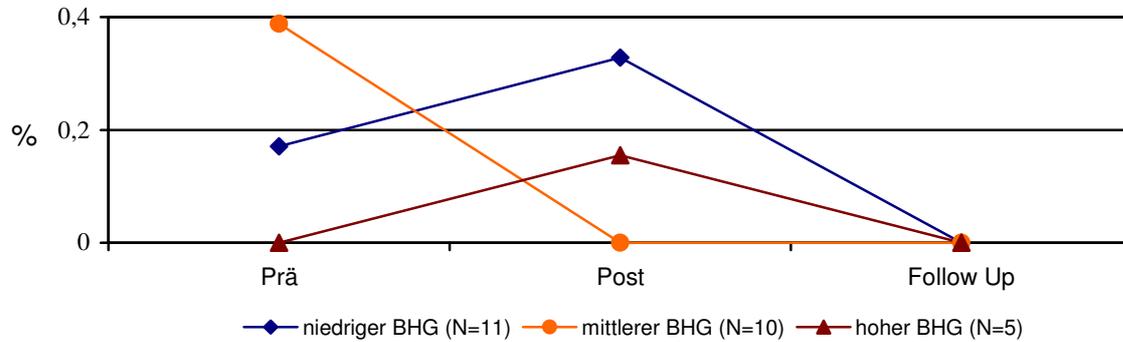


Bildungshintergrund	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	0.20	.32	0.60	.89	0.27	.32
mittel	0.70	.81	0.08	.26	0.29	.45
hoch	0.19	.26	0.26	.24	0.20	.44

Während Mütter mit mittlerem Bildungshintergrund direkt im Anschluss an das Training (Post) ihren Kindern bei Bitte um Hilfe signifikant seltener die Hilfe verweigern (mittlere Differenz_(.23)=.62; p=.02), scheinen Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund dazu zu tendieren, dieses Verhalten noch zu verstärken (die mittlere Differenz_(.22)=-.39; p=.09 verfehlt das Signifikanzniveau dabei nur knapp).

ÜBP Überlassen der Verantwortung bei Problemen

Auch wenn der Interaktionseffekt, korrigiert nach Greenhouse Geisser, mit $F_{(4;46)}=2.81$; $p=.06$; $\text{Eta}^2=.20$ das Signifikanzniveau knapp verfehlt, scheinen sich Mütter in Abhängigkeit von ihrem Bildungshintergrund im Hinblick auf die Verantwortungsaufteilung in problematischen Lernsituationen offensichtlich unterschiedlich zu entwickeln.



Bildungshintergrund	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	.17	.32	.33	.41	.00	.00
mittel	.39	.57	.00	.00	.00	.00
hoch	.00	.00	.16	.21	.00	.00

Während Mütter mit niedrigem Bildungshintergrund direkt im Anschluss an das Training ihren Kindern, trotz offensichtlicher Probleme, signifikant häufiger die Verantwortung für die Lernsituation überlassen als Mütter mit mittlerem Bildungsniveau (mittlere Differenz_(.13)=.33; $p=.02$) reduzieren sie dieses Verhalten vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt signifikant (mittlere Differenz_(.09)=.33; $p=.00$). Mütter mit mittlerem Bildungshintergrund hingegen überlassen ihren Kindern schon direkt im Anschluss an das Training signifikant weniger Verantwortung in problematischen Situationen als vor dem Training (mittlere Differenz_(.16)=.39; $p=.03$), während Mütter mit hohem Bildungshintergrund ihre ohnehin schon angemessene Verantwortungsverteilung nicht bedeutsam verändern.

Die generellen Interaktionseffekte mit den Fragebogenskalen gestalten sich für Mütter mit unterschiedlichem Bildungshintergrund entsprechend:

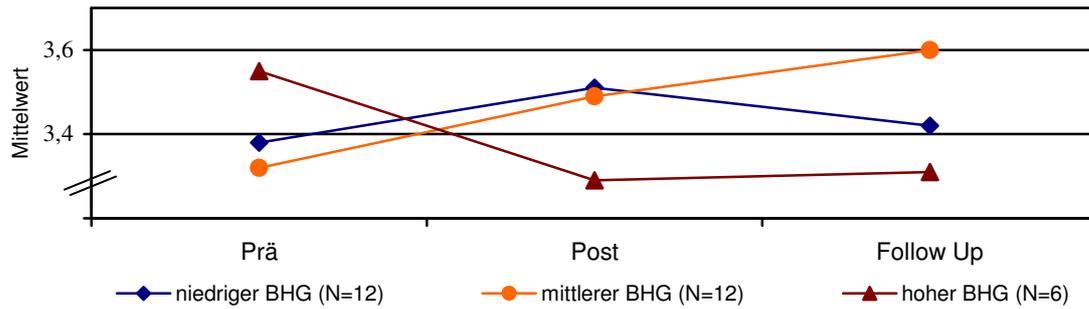
28. Tab: Interaktionseffekte mit den Fragebogenskalen

		Skala		M			s			F	p
				Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
Fragebogenskalen	Eltern	Instruktion	Autonomie	3.21	3.41	3.35	.51	.53	.45	1.16	.34
			Kontrolle	1.86	1.58	1.51	.59	.66	.51	.19	.94
			Struktur	2.90	2.96	3.01	.53	.58	.53	.19	.94
			Responsivität	3.66	3.57	3.59	.45	.50	.47	.48	.75
			Produkt	2.16	2.04	2.01	.42	.49	.37	.23	.92
			Prozess	3.55	3.54	3.51	.25	.32	.33	.28	.89
	Kinder	Instruktion	Autonomie	3.05	3.05	3.26	.54	.52	.47	.33	.86
			Kontrolle	1.68	1.69	1.69	.52	.46	.46	.00	1.0
			Struktur	2.68	2.60	2.73	.68	.58	.62	1.51	.21
			Responsivität	3.53	3.51	3.59	.54	.51	.48	.40	.81
			Produkt	1.98	1.78	1.86	.45	.39	.52	.20	.94
			Prozess	3.39	3.46	3.47	.45	.32	.34	2.17	.09
		Motivation	Extr. Motivation	2.31	2.31	2.39	.62	.55	.53	.08	.99
			Iden. Motivation	3.11	3.28	3.33	.62	.66	.46	3.79	.01
			Selbstkonzept	2.14	2.43	2.40	.68	.48	.49	1.90	.12

Während Unterschiede im Bildungshintergrund der Mütter die eigene Wahrnehmung der Entwicklung ihrer Instruktionsstrategien offenbar nicht beeinflusst, beschreiben die Kinder differenzielle Entwicklungen in der Prozessorientierung ihrer Mütter sowie in der eigenen Motivation. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich folgende Trends.

Prozessorientierung

Im Hinblick auf die Prozessorientierung der Mütter erleben die Kinder einen differenziellen Entwicklungsverlauf in Abhängigkeit vom mütterlichen Bildungsniveau (Interaktionseffekt: $F_{(4;54)}=2.17$; $p=.09$; $\eta^2=.14$).

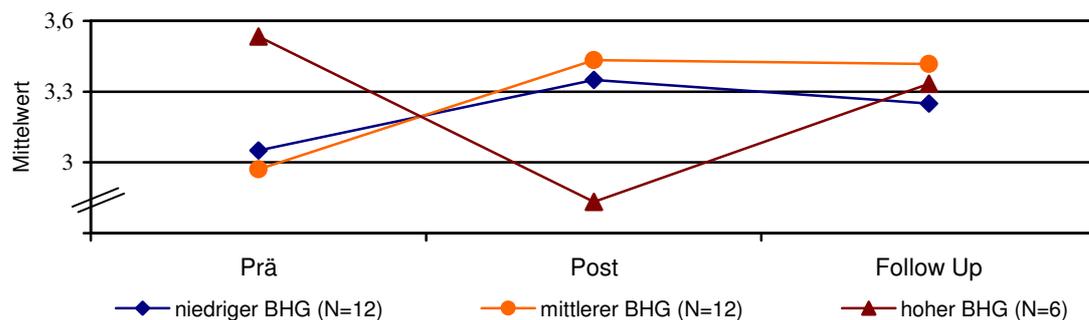


Bildungshintergrund	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	3.38	.40	3.51	.21	3.42	.42
mittel	3.32	.58	3.49	.44	3.6	.28
hoch	3.55	.28	3.29	.20	3.31	.25

Eine signifikante Zunahme in der Wahrnehmung der mütterlichen Prozessorientierung berichten nur die Kinder von Müttern mittleren Bildungshintergrundes (mittlere Differenz_(.12) = -.27; p = .03). Diese Zunahme wird nur im Vergleich des ersten und des letzten Messzeitpunktes sichtbar. Die anderen Entwicklungstrends lassen keine statistische Bedeutsamkeit erkennen.

Identifizierte Motivation

Auch hinsichtlich ihrer identifizierten Motivation zeigt sich dieser differenzielle Entwicklungsverlauf in Abhängigkeit vom mütterlichen Bildungsniveau (Interaktionseffekt: $F_{(4;54)} = 3.79$; p = .01; $\eta^2 = .22$).



Bildungshintergrund	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	3.05	.46	3.35	.31	3.25	.53
mittel	2.97	.76	3.43	.64	3.42	.41
hoch	3.53	.45	2.83	1.05	3.33	.41

Während Kinder von Müttern mit niedrigem Bildungshintergrund ihre identifizierte Motivation nicht signifikant verändern, steigern die Kinder, deren Mütter ein mittleres Bildungsniveau berichten, ihre identifizierte Motivation vom ersten zum zweiten (mittlere Differenz_(.20)=-.46; p=.03) sowie vom ersten zum dritten Erhebungszeitpunkt (mittlere Differenz_(.14)=-.45; p=.01) statistisch bedeutsam. Kinder von Müttern mit hohem Bildungsniveau reduzieren ihre identifizierte Motivation von T1 zu T2 signifikant (mittlere Differenz_(.28)=-.70; p=.02).

1.10.1.1.2 Trainingsengagement

Folgende Interaktionseffekte zeigen sich für die Verhaltensfacetten in Abhängigkeit vom Trainingsengagement der Mütter:

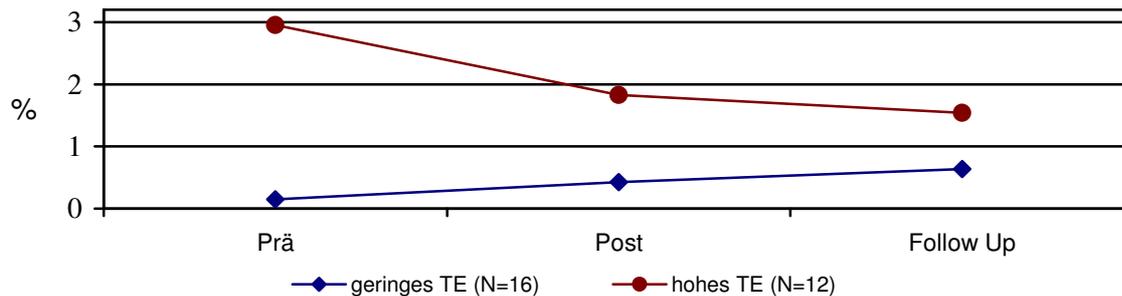
29. Tab: Interaktionseffekte mit den Verhaltensfacetten

Facette		M			s			F	p	
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow			
Verhalten	Hilfe	EOB	3.10	1.61	1.56	3,39	3,45	2,49	1.67	.20
		EBP	1.80	1.13	.72	1.40	1.09	.82	.76	.47
		EBB	.77	.35	.54	1.07	.50	.61	GG 1.03	.35
		IOB	5.73	7.12	10.26	4.04	4.97	5.59	1.04	.36
		IBP	.37	3.88	4.28	1.96	2.13	3.34	.55	.58
		IBB	.58	1.02	1.41	.71	.99	1.28	GG .45	.59
		POB	1.75	1.23	1.15	2.74	1.65	1.28	2.54	.09
		KBP	.34	.05	.07	.60	.15	.20	GG 7.26	.01
	KBB	.41	.31	.25	.60	.62	.37	.97	.38	
	Selbstregulation	AOB	6.74	4.63	4.92	3.39	2.39	3.13	GG .09	.88
		ABP	.73	1.07	.89	.86	.92	.71	.79	.46
		ABH	.60	.49	.37	.95	.49	.56	GG 1.53	.23
		AuOB	.74	.63	.38	1.05	1	.62	.15	.86
		AuBP	.06	.00	.03	.14	.00	.13	.42	.52
Verantwortung	ÜnOB	17.82	12.25	13.05	6.28	7.02	6.89	.35	.71	
	KoOB	.87	.46	.66	1.60	.60	1.12	.12	.89	
	ÜBP	.21	.16	.02	.41	.31	.13	GG .85	.41	
	ÜBH	.45	.67	.17	.76	.82	.36	.38	.68	

Bei genauerer Betrachtung der zwei signifikanten Interaktionseffekte im Hilfeverhalten der Mütter in Abhängigkeit von ihrem Trainingsengagement wird Folgendes sichtbar:

Passive Hilfe ohne Bedarf

Auch wenn der Interaktionseffekt das 5 % Signifikanzniveau knapp verfehlt ($F_{(2,52)}=2.54$; $p=.09$; $\eta^2=.09$), scheinen sich die Mütter in Abhängigkeit von ihrem Trainingsengagement in diesem Unterstützungsverhalten differenziell zu entwickeln.

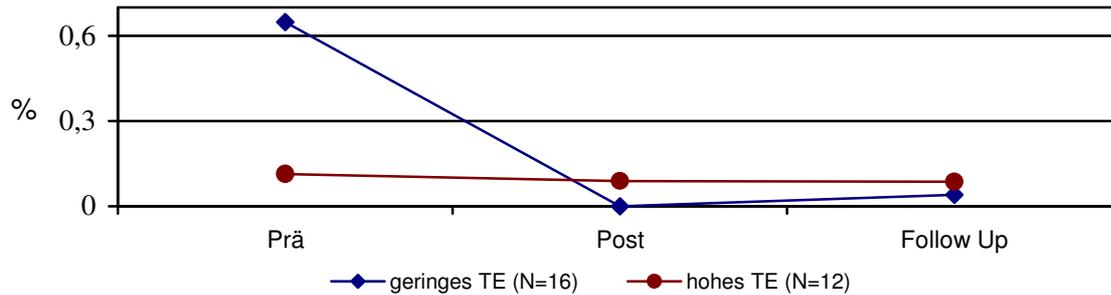


Trainingsengagement	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
gering	.15	.51	.43	.58	.64	.81
hoch	3.0	3.14	1.83	1.94	1.54	1.45

Während nur die Mütter mit hohem Trainingsengagement ihr passives Unterstützungsverhalten vom Prä- zum Post-Test signifikant verringern (mittlere Differenz_(.63)=1.41; $p=.03$), verändern sich die Mütter mit niedrigem Trainingsengagement in diesem Verhalten nicht. Zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt zeigen sie dieses Unterstützungsverhalten jedoch ohnehin signifikant seltener als die Mütter mit hohem Trainingsengagement (mittlere Differenz Prä_(.91)=2.81; $p=.01$; mittlere Differenz Post_(.58)=1.4; $p=.02$). Zum Zeitpunkt der Verlaufskontrolle unterscheiden sich die Mütter allerdings nicht mehr signifikant in ihren passiven Hilfen (mittlere Differenz_(.47)=.09; $p=.06$).

Keine Hilfe bei Problemen

Signalisieren die Kinder Probleme im Lösungsprozess, entwickeln sich unterschiedlich stark am Training engagierte Mütter im Hinblick auf das Unterlassen von Hilfestellungen ebenfalls differenziell ($F_{(2,52)}=_{GG} 7.26$; $p=.01$; $\eta^2=.22$).



Trainingsengagement	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
gering	.65	.80	.00	.00	.04	.14
hoch	.11	.22	.09	.19	.09	.24

Während die Mütter mit hohem Trainingsengagement vor Beginn des Trainings (Prätest) ihren Kindern in problematischen Situationen signifikant seltener die Hilfe verweigern als Mütter mit geringem Trainingsengagement (mittlere Differenz_(.21)=.54; p=.02), unterscheiden sich die Mütter zu den folgenden beiden Messzeitpunkten in diesem Verhaltensstil nicht mehr signifikant (mittlere Differenz Post_(.06)=.09; p=.12; mittlere Differenz Follow up_(.08)=.05; p=.56). Geringe engagierte Mütter reduzieren ihre Hilfeverweigerung von T1 zu T2 (mittlere Differenz_(.16)=.65; p=.00) und T1 zu T3 (mittlere Differenz_(.17)=.61; p=.00) signifikant.

Im Hinblick auf das Instruktionsverhalten und die motivationalen Skalen zeigen sich folgende Interaktionseffekte aufseiten der Mütter:

30. Tab: Interaktionseffekte Instruktionsverhalten Eltern

Skala			M			s			F	p	
			Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow			
Fragebogenskalen	Eltern	Instruktion	Autonomie	3.19	3.42	3.36	.50	.53	.46	.16	.85
			Kontrolle	1.90	1.60	1.53	.60	.65	.53	.83	.44
			Struktur	2.93	2.97	3.04	.53	.57	.53	GG 2.66	.09
			Responsivität	3.68	3.60	3.61	.44	.50	.46	.23	.98
			Produkt	2.18	2.09	2.05	.41	.54	.43	GG .53	.59
			Prozess	3.56	3.55	3.53	.26	.32	.33	1,84	.17

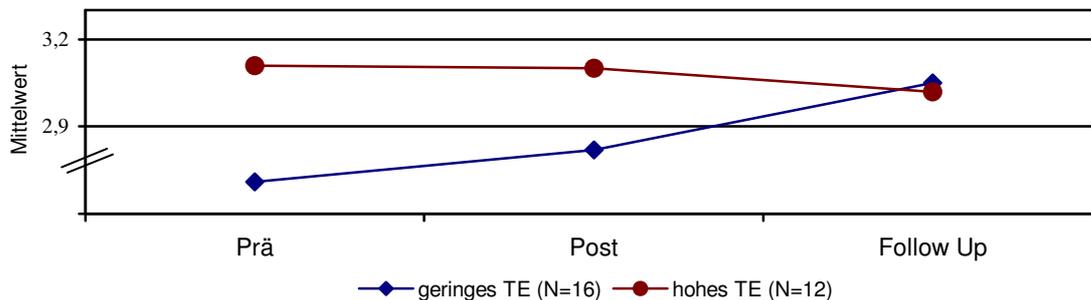
Während die Mütter unterschiedliche Entwicklungen in ihren strukturierenden Instruktionsstrategien berichten, erleben die Kinder differentielle Entwicklungsrichtungen in der mütterlichen Autonomieunterstützung sowie in ihrer Responsivität.

31. Tab: Interaktionseffekte Instruktionsverhalten Kinder

Skala		M			s			F	p		
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow				
Fragebogenskalen	Kinder	Instruktion	Autonomie	3.03	3.07	3.24	.54	.51	.46	2.78	.07
			Kontrolle	1.70	1.73	1.73	.52	.50	.50	2.10	.13
			Struktur	2.66	2.63	2.72	.67	.59	.60	.20	.82
			Responsivität	3.52	3.51	3.55	.55	.51	.51	7.29	.00
			Produkt	2.00	1.81	1.87	.45	.40	.51	.00	1.0
			Prozess	3.38	3.47	3.45	.47	.32	.36	1.31	.28
	Motivation	Extr. Motivation	2.32	2.35	2.41	.62	.58	.53	GG .06	.91	
		Iden. Motivation	3.09	3.30	3.36	.69	.64	.46	.29	.75	
		Selbstkonzept	2.19	2.45	2.46	.69	.48	.53	.18	.84	

Skala bereichsspezifische Struktur (Eltern)

Ein signifikanter Interaktionseffekt ($F_{(2,30)}=3.72$; $p=.04$; $Eta^2=.20$) belegt differenzielle Entwicklungsverläufe in der eigenen Einschätzung der strukturierenden Instruktionsstrategien für unterschiedlich engagierte Mütter, insbesondere im Vergleich des ersten und dritten Erhebungszeitpunktes (Innersubjektkontrast T1-T3 $F_{(1,31)}=6.83$; $p=.01$; $Eta^2=.18$)

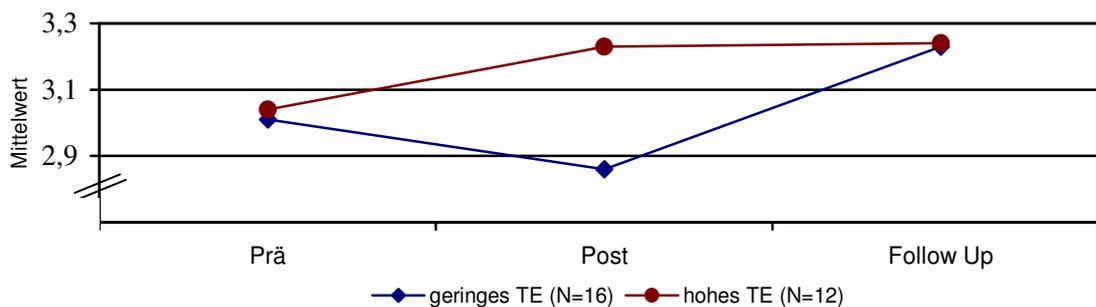


Trainingsengagement	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
gering	2.71	.62	2.82	.63	3.05	.51
hoch	3.11	.36	3.10	.50	3.02	.56

Zum Prätest schätzen sich hoch engagierte Mütter in ihren strukturierenden Hausaufgabenmaßnahmen signifikant höher ein als wenig engagierte Mütter (mittlere Differenz_(.16)=.40; $p=.03$). Dieser Einstellungsunterschied ist im Anschluss an das Training jedoch statistisch nicht mehr nachweisbar. Statistisch bedeutsame Einstellungsänderungen werden dabei nur für wenig engagierte Mütter vom Prä- zum Posttest (mittlere Differenz_(.16) = -.35; $p=.03$) und vom Posttest zum Follow up (mittlere Differenz_(.17) = -.23; $p=.04$) sichtbar. Die Einstellung der hoch engagierten Mütter zeigt zu keinem Zeitintervall signifikante Veränderungen.

Skala Autonomieunterstützende Hilfe (Kinder)

Während der Interaktionseffekt das Signifikanzniveau nur knapp verfehlt ($F_{(2;60)}=2.78$; $p=.07$; $\eta^2=.09$) weist ein signifikanter Innersubjektkontrast T1-T2 ($F_{(1;30)}=3.99$; $p=.05$; $\eta^2=.12$) auf statistisch bedeutsame Entwicklungsunterschiede in der kindlichen Wahrnehmung zwischen den beiden Gruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt hin.

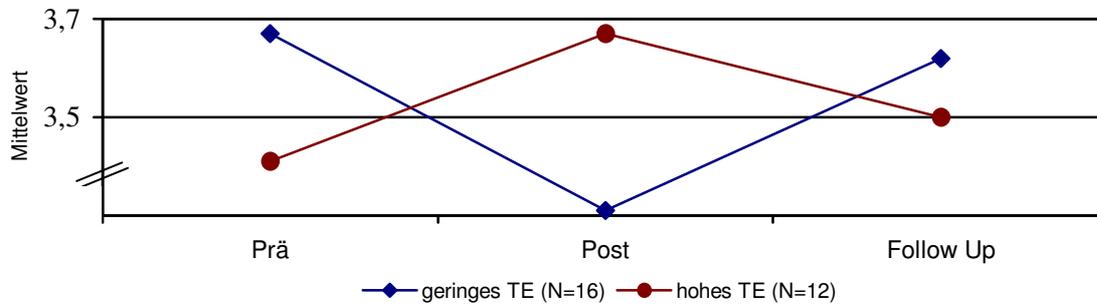


Trainingsengagement	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
gering	3.01	.58	2.86	.58	3.23	.54
hoch	3.04	.52	3.23	.40	3.24	.41

Dabei wird deutlich, dass die Kinder der hoch engagierten Mütter diese zum Posttestzeitpunkt als deutlich autonomieunterstützender wahrnehmen als Kinder von wenig engagierten Müttern (mittlere Differenz_(.17) = -.38; $p=.04$). Signifikante Veränderungen in dieser Wahrnehmung berichten jedoch nur die Kinder von wenig engagierten Müttern, die eine Zunahme der autonomieunterstützenden Hilfen vom Posttestzeitpunkt zum Follow Up verzeichnen lassen (mittlere Differenz_(.15) = -.37; $p=.02$).

Skala bereichsspezifische Responsivität (Kinder)

Ein genereller Interaktionseffekt ($F_{(2;60)}=7.29$; $p=.00$; $\text{Eta}^2=.20$) belegt einen differenziellen Verlauf in der kindlichen Wahrnehmung der elterlichen Responsivität in Abhängigkeit vom Trainingsengagement der Mütter. Im ersten Messintervall (Prä-Post) zeigt sich darüber hinaus ein signifikanter Innersubjektkontrast ($F_{(1;30)}=10.91$; $p=.00$; $\text{Eta}^2=.27$).



Trainingsengagement	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
gering	3.67	.51	3.31	.56	3.62	.50
hoch	3.41	.57	3.67	.41	3.50	.53

Kinder von hoch engagierten Müttern erleben diese zum Posttestzeitpunkt signifikant responsiver als Kinder wenig engagierter Mütter (mittlere Differenz_(,17)=-.36; $p=.05$). Im Hinblick auf die Einstellungsänderungen zeigen die Kinder von wenig engagierten Müttern eine statistisch bedeutsame Reduktion in der Wahrnehmung der elterlichen Responsivität vom Prä- zum Posttest (mittlere Differenz_(,17)=.36; $p=.02$), vom Posttest zum Follow Up hingegen eine signifikante Zunahme (mittlere Differenz_(,17)=-.31; $p=.02$). Die Kinder von stark engagierten Müttern hingegen berichten eine Zunahme in der mütterlichen Responsivität im Vergleich des ersten und zweiten Messzeitpunktes (mittlere Differenz_(,17)=-.26; $p=.04$).

1.10.1.1.3 Leidensdruck

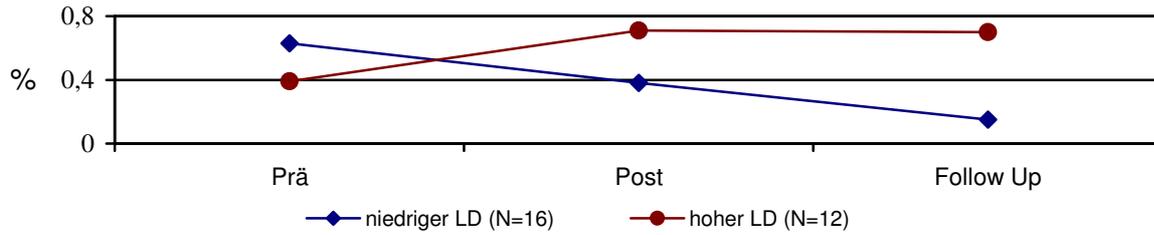
In Abhängigkeit vom Ausmaß des selbst erlebten Leidensdruckes zeigen sich folgende Interaktionseffekte für die Verhaltensfacetten:

32. Tab: Interaktionseffekte Verhaltensfacetten

Facette		M			s			F	p	
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow			
Verhalten	Hilfe	EOB	3.26	1.75	1.67	3.53	3.63	2.61	.64	.53
		EBP	1.83	1.20	.70	1.47	1.12	.75	1.02	.37
		EBB	.84	.37	.56	1.11	.52	.64	.63	.54
		IOB	5.58	7.34	10.67	4.11	5.08	5.78	.17	.85
		IBP	2.04	4.02	4.17	1.59	2.16	3.37	1.57	.22
		IBB	.56	1.10	1.41	.75	1.01	1.34	GG 2.10	.15
		POB	1.68	1.28	1.07	2.76	1.74	1.18	1.26	.30
		KBP	.38	.06	.08	.63	.16	.21	GG 2.74	.10
		KBB	.41	.35	.22	.63	.65	.32	.64	.53
	Selbstregulation	AOB	6.73	4.65	4.97	4.15	3.09	3.09	GG.06	.90
		ABP	.82	1.18	.98	.87	.91	.70	.51	.60
		ABH	.52	.53	.42	.85	.50	.58	2.78	.07
		AuOB	.53	.68	.42	1.08	1.05	.65	.51	.60
		AuBP	.06	.00	.03	.15	.00	.14	2.82	.07
	Verantwortung	ÜnOB	18.44	12.18	13.72	6.24	7.31	6.91	.91	.41
		KoOB	.88	.40	.72	1.68	.56	1.17	.02	.99
		ÜOB	14.16	14.91	12.45	5.94	5.25	5.58	1.35	.27
		ÜBP	.20	.18	.03	.42	.32	.14	GG.57	.54
		ÜBH	.45	.75	.14	.77	.84	.30	1.32	.28

ABH Anregung zu Selbstregulation bei Bitte um Hilfe

Abhängig vom eingangs erlebten Leidensdruck scheinen die Mütter, bei Bitte um Hilfe der Kinder, unterschiedliche Entwicklungstrends hinsichtlich ihrer Anregung zu Selbstregulation durchzumachen ($F_{(2;46)}=2.78$; $p=.07$; $\text{Eta}^2=.11$ – verfehlt das Signifikanzniveau nur knapp).

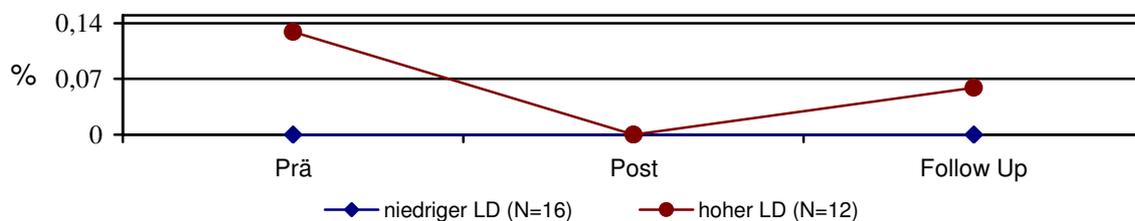


Leidensdruck	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	0.63	.96	0.38	.41	0.15	.39
hoch	0.39	.74	0.71	.55	0.7	.63

Während Mütter mit hohem Leidensdruck ihre Kinder bei Hilfesuch im Verlauf der drei Messzeitpunkte augenscheinlich zunehmend zu Selbstregulation anregen (mittlere Differenz_(.27) = -.32; p = .25), scheinen Mütter mit niedrigem Leidensdruck dieses Verhalten systematisch zu reduzieren (mittlere Differenz_(.26) = .48; p = .08). Diese Verhaltenstrends sind jedoch nicht statistisch bedeutsam, wohingegen ein signifikanter Unterschied zwischen den Müttern zum dritten Messzeitpunkt belegt werden kann. Mütter mit eingangs hohem Leidensdruck ermuntern ihre Kinder im Follow up signifikant häufiger zur Selbstregulation, als Mütter mit eingangs niedrigem Leidensdruck (mittlere Differenz_(.21) = .55; p = .01).

AuBP Aufforderung zu Eigenaktivität bei Problemen

Auch hinsichtlich der Verhaltensfacette „Aufforderung zu Eigenaktivität bei Problemen“ verfehlt der Interaktionseffekt ($F_{(2;46)} = 2.82$; $p = .07$; $\eta^2 = .11$) nur knapp das Signifikanzniveau. Ein statistisch bedeutsamer Innersubjektkontrast zwischen T1 und T2 ($F_{(1;23)} = 5.85$, $p = .02$, $\eta^2 = .21$) belegt jedoch einen unterschiedlichen Entwicklungsverlauf zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt.



Leidensdruck	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	.00	.00	.00	.00	.00	.00
hoch	.13	.19	.00	.00	.06	.20

Mütter mit hohem Leidensdruck fordern vor Beginn des Trainings ihre Kinder in Problemsituationen signifikant häufiger zu Eigenaktivität auf, als Mütter mit niedrigem Leidensdruck (mittlere Differenz_(.05)=-.13; p=.01). Während die Mütter mit niedrigem Leidensdruck ihr Verhalten in diesem Belang zu keinem Zeitpunkt verändern, reduzieren die Mütter mit hohem Leidensdruck diese Forderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant (mittlere Differenz_(.04)=.13; p=.00).

In den Fragebogenskalen zeigt sich hingegen das folgende Bild:

33. Tab: Interaktionseffekte Instruktionsverhalten

Skala				M			s			F	p
				Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
Fragebogenskalen	Eltern	Instruktion	Autonomie	3.22	3.43	3.37	.49	.52	.47	1.46	.24
			Kontrolle	1.87	1.58	1.52	.60	.64	.53	.42	.66
			Struktur	2.93	2.94	3.03	.55	.57	.53	GG.02	.97
			Responsivität	3.69	3.58	3.63	.45	.51	.41	.63	.54
			Produkt	2.18	2.10	2.04	.42	.54	.44	1.52	.23
			Prozess	3.59	3.57	3.57	.22	.31	.29	1.07	.35
	Kinder	Instruktion	Autonomie	3.03	3.03	3.21	.47	.50	.47	1.79	.18
			Kontrolle	1.73	1.73	1.73	.52	.52	.52	GG 2.91	.10
			Struktur	2.70	2.66	2.72	.68	.62	.62	.27	.77
			Responsivität	3.48	3.49	3.51	.56	.51	.52	.25	.78
			Produkt	2.03	1.82	1.86	.47	.41	.54	.55	.58
			Prozess	3.38	3.47	3.43	.46	.32	.37	1.02	.37
		Motivation	Extr. Motivation	2.30	2.35	2.37	.53	.58	.52	GG.06	.91
			Iden. Motivation	3.02	3.29	3.35	.69	.63	.46	2.15	.13
			Selbstkonzept	2.14	2.46	2.45	.70	.50	.55	.15	.86

Weder Eltern noch Kinder erleben, vom Leidensdruck abhängige, Unterschiede im Instruktionsverhalten der Mütter und ihrer eigenen Motivation.

1.10.1.1.4 Elterliche Einschätzung der Rechenschwierigkeiten

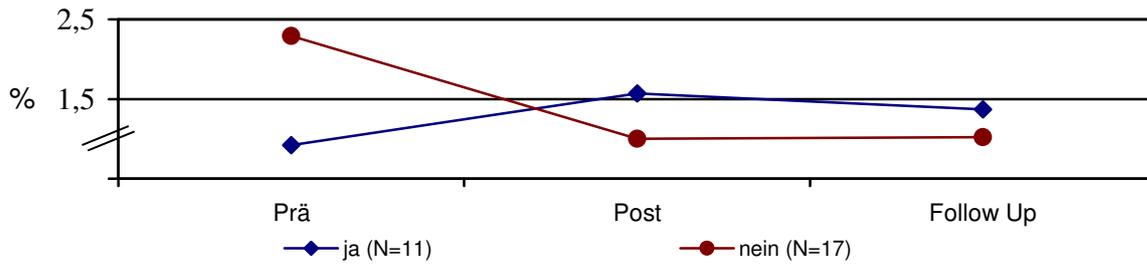
Auch hinsichtlich der unterschiedlichen Einschätzung der Mütter, ob bei ihren Kindern eine Rechenschwäche vorliegt oder nicht, differieren die Interaktionseffekte für die unterschiedlichen Verhaltensfacetten folgendermaßen:

34. Tab: Interaktionseffekte Verhaltensfacetten

Facette		M			s			F	p	
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow			
Verhalten	Hilfe	EOB	3.10	1.61	1.56	3.39	3.45	2.49	1.95	.15
		EBP	1.80	1.13	.72	1.40	1.09	.82	.74	.48
		EBB	.77	.35	.54	1.07	.50	.61	1.60	.21
		IOB	5.73	7.12	10.26	4.04	4.97	5.59	1.99	.15
		IBP	2.37	3.88	4.28	1.96	2.13	3.34	.18	.84
		IBB	.58	1.02	1.41	.71	.99	1.28	GG.10	.86
		POB	1.75	1.23	1.15	2.74	1.65	1.28	2.92	.06
		KBP	.34	.05	.07	.60	.15	.20	GG.71	.43
		KBB	.41	.31	.25	.60	.62	.37	.18	.84
	Selbstregulation	AOB	6.74	4.63	4.92	3.93	2.93	3.13	GG.58	.53
		ABP	.73	1.07	.89	.86	.92	.71	1.08	.35
		ABH	.60	.49	.37	.95	.49	.56	GG.1.96	.16
		AuOB	.74	.62	.37	1.05	1.00	.62	2.08	.14
		AuBP	.06	.00	.03	.14	.00	.13	1.59	.21
	Verantwortung	ÜnOB	17.82	12.25	13.05	6.28	7.02	6.89	.40	.68
		KoOB	.87	.46	.66	1.60	.60	1.12	.72	.49
		ÜOB	14.62	15.59	12.51	6.02	5.58	5.66	.64	.53
		ÜBP	.21	.16	.02	.41	.31	.13	5.91	.01
ÜBH		.45	.67	.17	.76	.82	.36	.42	.66	

Passive Hilfe ohne Bedarf

Da der Interaktionseffekt das Signifikanzniveau nur knapp verpasst ($F_{(2;52)}=2.92$; $p=.06$; $\text{Eta}^2=.10$), ein Innersubjektkontrast innerhalb des ersten Messintervalls jedoch statistisch bedeutsam ist ($F_{(1;26)}=4.36$; $p=.05$; $\text{Eta}^2=.14$), ist eine differenzielle Verhaltensänderung der Mütter in Abhängigkeit ihrer Einschätzung der kindlichen Rechenprobleme ersichtlich.

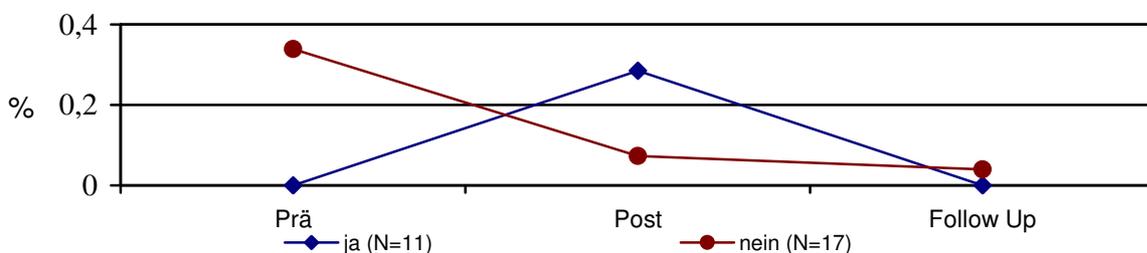


Rechenschwierigkeiten	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
ja	,91	2.38	1,57	1.99	1,37	1.68
nein	2,29	2.89	1,00	1.40	1,02	.98

Während die Mütter, die von ihren Kindern annehmen, dass sie eine Rechenschwäche haben, keine statistisch bedeutsamen Verhaltensänderungen zeigen, reduzieren Mütter, die ihren Kindern keine Rechenschwäche zuschreiben, ihre passive Unterstützung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (mittlere Differenz_(.58)=1.29; p=.04) sowie von T1 zu T3 (mittlere Differenz_(.62)=1.28; p=.05) bedeutsam. Im Anschluss an das Training bleiben sie in ihrem passiven Unterstützungsverhalten bis zum dritten Messzeitpunkt hingegen konstant (mittlere Differenz T2-T3_(.44)= -.01; p=.98).

ÜBP Überlassen der Verantwortung für die Lernsituation bei Problemen

Mit einem signifikanten Interaktionseffekt ($F_{(2;52)}=5.91$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.19$) wird auch eine differenzielle Verhaltensänderung hinsichtlich der Verantwortungsaufteilung zwischen Kindern und Müttern, in Abhängigkeit von der mütterlichen Wahrnehmung der Rechenschwierigkeiten ihrer Kinder, deutlich. Der Innersubjektkontrast T1-T2 ($F_{(1;26)}=8.80$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.25$) lenkt den Interessenfokus dabei auf den Prä- Post-Vergleich.



Rechenschwierigkeiten	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
ja	.00	.00	.29	.42	.00	.00
nein	.34	.49	.07	.17	.04	.16

Mütter, die glauben, dass ihre Kinder eine Rechenschwäche haben, überlassen ihren Kindern zum Prätest signifikant seltener die Verantwortung in problematischen Lernsituationen als Mütter, die ihre Kinder nicht für rechenschwach halten (mittlere Differenz_(.12)=.26; $p=.03$). Diese reduzieren jedoch ihr Verhalten vom Prä- zum Posttest (mittlere Differenz_(.11)=.30; $p=.01$) sowie vom Prätest zum Follow Up (mittlere Differenz_(.11)=-.34; $p=.03$) signifikant, sodass zum zweiten und dritten Messzeitpunkt keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede mehr existieren.

Im Bereich der Fragebogendaten zeigen sich, in Abhängigkeit von der Wahrnehmung einer Rechenschwäche, folgende Interaktionseffekte:

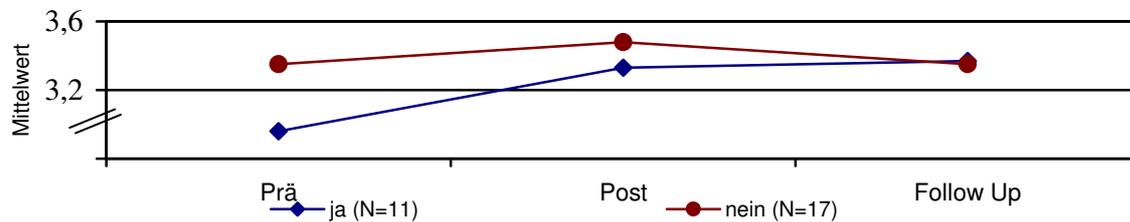
35. Tab: Interaktionseffekte Instruktionsverhalten

Skala			M			s			F	p	
			Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow			
Fragebogenskalen	Eltern	Instruktion	Autonomie	3.19	3.42	3.36	.50	.53	.46	2.33	.11
			Kontrolle	1.90	1.60	1.53	.60	.65	.53	1.01	.37
			Struktur	2.93	2.97	3.04	.53	.57	.53	GG.41	.63
			Responsivität	3.68	3.60	3.61	.44	.50	.46	.69	.51
			Produkt	2.18	2.09	2.05	.41	.54	.42	GG.57	.54
			Prozess	3.56	3.55	3.53	.26	.32	.33	2.97	.06
	Kinder	Instruktion	Autonomie	3.03	3.07	3.24	.54	.51	.46	1.17	.32
			Kontrolle	1.70	1.73	1.73	.52	.50	.50	.68	.55
			Struktur	2.66	2.63	2.72	.67	.59	.60	.26	.77
			Responsivität	3.52	3.51	3.55	.55	.51	.51	1.65	.20
			Produkt	2.00	1.80	1.87	.45	.40	.51	.29	.75
			Prozess	3.38	3.47	3.45	.47	.32	.36	1.57	.22
		Motivation	Extr. Motivation	2.32	2.35	2.41	.62	.58	.53	GG.93	.39
			Iden. Motivation	3.09	3.30	3.36	.69	.64	.46	GG.51	.57
			Selbstkonzept	2.19	2.45	2.46	.69	.48	.53	1.08	.35

Skala Autonomieunterstützende Instruktion

Hinsichtlich der elterlichen Einschätzung ihrer autonomieunterstützenden Hilfestellungen verfehlt der Interaktionseffekt zwar das Signifikanzniveau ($F_{(2;62)} = 2.33$; $p = .11$; $\text{Eta}^2 = .07$),

ein signifikanter Innersubjektkontrast zwischen T2 und T3 ($F_{(1;31)} = 4.09$; $p = .05$; $\text{Eta}^2 = .12$) weist jedoch auf eine unterschiedliche Entwicklung in dieser Wahrnehmung zwischen Prä- und Posttest hin.

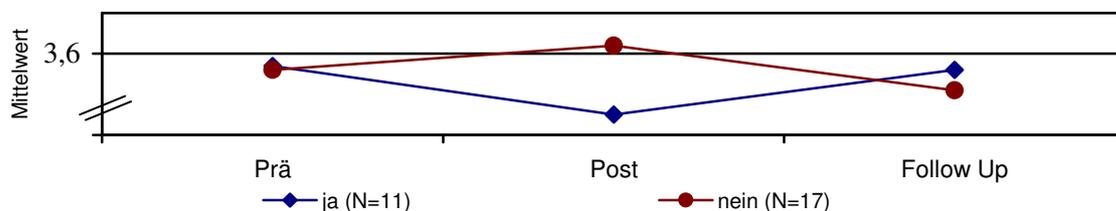


Rechenschwierigkeiten	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
ja	2.96	.62	3.33	.66	3.37	.56
nein	3.35	.35	3.48	.42	3.35	.40

Zu T1 schätzen sich die Eltern, die ihre Kinder als rechenschwach wahrnehmen, dabei signifikant niedriger in ihrer eigenen Autonomieunterstützung ein als Eltern, die das nicht über ihre Kinder denken (mittlere Differenz $_{(17)} = -.38$, $p = .03$). Eltern, die glauben, dass ihre Kinder eine Rechenschwäche haben, berichten jedoch eine Zunahme ihrer autonomieunterstützenden Instruktionsstrategien vom Prä- zum Posttest (mittlere Differenz $_{(16)} = -.37$; $p = .03$) sowie im Vergleich von T1 zu T2 (mittlere Differenz $_{(14)} = -.40$; $p = .01$), während sie offenbar keine Veränderungen mehr nach Abschluss des Trainings erleben (mittlere Differenz T2-T3 $_{(14)} = -.04$; $p = .78$).

Skala Prozessorientierung

Auch im Hinblick auf die elterliche Prozessorientierung verfehlt der Interaktionseffekt das Signifikanzniveau knapp ($F_{(2;62)} = 2.97$; $p = .06$; $\text{Eta}^2 = .09$), bei genauerer Betrachtung zeigen sich jedoch Unterschiede im Anschluss an das Training.



Rechenschwierigkeiten	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
ja	3.57	.30	3.45	.32	3.56	.38
nein	3.56	.23	3.62	.32	3.51	.30

Während die Mütter, die nicht glauben, dass ihre Kinder eine Rechenschwäche haben, ihre Prozessorientierung im Anschluss an das Training signifikant reduzieren (mittlere Differenz T2-T3_(.05)=.12; p=.03), verändern die Mütter, die eine Rechenschwäche bei ihren Kindern vermuten, ihre prozessorientierte Unterstützung nicht statistisch bedeutsam (mittlere Differenz T2-T3_(.06)= -.11; p=.10).

1.10.1.1.5 Hilfsbedarfstyp der Kinder

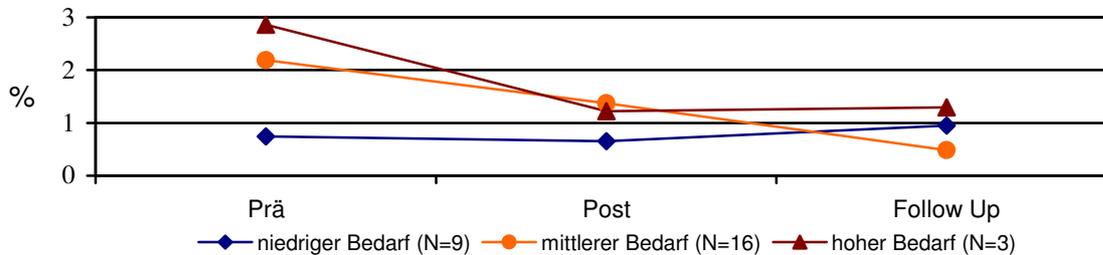
Hinsichtlich des unterschiedlichen Hilfsbedarfs der Kinder zeigen sich folgende Effekte:

36. Tab: Interaktionseffekte Verhaltensfacetten

Facette		M			s			F	p	
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow			
Verhalten	Hilfe	EOB	3.10	1.61	1.56	3.39	3.45	2.49	1.02	.41
		EBP	1.80	1.13	.72	1.40	1.09	.82	4.21	.01
		EBB	.77	.35	.54	1.07	.50	.61	6.13	.00
		IOB	5.73	7.12	10.26	4.04	4.97	5.59	.79	.54
		IBP	2.37	3.88	4.28	1.96	2.13	3.34	2.27	.07
		IBB	.58	1.02	1.41	.71	.99	1.28	.82	.49
		POB	1.75	1.23	1.15	2.74	1.65	1,28	2.03	.10
		KBP	.34	.05	.07	.60	.15	.20	GG.56	.61
		KBB	.41	.31	.25	.60	.62	.37	.40	.81
	Selbstregulation	AOB	6.74	4.63	4.92	3.93	2.93	3.13	1.09	.37
		ABP	.73	1.07	.89	.86	.92	.71	.40	.81
		ABH	.60	.49	.37	.95	.49	.56	GG 1.46	.24
		AuOB	.74	.63	.38	1.05	1.00	.62	1.31	.28
		AuBP	.06	.00	.03	.14	.00	.13	.29	.89
	Verantwortung	ÜnOB	17.82	12.25	13.05	6.28	7.02	6.89	1.39	.25
		KoOB	.87	.46	.66	1.60	.60	1.12	.60	.66
		ÜOB	14.62	15.59	12.51	6.02	5.58	5.66	.42	.79
		ÜBP	.21	.16	.02	.41	.31	.13	GG 1.90	.14
ÜBH		.45	.67	.17	.76	.82	.36	1.40	.25	

EBP Einschränkende Hilfe bei Problemen

Die einschränkende elterliche Hilfe bei Problemen verändert sich, wie ein genereller Interaktionseffekt belegt ($F_{(4;50)}=4.21$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.25$), in Abhängigkeit von den kindlichen Hilfsbedarfstypen offensichtlich unterschiedlich.

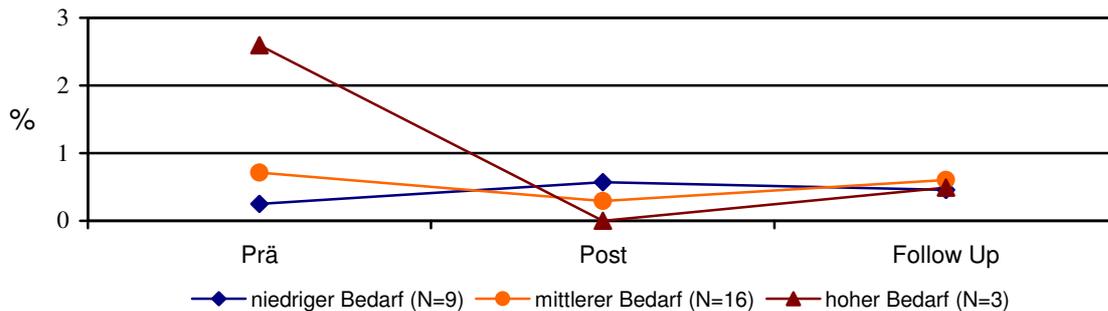


Hilfsbedarf	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	.74	.85	.65	.99	.95	.66
mittel	2.19	1.29	1.37	1.00	.48	.67
hoch	2.86	1.74	1.22	1.75	1.30	1.70

Zum ersten Messzeitpunkt greifen die Eltern von Kindern mit niedrigem Hilfsbedarf signifikant seltener einschränkend bei Problemen ein als die Eltern von Kindern mit mittlerem (mittlere Differenz_{(.51)=-1.45}; $p=.01$) oder hohem Hilfsbedarf (mittlere Differenz_{(.81)=-2.12}; $p=.02$). Diese Unterschiede sind direkt im Anschluss an das Training sowie im weiteren Verlauf der Untersuchung nicht mehr zu verzeichnen. Eine signifikante Reduktion der einschränkenden Hilfe ist dabei nur innerhalb der Gruppe von Müttern, deren Kinder einen mittleren Hilfsbedarf zeigen, über alle Messzeitpunkte hinweg sichtbar: mittlere Differenz T1-T2_{(.26)=.81}; $p=.00$; mittlere Differenz T2-T3_{(.31)=.89}; $p=.01$; mittlere Differenz T1-T3_{(.33)=1.71}; $p=.00$. Mütter von stark hilfsbedürftigen Kindern reduzieren dieses Verhalten im Prä-Post-Vergleich (mittlere Differenz_{(.60)=-1.64}; $p=.01$) und somit im gesamten Zeitverlauf (mittlere Differenz T1-T3_{(.76)=-1.56}; $p=.05$) signifikant, während sie ihr Verhalten direkt im Anschluss an das Training nicht mehr verändern (mittlere Differenz T2-T3_{(.72)=-.08}; $p=.92$). Das Verhalten der Mütter, deren Kinder wenig Hilfsbedarf zeigen, bleibt offensichtlich gleich.

EBB Einschränkende Hilfe bei Bitte um Hilfe

Auch wenn die Kinder um Hilfe bitten, belegt ein signifikanter Interaktionseffekt ($F_{(2;50)}=8.63$; $p=.00$; $\text{Eta}^2 =.26$), dass sich die Mütter in Abhängigkeit vom kindlichen Hilfsbedarf unterschiedlich in ihrem einschränkenden Hilfeverhalten entwickeln. Diese gegenläufige Entwicklung findet dabei vorrangig zwischen dem Prä- und dem Posttest statt (Innersubjektkontrast: $F_{(2;25)}=8.90$; $p=.00$; $\text{Eta}^2 =.42$).

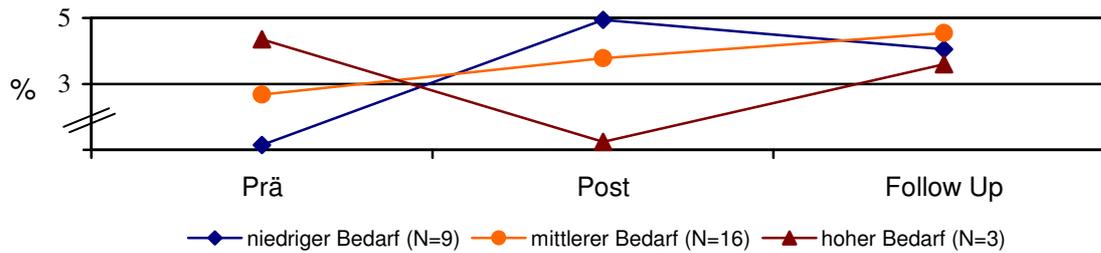


Hilfsbedarf	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	.25	.47	.57	.60	.46	.58
mittel	.71	.57	.29	.46	.60	.68
hoch	2.59	2.44	.00	.00	.49	.43

Kinder mit hohem Hilfsbedarf erhalten vor Beginn des Trainings signifikant mehr einschränkende Hilfe auf Nachfrage als Kinder mit mittlerem (mittlere Differenz $_{(.54)}=1.88$; $p=.00$) oder niedrigem Hilfsbedarf (mittlere Differenz $_{(.57)}=2.35$; $p=.00$). Einzig die Mütter der stark hilfsbedürftigen Kinder reduzieren dieses Verhalten daher vom ersten zum zweiten (mittlere Differenz $_{(.60)}=2.59$; $p=.00$) und dementsprechend auch vom ersten zum dritten Messzeitpunkt (mittlere Differenz $_{(.54)}=2.10$; $p=.00$) signifikant, während keine weiteren Veränderungen vom Posttest zum Follow Up ersichtlich werden (mittlere Differenz $_{(.49)}=-.49$; $p=.33$).

Impulse bei Problemen

Auch wenn der Interaktionseffekt das Signifikanzniveau knapp verfehlt ($F_{(2;50)}=2.27$; $p=.07$; $\text{Eta}^2 =.15$), zeichnet sich ein differenzieller Entwicklungstrend im impulsgebenden Hilfeverhalten der Mütter in Problemsituationen der Kinder zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt ab (Innersubjektkontrast T1-T2: $F_{(2;25)}=6.99$; $p=.00$; $\text{Eta}^2 =.36$).



Hilfsbedarf	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	1.15	1.01	4.94	1.88	4.05	2.45
mittel	2.68	1.87	3.78	2.04	4.54	3.97
hoch	4.35	2.91	1.24	.80	3.6	2.62

Mütter, deren Kinder vor Beginn des Trainings selten Hilfsbedarf signalisieren, geben zum Prätest Zeitpunkt signifikant weniger Impulse in Problemsituationen als Mütter, deren Kinder mittleren (mittlere Differenz_(.73) = -1.52; $p = .05$) oder hohen Hilfsbedarf anmelden (mittlere Differenz_(1.17) = -3.20; $p = .01$). Direkt im Anschluss an das Training geben Mütter mit anfangs wenig Hilfe suchenden Kindern dagegen bedeutsam häufiger Impulse, wenn ihre Kinder Probleme bei der Aufgabenbearbeitung zeigen, als Mütter von stark Hilfe suchenden Kindern (mittlere Differenz_(1.28) = 3.70; $p = .00$). Diese Zunahme in gewünschten Unterstützungsangeboten ist, im Gegensatz zu der Reduktion von Impulsen aufseiten der Mütter mit stark hilfsbedürftigen Kindern (mittlere Differenz_(1.64) = 3.12; $p = .07$), statistisch bedeutsam (mittlere Differenz_(.95) = -3.78; $p = .00$). Zum Follow up Zeitpunkt unterscheiden sich die Mütter von anfangs unterschiedlich hilfsbedürftigen Kindern in der Quantität ihrer Impulse nicht mehr bedeutsam (Vergleiche: niedrig - mittel $p = .73$; niedrig - hoch $p = .85$, mittel - hoch $p = .67$).

Anhand der Fragenbogenskalen lassen sich folgende Interaktionseffekte für Veränderungen im Instruktionsverhalten und in der Motivation erkennen:

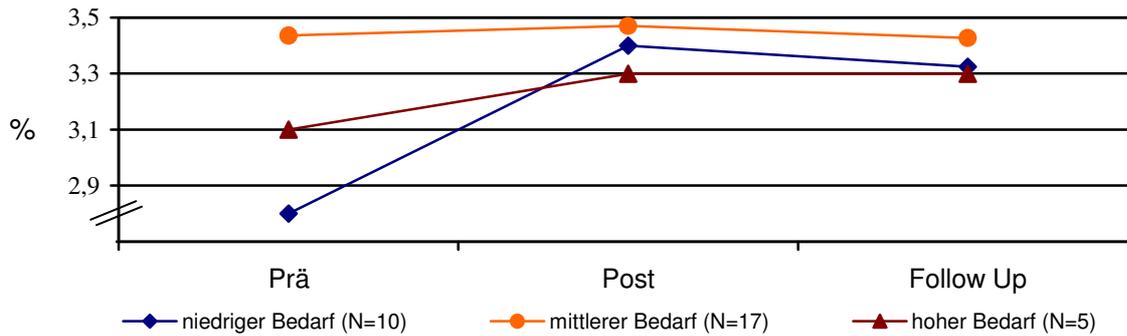
37. Tab: Interaktionseffekte Instruktionsverhalten

Skala			M			s			F	p	
			Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow			
Fragebogenskalen	Eltern	Instruktion	Autonomie	3.18	3.42	3.38	.51	.53	.45	2.51	.05
			Kontrolle	1.92	1.61	1.55	.59	.66	.53	.96	.44
			Struktur	2.93	2.97	3.03	.54	.58	.54	GG1.30	.28
			Responsivität	3.67	3.59	3.60	.45	.50	.47	4.08	.01
			Produkt	2.19	2.10	2.05	.41	.54	.43	.59	.67
			Prozess	3.58	3.56	3.53	.25	.33	.34	.99	.42
	Kinder	Instruktion	Autonomie	3.01	3.06	3.25	.53	.52	.47	.22	.93
			Kontrolle	1.70	1.73	1.73	.52	.50	.50	.61	.55
			Struktur	2.66	2.66	2.76	.68	.57	.56	.26	.91
			Responsivität	3.51	3.49	3.54	.55	.51	.51	.75	.57
			Produkt	1.99	1.82	1.87	.45	.40	.52	1.20	.32
			Prozess	3.36	3.47	3.45	.46	.32	.37	1.19	.33
		Motivation	Extr. Motivation	2.28	2.32	2.40	.59	.56	.53	1.00	.41
			Iden. Motivation	3.06	3.28	3.34	.69	.64	.46	.97	.43
			Selbstkonzept	2.16	2.46	2.44	.68	.49	.53	.34	.85

Während die Kinder weder im Instruktionsverhalten der Eltern noch in ihrer eigenen Motivation unterschiedliche Entwicklungen in Abhängigkeit vom eigenen Hilfsbedarf erleben, berichten die Eltern signifikante Unterschiede für zwei Bereiche.

Skala Autonomieunterstützende Instruktion

Bezüglich der Unterschiede im kindlichen Hilfsbedarf zeigt sich ein genereller Interaktionseffekt für die elterliche Einschätzung der eigenen autonomieunterstützenden Instruktionsstrategien ($F_{(4;58)}=2.51$; $p=.05$; $Eta^2=.15$). Ein signifikanter Innersubjektkontrast zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ($F_{(2;29)}=3.33$; $p=.05$; $Eta^2=.19$) lenkt die Aufmerksamkeit dabei auf den Prä-Post Vergleich.

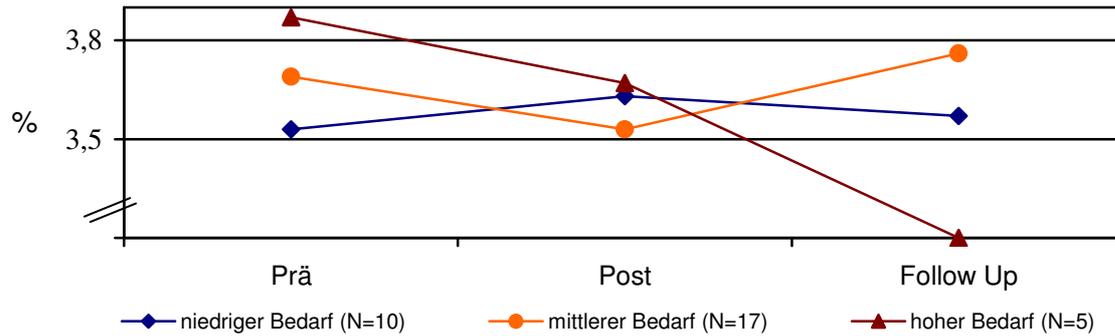


Hilfsbedarf	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	2.80	.45	3.40	.59	3.33	.57
mittel	3.44	.42	3.48	.49	3.43	.41
hoch	3.10	.45	3.30	.65	3.30	.41

Zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden sich nur die Gruppen von Müttern, deren Kinder niedrigen und mittleren Hilfsbedarf haben, signifikant (mittlere Differenz_(.17) = -.64; $p = .00$). Mütter, deren Kinder mittleren Hilfsbedarf anmelden, geben vor Beginn des Trainings signifikant mehr autonomieunterstützende Hilfen als Mütter mit wenig hilfsbedürftigen Kindern. Diese verstärken ihre Autonomieunterstützung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (mittlere Differenz_(.17) = -.60; $p = .00$) und somit vom ersten zum dritten Messzeitpunkt (mittlere Differenz_(.14) = -.53; $p = .00$) jedoch signifikant. Daher finden sich zu den anderen Zeitpunkten keine signifikanten Gruppenunterschiede mehr. In den anderen Gruppen finden sich hingegen keine signifikanten Veränderungen über die Zeit.

Skala bereichsspezifische Responsivität

Auch im Hinblick auf die elterliche Einschätzung der eigenen Responsivität verdeutlicht ein signifikanter Interaktionseffekt ($F_{(4;54)} = 4.08$; $p = .01$; $\eta^2 = .23$) einen differenziellen Entwicklungsverlauf für Eltern, deren Kinder unterschiedlich viel Hilfsbedarf anmelden. In unserer Experimentalgruppe belegt der Innersubjektcontrast T1-T3 ($F_{(2;27)} = 6.08$; $p = .01$; $\eta^2 = .31$), dass dieser unterschiedliche Entwicklungsverlauf nicht direkt im Anschluss an das Training beobachtbar wird, sondern vornehmlich über die Zeit zu betrachten ist.



Hilfsbedarf	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
niedrig	3.53	.55	3.63	.51	3.57	.50
mittel	3.69	.41	3.53	.53	3.76	.37
hoch	3.87	.30	3.67	.47	3.20	.51

Nimmt man dabei die Einzelgruppen unter die Lupe, findet man zum dritten Messzeitpunkt, dass sich Eltern von Kindern mit hohem Hilfsbedarf signifikant weniger responsiv erleben als Eltern von Kindern mit mittlerem Hilfsbedarf (mittlere Differenz_(.23) = -.56; $p=.02$). Hinsichtlich der Einstellungsänderungen zeigen jedoch nur Eltern von stark hilfsbedürftigen Kindern eine signifikante Reduktion in ihrem Responsivitätserleben im Anschluss an das Training von T2 zu T3 (mittlere Differenz_(.23) = .47; $p=.05$) sowie über die Gesamtzeit (mittlere Differenz T1-T3_(.17) = -.67; $p=.00$), wohingegen sie direkt im Anschluss keine Veränderung beschreiben (mittlere Differenz T1-T2_(.18) = .20; $p=.27$). Alle anderen Eltern berichten zu keinem Messintervall statistisch bedeutsame Veränderungen in ihrem Responsivitätserleben.

Unter Berücksichtigung dieser Einflussfaktoren ergeben sich für das Training in seinen beiden Trainingsvarianten und dessen Wirkungsweise folgende Ergebnisse.

1.10.2 Trainingseffekte

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des Elterntrainings wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung unter Verwendung der Methode des Allgemeinen linearen Modells (*General Linear Model* – GLM) gerechnet. Dieses basiert auf der Korrelations- und Regressionsrechnung.

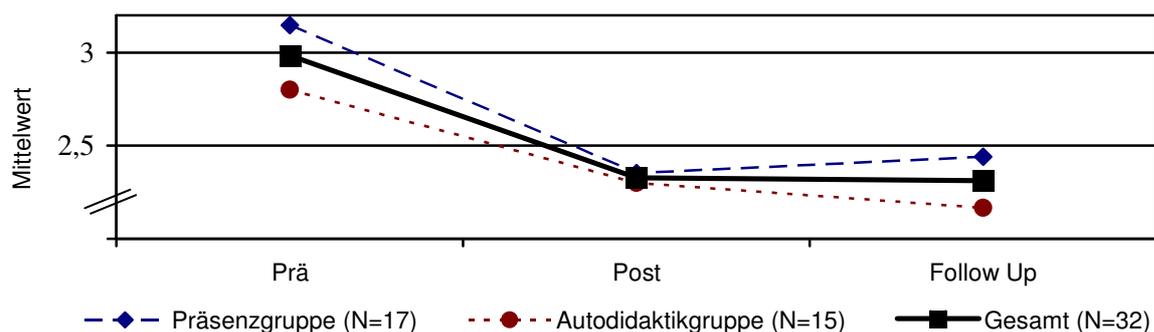
Zum Nachweis der Wirkung der Maßnahme werden sowohl die statistische Signifikanz der gefundenen Unterschiede als auch ein geeignetes Maß der Effektgröße angegeben (vgl. Rost, 2000), um das Ausmaß der Unterschiedlichkeit genauer erfassen zu können. Die hier verwendete Effektgröße η^2 gibt dabei den Anteil der aufgeklärten Varianz an der Gesamtvarianz an.

Im Folgenden wird der Einfluss des Trainings unter Berücksichtigung der beiden Trainingsbedingungen (Präsenzgruppe vs. Autodidaktikgruppe) auf die folgenden abhängigen Variablen überprüft.

1.10.2.1 Allgemein

1.10.2.1.1 Konflikte

Beide Trainingsgruppen nehmen eine deutliche Reduktion der Konflikte während der Hausaufgaben wahr ($F_{(2;60)}=26.22$; $p=.00$, $\eta^2=.47$). Einen differenziellen Interaktionseffekt gibt es dabei nicht ($F_{(2;60)}=1.06$; $p=.35$, $\eta^2=.03$).



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	3.14	.66	2.35	.70	2.44	.73
Autodidaktikgruppe	2.80	.86	2.30	.65	2.17	.45

Auf Einzelitemebene berichten alle Eltern, dass sie signifikant weniger Streit mit den Kindern haben ($F_{(2;60)}=22.74$; $p=.00$, $\eta^2=.43$) und dass die Hausaufgabensituationen deutlich seltener mit Problemen einhergehen ($F_{(2;62)}=12.20$; $p=.00$, $\eta^2=.28$).

Unabhängig von der Trainingsgruppe berichten auch die Kinder eine solche Reduktion der Streitigkeiten über die drei Messzeitpunkte ($F_{(2;60)}=5.22$; $p=.01$, $\eta^2=.15$).

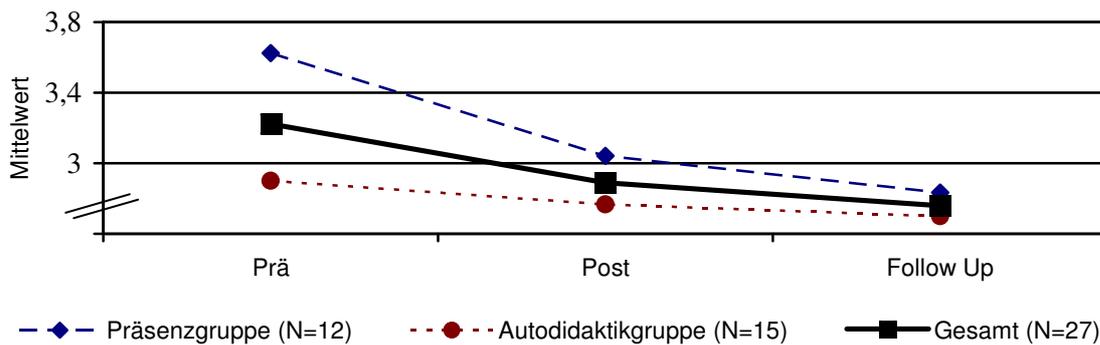
Zusammenhänge mit Kovariaten konnten hier nicht festgestellt werden.

38. Tab: Interaktionseffekte mit Kovariaten

Skala	M			s			F	p
	Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
Bildungshintergrund	2.98	2.37	2.32	.75	.67	.61	1.72	.16
Engagement	2.98	2.33	2.31	.77	.67	.62	1,22	.30
Leidensdruck	3.10	2.36	2.34	.69	.69	.64	1.92	.16
Rechenschwäche	2.98	2.33	2.31	.77	.67	.62	.56	.57
Hilfsbedarfstyp	2.98	2.34	2.32	.78	.68	.63	.19	.94

1.10.2.1.2 Leidensdruck

Der Leidensdruck nimmt unabhängig von der Trainingsvariante bei allen Teilnehmerinnen signifikant ab ($F_{(2;50)}=7.19$; $p=.00$, $\eta^2=.22$).



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	3.63	.48	3.04	.87	2.83	.91
Autodidaktikgruppe	2.90	.69	2.77	.59	2.70	.82

Die Mütter der Präsenzgruppe berichten zum ersten Messzeitpunkt jedoch signifikant mehr Leidensdruck als die Mütter der Autodidaktikgruppe (mittlere Differenz₍₂₃₎=.73; $p=.01$).

Im Anschluss an eine statistisch bedeutsame Reduktion dieses Belastungserlebens von T1 zu T2 (mittlere Differenz_(.18)=.58; p=.00) sowie von T1 zu T3 (mittlere Differenz_(.23)=.79; p=.00), verschwinden diese Gruppenunterschiede zum Posttest sowie zur Follow Up Erhebung. Die Mütter der Autodidaktikgruppe beschreiben dabei jedoch keine signifikanten Veränderungen in ihrem Belastungserleben.

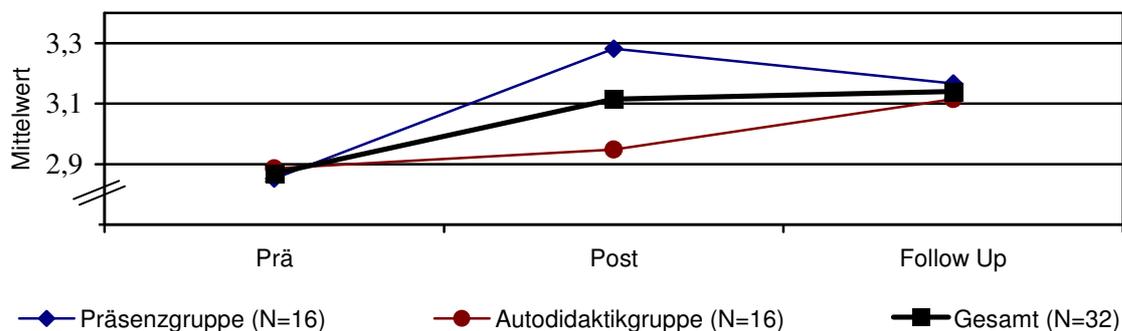
Zusammenhänge mit Kovariaten konnten auch hier nicht festgestellt werden.

39. Tab: Interaktionseffekte mit Kovariaten

Skala	M			s			F	p
	Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
Bildungshintergrund	3.24	2.64	2.80	.66	.70	.84	1.09	.37
Engagement	3.22	2.89	2.76	.70	.73	.85	.50	.61
Rechenschwäche	3.22	2.89	2.76	.70	.73	.85	1.35	.27
Hilfsbedarfstyp	3.23	2.89	2.75	.71	.74	.86	.36	.84

1.10.2.1.3 Hausaufgabenkompetenz

Die erlebte Kompetenz, seine Kinder sinnvoll in der Hausaufgabenbearbeitung unterstützen zu können, steigt bei allen Trainingsteilnehmerinnen signifikant an ($F_{(2;60)}=7.50$; $p=.00$; $\text{Eta}^2=.20$). Auch wenn der Interaktionseffekt dabei knapp das Signifikanzniveau verpasst ($F_{(2;60)}=3.07$; $p=.054$; $\text{Eta}^2=.09$), deutet ein statistisch bedeutsamer Innersubjektkontrast für die beiden Trainingsvarianten auf differenzielle Entwicklungsverläufe zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt hin ($F_{(1;30)}=4.30$; $p=.05$; $\text{Eta}^2=.13$).



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.85	.51	3.28	.40	3.17	.48
Autodidaktikgruppe	2.89	.56	2.95	.43	3.11	.41

Während die Präsenzgruppe, direkt im Anschluss an das Training, ihre eigene Hausaufgabenkompetenz besser bewertet als die Autodidaktikgruppe (mittlere Differenz_(.15)=.33; p=.03), gleichen sich die beiden Gruppen zum Follow Up Zeitpunkt wieder an. Die Präsenzgruppe berichtet im Vergleich zum Prätest sowohl beim Posttest (mittlere Differenz_(.13)=-.43; p=.00) als auch bei der Verlaufskontrolle (mittlere Differenz_(.11)=-.32; p=.01) einen signifikanten Zuwachs in ihrem Kompetenzerleben. Die Autodidaktikgruppe beschreibt einen solchen Zuwachs dagegen erst beim Follow Up (mittlere Differenz_(.11)=-.23; p=.05).

Zusammenhänge mit Kovariaten konnten hier ebenfalls nicht festgestellt werden.

40. Tab: Interaktionseffekte mit Kovariaten

Skala	M			s			F	p
	Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
Bildungshintergrund	2.88	3.09	3.13	.54	.45	.45	1.42	.24
Engagement	2.87	3.11	3.14	.53	.44	.44	.88	.42
Leidensdruck	2.86	3.12	3.16	.55	.46	.46	.60	.55
Rechenschwäche	2.87	3.11	3.14	.53	.44	.44	.10	.91
Hilfsbedarfstyp	2.86	3.13	3.13	.53	.44	.44	.89	.47

1.10.2.2 Veränderungen im Instruktionsverhalten aus Sicht der Eltern

Einen Überblick über die allgemeinen Entwicklungstrends im selbst wahrgenommenen Instruktionsverhalten der Eltern gibt folgende Tabelle:

41. Tab: Entwicklungstrends im selbst wahrgenommenen Instruktionsverhalten der Eltern

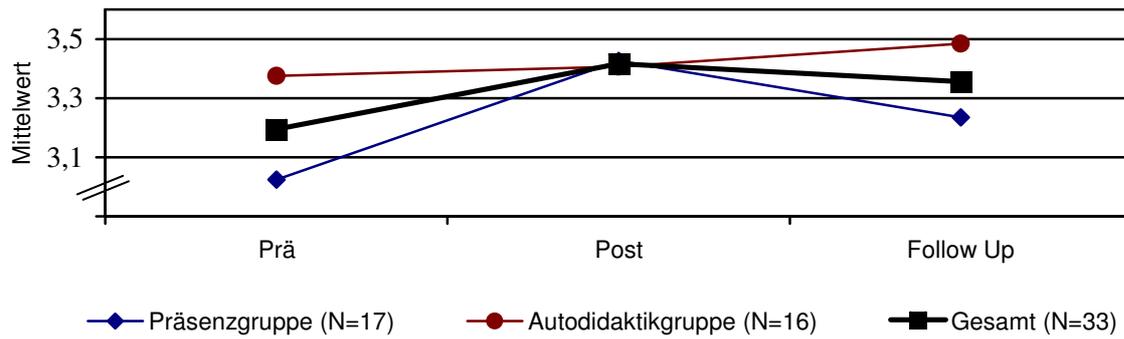
Skala		M			s			F	p
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
Autonomie	Zeit	3.19	3.42	3.36	.50	.53	.46	3.04	.06
	Interaktion							2.20	.12
Kontrolle	Zeit	1.90	1.60	1.53	.60	.65	.53	12.77	.00
	Interaktion							2.74	.07
Struktur	Zeit	2.93	2.97	3.04	.53	.57	.53	.84	.44
	Interaktion							6.70	.00
Responsivität	Zeit	3.68	3.60	3.61	.44	.50	.46	.45	.64
	Interaktion							2.24	.12
Produkt	Zeit	2.18	2.09	2.05	.41	.54	.42	2.42	.10
	Interaktion							1.28	.29
Prozess	Zeit	3.56	3.55	3.53	.26	.32	.33	.25	.78
	Interaktion							.74	.48

Hinsichtlich der signifikanten Effekte können im Einzelnen folgende Aussagen getroffen werden:

Skala Autonomieunterstützende Instruktion

Das generelle lineare Modell mit Messwiederholung (GLM) zeigt keine statistisch bedeutsamen Veränderungen in der eigenen Einschätzung der Eltern bezüglich ihrer autonomieunterstützenden Hausaufgabenhilfe über die drei Erhebungszeitpunkte ($F_{(2;62)}=3.04$ $p=.06$, $\eta^2=.09$).

Unter Kontrolle des kindlichen Hilfsbedarfs und der elterlichen Einschätzung der Rechenschwierigkeiten für alle am Training teilnehmenden Eltern wird jedoch ein signifikanter Haupteffekt des Trainings auf die eigene Einschätzung der autonomieunterstützenden Hilfen über alle drei Messzeitpunkte hinweg sichtbar ($F_{(2;56)}=4.78$; $p=.01$; $\eta^2=.15$).

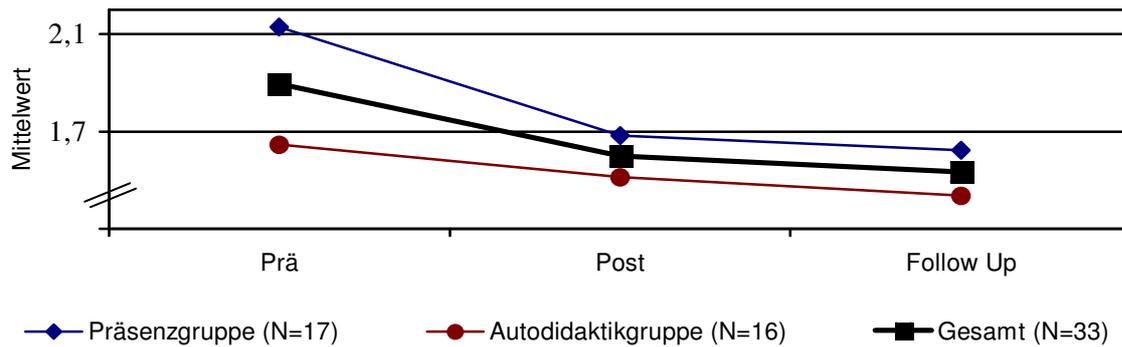


Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	3.02	.53	3.43	.60	3.24	.44
Autodidaktikgruppe	3.38	.42	3.41	.46	3.48	.46

Betrachtet man diese Entwicklung für die einzelnen Zeitintervalle genauer, zeigt sich dabei eine signifikante Zunahme der autonomieunterstützenden Hilfen von T1 zu T2 (mittlere Differenz_(.10) = -.22, $p = .04$), während die Entwicklungstrends von T1 zu T3 (mittlere Differenz_(.09) = -.16, $p = .09$) und T2 zu T3 (mittlere Differenz_(.08) = .06, $p = .50$) nicht statistisch bedeutsam scheinen. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Trainingsgruppen wird darüber hinaus deutlich, dass nur die eigene Einschätzung der Mütter der Präsenzgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt statistisch bedeutsam ansteigt (mittlere Differenz_(.14) = -.40, $p = .01$), während in der Autodidaktikgruppe keine signifikanten Veränderungen nachgewiesen werden können (Vergleiche T1-T2: $p = .82$; T1-T3: $p = .41$; T2-T3: $p = .52$).

Skala Kontrollierende Instruktion

In der Bewertung ihrer kontrollierenden Instruktionsstrategien erzielten hingegen alle Eltern eine signifikante Reduktion über alle drei Messzeitpunkte ($F_{(2;62)} = 12.77$; $p = .00$, $\text{Eta}^2 = .29$). Generelle Interaktionseffekte zeigen sich dabei nicht ($F_{(2;62)} = 2.74$; $p = .07$, $\text{Eta}^2 = .08$).



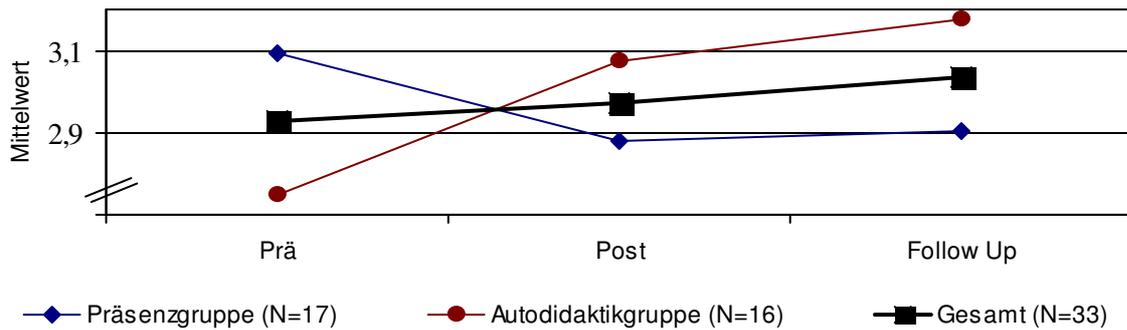
Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.13	.62	1.68	.69	1.62	.58
Autodidaktikgruppe	1.65	.47	1.51	.63	1.44	.48

Betrachtet man die beiden Gruppen vor Beginn des Trainings dabei genauer, wird deutlich, dass sich die Präsenzgruppe signifikant kontrollierender erlebt als die Autodidaktikgruppe (mittlere Differenz_(.19)=.48; $p=.02$). Für die Mütter der Präsenzgruppe zeigt sich jedoch eine signifikante Reduktion in ihren Einschätzungen vom ersten zum zweiten (mittlere Differenz_(.10)=.45, $p=.00$) sowie vom ersten zum dritten Messzeitpunkt (mittlere Differenz_(.10)=.51, $p=.00$), wohingegen sich das kontrollierende Instruktionsverhalten vom Posttest zum Follow up nicht mehr statistisch bedeutsam verändert (mittlere Differenz_(.12)=.06, $p=.62$).

In der Autodidaktikgruppe lassen sich nur im Vergleich der ersten und dritten Erhebung statistisch bedeutsame Veränderungen nachweisen (mittlere Differenz_(.10)=.21, $p=.05$), vergleicht man die übrigen Erhebungszeitpunkte miteinander, finden sich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen (Vergleiche T1-T2: $p=.18$; T2-T3: $p=.54$).

Skala Bereichsspezifische Struktur

Eine statistisch bedeutsame Veränderung in den Einstellungen zu strukturierenden Instruktionsstrategien zeigt sich bei der Gesamtheit aller am Training teilnehmenden Eltern über die drei Messzeitpunkte hinweg nicht ($F_{(2,62)}=.85$; $p=.44$; $\text{Eta}^2=.03$). Ein genereller Interaktionseffekt belegt jedoch differenzielle Entwicklungsverläufe für die Teilnehmerinnen der unterschiedlichen Trainingsvarianten ($F_{(2,62)}=6.70$; $p=.00$; $\text{Eta}^2=.18$) auch unter Kontrolle der Unterschiede im Trainingsengagement der Mütter ($F_{(2,60)}=5.73$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.16$).

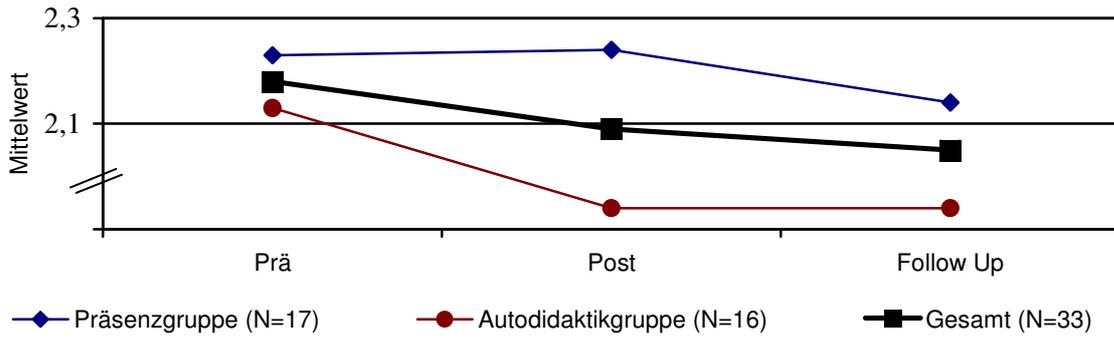


Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	3.09	.40	2.88	.55	2.91	.59
Autodidaktikgruppe	2.75	.60	3.07	.59	3.18	.43

Die elterlichen Einschätzungen bezüglich ihrer eigenen strukturierenden Hausaufgabenhilfen entwickeln sich in Abhängigkeit von der Art des Trainings insofern unterschiedlich, als dass Mütter der Autodidaktikgruppe signifikante Zunahmen in ihren Bewertungen der eigenen strukturierenden Maßnahmen vom ersten zum zweiten (mittlere Differenz_(,15) = -.32, $p = .04$) sowie vom ersten zum dritten Messzeitpunkt (mittlere Differenz_(,14) = -.39, $p = .01$) berichten, wohingegen sich in der Präsenzgruppe innerhalb keines Zeitintervalls statistisch bedeutsame Veränderungen nachweisen lassen (Vergleiche T1-T2: $p = .14$; T1-T3: $p = .25$; T2-T3: $p = .58$).

Skala Produktorientierung

Während der Haupteffekt das Signifikanzniveau nur knapp verfehlt ($F_{(2;62)} = 2.42$; $p = .10$; $\text{Eta}^2 = .07$), finden sich auch keine statistisch bedeutsame Interaktionseffekte ($F_{(2;62)} = 1.28$; $p = .29$; $\text{Eta}^2 = .04$) hinsichtlich der elterlichen Produktorientierung über alle drei Messzeitpunkte. Ein signifikanter Innersubjektcontrast zwischen T1 und T3 ($F_{(1;31)} = 4.23$; $p = .05$; $\text{Eta}^2 = .12$) richtet den Fokus des Interesses dabei dennoch auf die unterschiedliche Entwicklung der produktorientierten Instruktionstrategien der Mütter im ersten Zeitintervall.



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.23	.43	2.24	.57	2.14	.50
Autodidaktikgruppe	2.13	.40	1.94	.47	1.94	.31

Hinsichtlich der unterschiedlichen Trainingsgruppen wird dabei eine Reduktion der elterlichen Produktorientierung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt innerhalb der Autodidaktikgruppe (mittlere Differenz_(,09)=.19; $p=.04$) sichtbar, wohingegen keine signifikanten Einstellungsänderungen innerhalb der Präsenzgruppe nachzuweisen sind (Vergleiche T1-T2: $p=.94$; T1-T3: $p=.34$; T2-T3: $p=.22$).

1.10.2.3 Veränderungen im Instruktionsverhalten aus Sicht der Kinder

Die kindliche Wahrnehmung des elterlichen Instruktionsverhaltens zeigt in einigen Bereichen vergleichsweise ähnliche Entwicklungstrends.

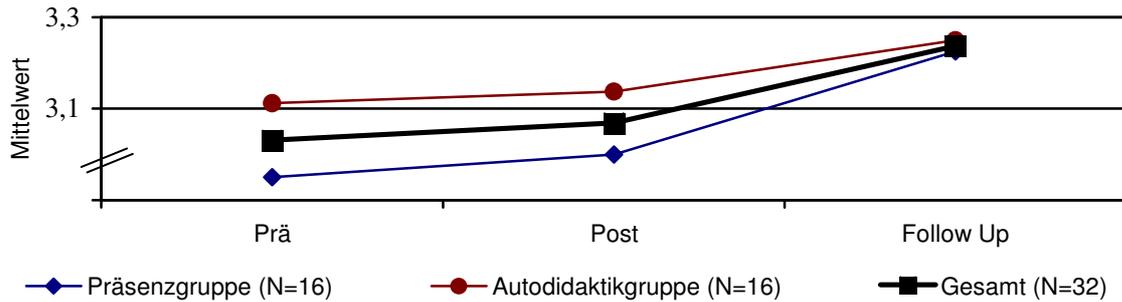
42. Tab: Entwicklungstrends in der kindlichen Wahrnehmung des elterlichen Instruktionsverhaltens

Skala		M			s			F	p
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
Autonomie	Zeit	3.03	3.07	3.24	.54	.51	.46	3.03	.06
	Interaktion							.34	.72
Kontrolle	Zeit	1.70	1.73	1.73	.52	.50	.50	.12	.89
	Interaktion							1.81	.17
Struktur	Zeit	2.66	2.63	2.72	.67	.59	.60	.42	.66
	Interaktion							1.68	.20
Responsivität	Zeit	3.52	3.51	3.55	.55	.51	.51	.11	.89
	Interaktion							1.35	.27
Produkt	Zeit	2.00	1.80	1.87	.45	.40	.51	4.25	.02
	Interaktion							.55	.58
Prozess	Zeit	3.38	3.47	3.45	.47	.32	.36	.80	.28
	Interaktion							.95	.39

Betrachtet man die signifikanten Veränderungen genauer, zeigen sich folgende Ergebnisse:

Skala Autonomieunterstützende Instruktion

Während auch hier das generelle lineare Modell mit Messwiederholung (GLM) für die beiden Trainingsvarianten einen statistisch nachweisbaren Haupteffekt nur knapp verfehlt ($F_{(2;60)}=3.03$; $p=.06$; $\text{Eta}^2=.09$), zeigt sich, unter kovarianzanalytischer Kontrolle des elterlichen Trainingsengagements, ein signifikanter Zeiteffekt des Trainings auf die kindliche Einschätzung der autonomieunterstützenden Hilfen der Eltern über alle drei Messzeitpunkte ($F_{(2;58)}=3.99$; $p=.02$; $\text{Eta}^2=.12$).

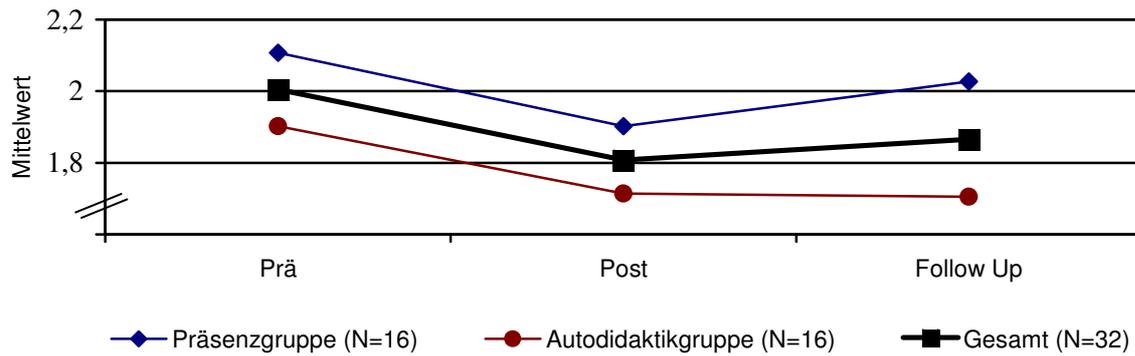


Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.95	.46	3.00	.40	3.22	.41
Autodidaktikgruppe	3.11	.61	3.14	.61	3.25	.53

Paarweise Mittelwertsvergleiche zeigen dabei, dass die Kinder, deren Mütter das Training innerhalb der Präsenzgruppe durchlaufen haben, einen signifikanten Anstieg in den autonomieunterstützenden Hilfen während der Hausaufgaben vom ersten zum dritten Messzeitpunkt berichten (mittlere Differenz_(.11) = -.28, $p = .01$), während sie offenbar direkt im Anschluss an das Training noch keine bedeutsame Zunahme in dieser Art der Unterstützung erleben (Vergleich Prä-Post: mittlere Differenz_(.13) = -.01, $p = .97$). Im weiteren zeitlichen Verlauf scheinen sie ihre Mütter jedoch deutlich autonomieunterstützender wahrzunehmen, als direkt nach Abschluss des Trainings (Vergleich Post-Follow Up: mittlere Differenz_(.14) = -.28, $p = .05$). In den Einschätzungen der Kinder der Autodidaktikgruppe hinsichtlich der autonomieunterstützenden Hilfen ihrer Mütter finden sich hingegen zu keinem Zeitpunkt statistisch bedeutsame Unterschiede (Vergleiche T1-T2: $p = .58$; T1-T3: $p = .23$; T2-T3: $p = .66$).

Skalen Produktorientierung vs. Prozessorientierung

Während die Kinder offensichtlich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen in der elterlichen Einstellung zum Lernprozess wahrnehmen, beschreiben sie eine signifikante Reduktion des elterlichen Fokus auf das Lernprodukt über die drei Messzeitpunkte hinweg ($F_{(2;60)} = 4.25$; $p = .02$; $\eta^2 = .12$).



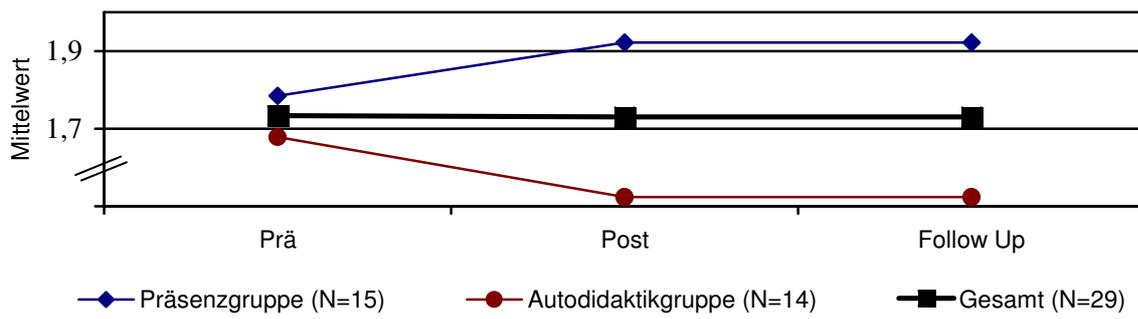
Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.11	.50	1.90	.50	2.03	.64
Autodidaktikgruppe	1.90	.39	1.71	.25	1.71	.26

Ein signifikanter Innersubjektkontrast vom Prä- zum Posttest ($F_{(1;30)}=8.84$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.23$) lenkt dabei den Fokus des Interesses auf eine Veränderung innerhalb dieses ersten Zeitintervalls. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Trainingsgruppen zeigt sich dabei sowohl eine signifikante Reduktion in der kindlichen Wahrnehmung der elterlichen Produktorientierung für die Präsenzgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (mittlere Differenz $_{(.09)}=.21$; $p=.04$) als auch für die Autodidaktikgruppe (mittlere Differenz $_{(.09)}=.19$; $p=.05$) wohingegen während der anderen Messintervalle keine statistisch bedeutsamen Veränderungen innerhalb der Gruppen zu verzeichnen sind (Trainingsgruppe: T2-T3: $p=.14$; T1-T3: $p=.49$; Autodidaktikgruppe: Vergleiche T1-T3: $p=.23$; T2-T3: $p=.66$).

Skala kontrollierende Instruktion

Auf den ersten Blick zeigt sich keine Veränderung in der kindlichen Wahrnehmung hinsichtlich des kontrollierenden Hausaufgabenverhaltens ihrer Mütter.

Unter Kontrolle des mütterlichen Leidensdrucks erscheint jedoch ein signifikanter Haupteffekt ($F_{(2;52)}=4.90$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.16$) über die Zeit sowie ein genereller Interaktionseffekt für die beiden Trainingsvarianten ($F_{(2;52)}=5.51$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.18$).



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	1.78	.49	1.92	.60	1.92	.60
Autodidaktikgruppe	1.68	.58	1.52	.33	1.52	.33

Während alle Kinder ihre Eltern zum ersten Messzeitpunkt in ihrem kontrollierenden Hausaufgabenverhalten ähnlich wahrnehmen, schätzen die Kinder der Präsenzgruppe ihre Eltern zum zweiten (mittlere Differenz $(_{.19})=.43$, $p=.03$) und dritten Messzeitpunkt (mittlere Differenz $(_{.19})=.43$, $p=.03$) als signifikant kontrollierender ein, als die der Autodidaktikgruppe.

1.10.2.4 Verhaltensänderungen

1.10.2.4.1 Hilfeverhalten

Folgende Veränderung im Hilfeverhalten der Mütter lassen sich statistisch belegen:

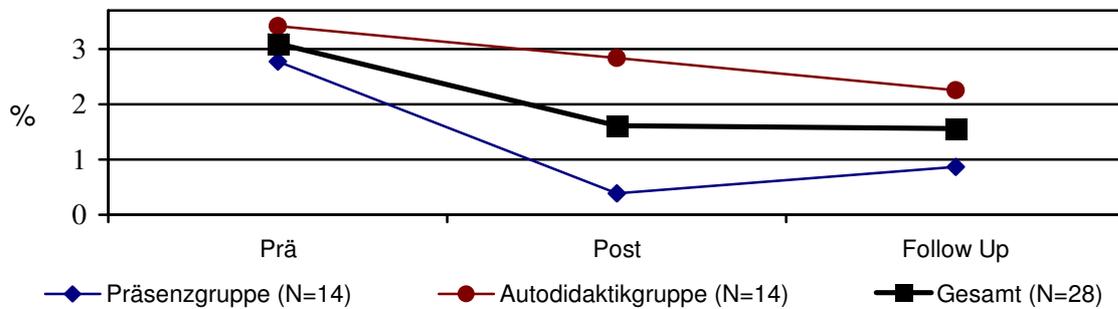
43. Tab: Entwicklungstrends im Hilfeverhalten der Mütter

Facette		M			s			F	p
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
EOB	Zeit	3.10	1.61	1.56	3.39	3.45	2.49	5.08	.01
	Interaktion							1.37	.26
EBP	Zeit	1.80	1.13	.72	1.40	1.09	.82	9.19	.00
	Interaktion							1.00	.38
EBB	Zeit	.77	.35	.54	1.07	.50	.60	^{GG} 1.91	.17
	Interaktion							^{GG} .28	.72
IOB	Zeit	5.73	7.12	10.26	4.04	4.97	5.59	6.50	.00
	Interaktion							1.22	.31
IBP	Zeit	2.37	3.88	4.28	1.96	2.13	3.34	4.24	.02
	Interaktion							1.65	.20
IBB	Zeit	.58	1.02	1.41	.71	.99	1.28	^{GG} 4.84	.02
	Interaktion							.16	.80
POB	Zeit	1.75	1.23	1.15	2.74	1.65	1.28	1.10	.34
	Interaktion							1.71	.19
KBP	Zeit	.34	.05	.07	.60	.15	.20	^{GG} 5.20	.03
	Interaktion							.27	.77
KBB	Zeit	.41	.31	.25	.60	.62	.37	.71	.50
	Interaktion							2.11	.13

Bei genauer Betrachtung der signifikanten Effekte zeigen sich folgende Ergebnisse.

EOB Einschränkende Hilfe ohne Bedarf

Eine Veränderung im Hilfeverhalten der Eltern wird bei der Gesamtheit aller am Training teilnehmenden Eltern für die Facette „einschränkende Hilfe ohne Bedarf“ über die drei Messzeitpunkte deutlich ($F_{(2;52)}=5.08$; $p=.01$; $\text{Eta}^2=.16$).

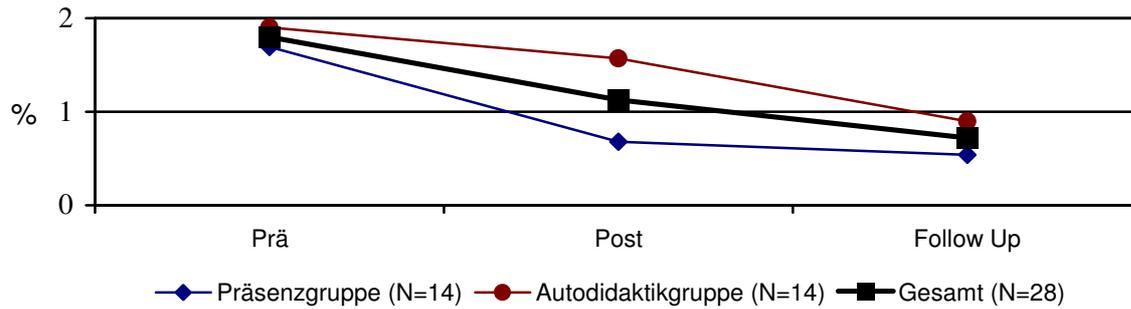


Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.77	3.49	.39	.60	.87	1.15
Autodidaktikgruppe	3.42	3.39	2.84	4.59	2.25	3.25

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Trainingsgruppen lässt sich eine Reduktion dieses Hilfeverhaltens jedoch ausschließlich für Mütter der Präsenzgruppe sowohl innerhalb des ersten Messintervalls vom Prä- zum Posttest (mittlere Differenz_(.77)=2.38; $p=.01$), als auch im Vergleich des Prätest-Verhaltens mit dem Follow Up-Verhalten statistisch nachweisen (mittlere Differenz_(.70)=1.91; $p=.01$). Innerhalb des zweiten Messintervalls, zwischen dem Posttest und dem Follow Up, findet hingegen keine statistisch bedeutsame Veränderung im Verhalten der Präsenzgruppen-Mütter statt (mittlere Differenz_(.85)=-.48; $p=.58$). Die Mütter der Autodidaktikgruppe bilden hingegen zu keiner Zeit statistisch bedeutsame Effekte ab (Vergleiche T1-T2: $p=.46$; T1-T3: $p=.11$; T2-T3: $p=.50$).

EBP einschränkend bei Problemen

Unabhängig von der Trainingsvariante reduzieren alle Eltern ihr einschränkendes Hilfeverhalten bei ersichtlichen Problemen der Kinder signifikant über alle drei Messzeitpunkte hinweg ($F_{(2;50)}=9.19$; $p=.00$; $\text{Eta}^2=.26$).



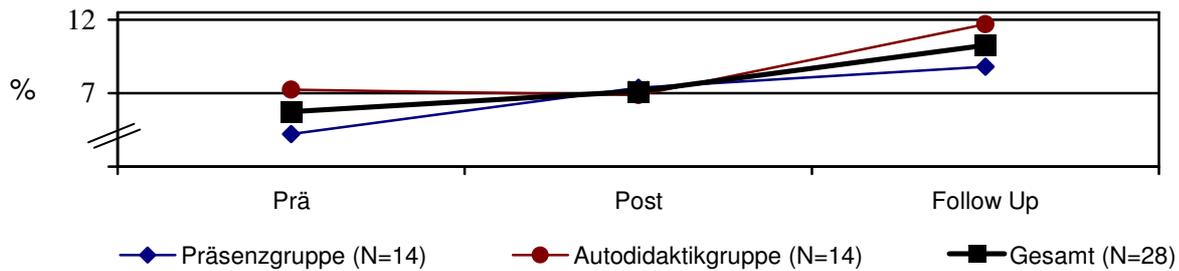
Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	1.69	1.44	.68	.83	.54	.41
Autodidaktikgruppe	1.90	1.39	1.57	1.16	.90	1.08

Zum Posttestzeitpunkt greifen die Mütter der Präsenzgruppe dabei signifikant seltener einschränkend bei Problemen ein, als die Mütter der Autodidaktikgruppe (mittlere Differenz_(.38) = -.89; $p = .03$). Betrachtet man dabei die Verhaltensänderung der Mütter aus den unterschiedlichen Trainingsvarianten innerhalb dieses ersten Messintervalls (T1-T2) genauer, zeigt sich nur innerhalb der Präsenzgruppe eine statistisch bedeutsame Reduktion dieses Hilfeverhaltens (mittlere Differenz_(.29) = 1.01; $p = .00$). Im Vergleich des eingangs gezeigten Verhaltens und dem Verhalten zur Verlaufskontrolle (Follow Up) wird eine signifikante Reduktion der einschränkenden Hilfe sowohl bei den Präsenzgruppen-Müttern (mittlere Differenz_(.42) = 1.15; $p = .01$) als auch bei den Autodidaktikgruppen-Müttern sichtbar (mittlere Differenz_(.42) = 1.00; $p = .03$). Innerhalb des zweiten Messintervalls (Posttest-Follow Up) verändern weder die Mütter der Präsenzgruppe (mittlere Differenz_(.35) = .11; $p = .70$) noch die Mütter der Autodidaktikgruppe ihr Verhalten bedeutsam (mittlere Differenz_(.35) = .67; $p = .07$).

Bereinigt um den Effekt des Hilfsbedarfstyps der Kinder mittels Kovarianzanalyse verschwindet dieser Zeiteffekt jedoch vollständig ($F_{(2;50)} = 1.13$; $p = .33$; $\eta^2 = .04$).

IOB Impulse ohne Bedarf

Alle Mütter steigern ihr impulsgebendes Verhalten in der Hausaufgabensituation, auch ohne Bedarf der Kinder, über alle drei Messzeitpunkte signifikant ($F_{(2;52)} = 6.50$; $p = .00$; $\eta^2 = .20$), unabhängig von der Art des Trainings.

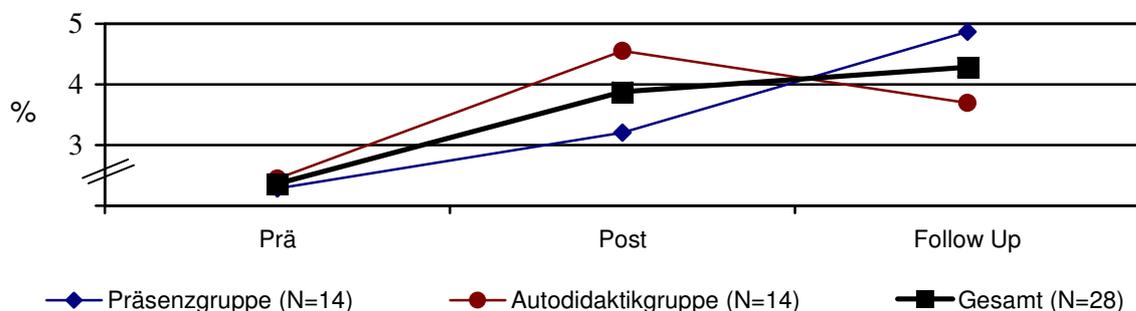


Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	4.22	3.78	7.38	4.54	8.81	3.37
Autodidaktikgruppe	7.25	3.84	6.87	5.53	11.70	7.01

Die Mütter der Autodidaktikgruppe geben dabei schon vor Beginn des Trainings signifikant mehr Impulse ohne Bedarf ihrer Kinder als die Mütter der Präsenzgruppe (mittlere Differenz_(1,44)=-3.03; $p=.05$). Paarweise Vergleiche zeigen jedoch, dass dieser Gruppenunterschied infolge des Trainings zum zweiten und dritten Messzeitpunkt nicht mehr existiert (Gruppenvergleiche T2: $p=.79$; T3: $p=.18$). Alle Eltern geben zum Zeitpunkt der Verlaufskontrolle in gleicher Art und Weise mehr Impulse als vor Beginn des Trainings (mittlere Differenz_(1,23)=-4.52; $p=.00$).

IBP Impulse bei Problemen

Auch wenn die Kinder Probleme in der Hausaufgabensituation zeigen, geben die Trainingsteilnehmerinnen im Verlauf der drei Messzeitpunkte zunehmend mehr Impulse ($F_{(2;52)}=4.24$; $p=.02$; $\text{Eta}^2=.14$). Differenzielle Entwicklungsverläufe für die unterschiedlichen Trainingsgruppen entstehen dabei nicht.



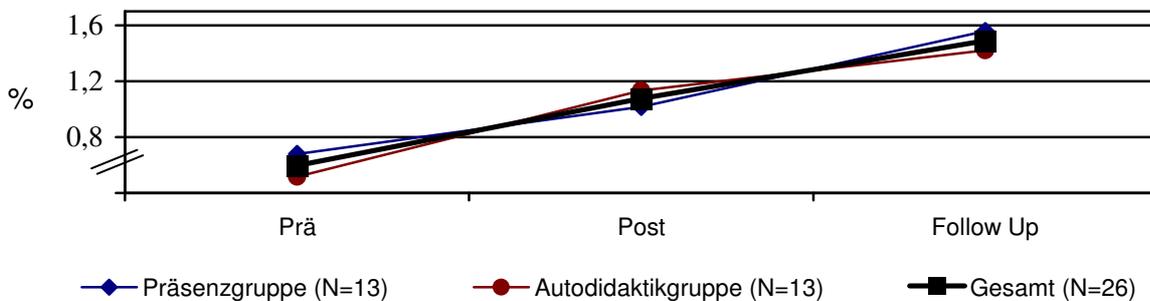
Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.28	2.16	3.21	2.58	4.87	3.79
Autodidaktikgruppe	2.45	1.83	4.55	1.36	3.70	2.84

Die Präsenzgruppe steigert ihr Verhalten dabei vom Prätest zur Follow Up Erhebung kontinuierlich signifikant (mittlere Differenz_(.94)=-2.58; p=.02), während die Verhaltensänderungen innerhalb der einzelnen Zeitintervalle nicht von statistischer Bedeutsamkeit sind (Prä-Post: mittlere Differenz_(.92)=-.92; p=.32; Post-Follow Up: mittlere Differenz_(.94)=-1.66; p=.09). Die Autodidaktikgruppe weist eine solch statistisch bedeutsame, Zunahme nur vom Prä- zum Posttest auf (mittlere Differenz_(.92)=-2.10; p=.03). Daran anschließend verändert sie ihr Verhalten jedoch nicht mehr statistisch bedeutsam (Post-Follow Up: mittlere Differenz_(.94)=-.86; p=.37), sodass im Vergleich des eingangs gezeigten Verhaltens mit dem abschließend gezeigten Verhalten keine bedeutsame Veränderung sichtbar wird (mittlere Differenz_(1.08)=-1.25; p=.26).

Der Zeiteffekt verändert sich auch unter kovarianzanalytischer Berücksichtigung des Hilfsbedarfstyps der Kinder nicht wesentlich ($F_{(2;50)}=6.62$; p=.00; $\eta^2=.21$).

IBB Impulse bei Bitte um Hilfe

Bitten die Kinder bei Problemen in der Hausaufgabensituation um Hilfe, geben die Trainingsteilnehmerinnen im Verlauf der drei Messzeitpunkte zunehmend mehr Impulse ($F_{(2;52)}=GG4.84$; p=.02; $\eta^2=.16$). Differenzielle Entwicklungsverläufe für die unterschiedlichen Trainingsgruppen entstehen dabei nicht.



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	.68	.83	1.02	.91	1.56	1.59
Autodidaktikgruppe	.52	.63	1.13	1.12	1.42	.96

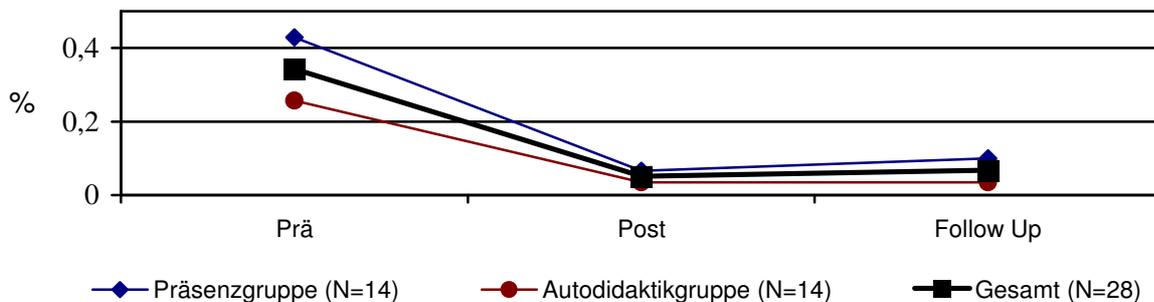
Betrachtet man die Verhaltensveränderung der einzelnen Gruppen genauer, zeigt sich sowohl für die Präsenz- (mittlere Differenz_(.30)=-0.82; p=.01) als auch für die Autodidaktikgruppe (mittlere Differenz_(.30)=-0.84; p=.01) ein signifikanter Anstieg dieses Hilfeverhaltens im Vergleich des Verhaltens vor Beginn des Trainings und zum Zeitpunkt der

Verlaufskontrolle. Innerhalb der anderen Messintervalle können darüber hinaus keine signifikanten Verhaltensveränderungen nachgewiesen werden (Vergleiche Präsenzgruppe T1-T2: $p=.39$; T2-T3: $p=.28$ Autodidaktikgruppe T1-T2: $p=.11$; T2-T3: $p=.57$).

Kontrolliert man mittels Kovarianzanalyse den Einfluss des Bildungshintergrundes der Mütter, verfehlt dieser Haupteffekt jedoch knapp das Signifikanzniveau ($F_{(2,46)}=3.23$; $p=.06$; $\text{Eta}^2=.12$).

KBP keine Hilfe bei Problemen

Die Situationen, in denen die Mütter nicht helfen, obwohl die Kinder Probleme signalisieren, reduzieren sich über die drei Messzeitpunkte signifikant (kontrolliert nach Greenhouse-Geisser: $F_{(2,52)}=5.20$; $p=.03$; $\text{Eta}^2=.17$). Differenzielle Entwicklungsverläufe für die unterschiedlichen Trainingsgruppen zeigen sich dabei nicht.



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	.43	.78	.07	.17	.10	.25
Autodidaktikgruppe	.26	.35	.04	.13	.04	.13

Bei näherer Betrachtung der Verhaltensänderungen zeigt letztendlich jedoch nur die Präsenzgruppe eine signifikante Reduktion der Hilfeunterlassung im Problemfall von T1 zu T2 (mittlere Differenz_(.17)=0.36; $p=.04$).

Unter Kontrolle von Engagement und Leidensdruck verschwindet der Haupteffekt nach Greenhouse-Geisser jedoch gänzlich ($F_{(2,48)}=1.62$; $p=.22$; $\text{Eta}^2=.06$).

1.10.2.4.2 Anregung zur Selbstregulation

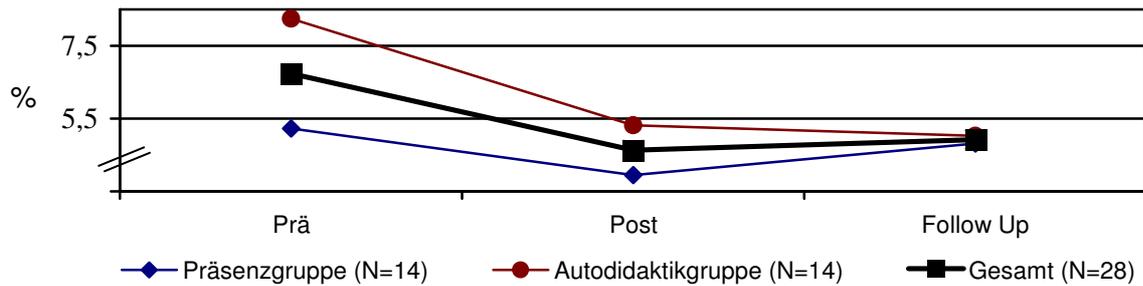
In ihrem Unterstützungsverhalten hinsichtlich der Selbstregulationsstrategien ihrer Kinder beim Lernen entwickeln sich die Mütter wie folgt:

44. Tab: Entwicklungstrends im mütterlichen Unterstützungsverhalten hinsichtlich der Selbstregulationsstrategien ihrer Kinder

Facette		M			s			F	p
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
AOB	Zeit	6.74	4.63	4.92	3.93	2.93	3.13	5.29	.01
	Interaktion							2.04	.14
ABP	Zeit	.73	1.07	.89	.86	.92	.71	1.59	.22
	Interaktion							2.48	.09
ABH	Zeit	.06	.49	.37	.95	.49	.56	GG.78	.43
	Interaktion							GG.69	.46
AuOB	Zeit	.74	.63	.38	1.05	1.00	.62	1.23	.30
	Interaktion							.53	.59
AuBP	Zeit	.06	.00	.03	.14	.00	.13	2.37	.10
	Interaktion							.68	.51

AOB Anregung zur Selbstregulation ohne Bedarf

Betrachtet man die Entwicklung des mütterlichen Verhaltens im Hinblick auf ihre Anregung zu Selbstregulation in Situationen, in denen eigentlich kein Bedarf der Kinder ersichtlich wird, zeigt ein signifikanter Haupteffekt ($F_{(2,52)}=5.29$; $p=.01$; $\eta^2=.17$), dass dieses Verhalten über die drei Messzeitpunkte hinweg statistisch bedeutsam absinkt. differenzielle Entwicklungsverläufe für die unterschiedlichen Trainingsgruppen entstehen dabei nicht.

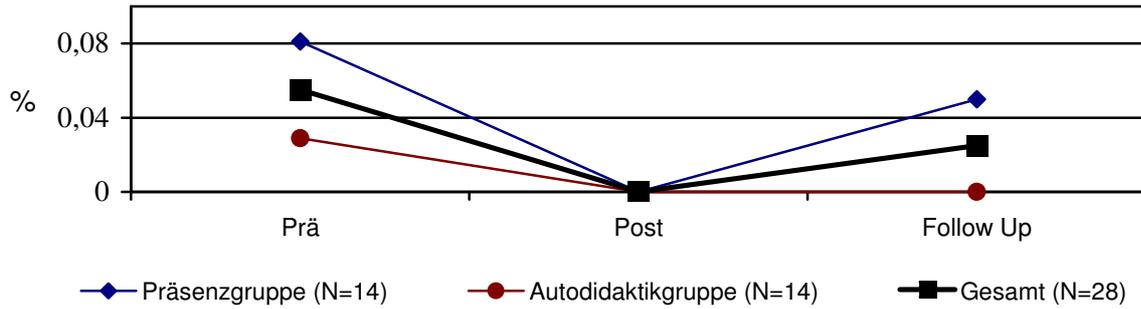


Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	5.22	3.73	3.95	2.94	4.82	3.04
Autodidaktikgruppe	8.25	3.64	5.31	2.86	5.03	3.33

Während die Mütter der Autodidaktikgruppe zum ersten Messzeitpunkt signifikant mehr Anregung zu Selbstregulation als die Mütter der Präsenzgruppe geben (mittlere Differenz_(1,39)=3.02; $p=.04$), finden sich zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt keine statistisch bedeutsamen Unterschiede mehr zwischen den beiden Gruppen. Hinsichtlich der Entwicklungsverläufe innerhalb der Trainingsgruppen fordern die Mütter der Autodidaktikgruppe ihre Kinder, direkt im Anschluss an das Training (Post), ohne Anlass signifikant seltener zu Selbstregulationsstrategien auf (mittlere Differenz_(,97)=2.94; $p=.01$) als vor Beginn des Trainings. Auch im Vergleich des ursprünglichen Verhaltens zum Prätest mit dem Verhalten während der Verlaufskontrolle (Follow Up) zeigt sich eine signifikante Abnahme in ihrer Selbstregulationsanregung (mittlere Differenz_(1,16)=3.22; $p=.01$), wobei sie ihr Verhalten nach dem Training nicht mehr signifikant verändern (Post-Follow Up: mittlere Differenz_(,80)=.28; $p=.73$). Innerhalb der Präsenzgruppe zeigen die Mütter hingegen zu keinem Messzeitpunkt statistisch bedeutsame Verhaltensänderungen, sie scheinen ihre Kinder gleichermaßen auch ohne Bedarf zu Selbstregulation anzuregen (Vergleiche T1-T2: $p=.20$; T2-T3: $p=.29$; T1-T3: $p=.73$).

AuBP Aufforderung zu Eigenaktivität bei Problemen

Im Hinblick auf die Forderung nach Eigenaktivität in Problemsituationen finden sich über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg weder Haupt- noch Interaktionseffekte. Ein signifikanter Innersubjektkontrast belegt jedoch eine statistisch bedeutsame Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ($F_{(1,26)}=4.42$; $p=.05$; $\text{Eta}^2=.15$).



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	.08	.16	.00	.00	.05	.19
Autodidaktikgruppe	.03	.11	.00	.00	.00	.00

Hinsichtlich der unterschiedlichen Trainingsgruppen belegen paarweise Vergleiche dabei einen signifikanten Rückgang der Aufforderung zu Eigenaktivität in Problemsituationen vom Prä- zum Posttest innerhalb der Präsenzgruppe (mittlere Differenz_(.04)=.08; $p=.04$), wohingegen das Verhalten der Autodidaktikgruppe keine statistisch bedeutsamen Veränderungen innerhalb dieses Zeitintervalls aufweist (mittlere Differenz_(.04)=.03; $p=.44$).

Unter Kontrolle der Unterschiede im Leidensdruck der Mütter verändern sich diese Effekte nicht maßgeblich. Paarweise Vergleiche zwischen den Messzeitpunkten belegen weiterhin eine signifikante Reduktion dieses Verhaltens für alle Mütter vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (mittlere Differenz_(.03)= .06; $p=.03$).

1.10.2.4.3 Verantwortung

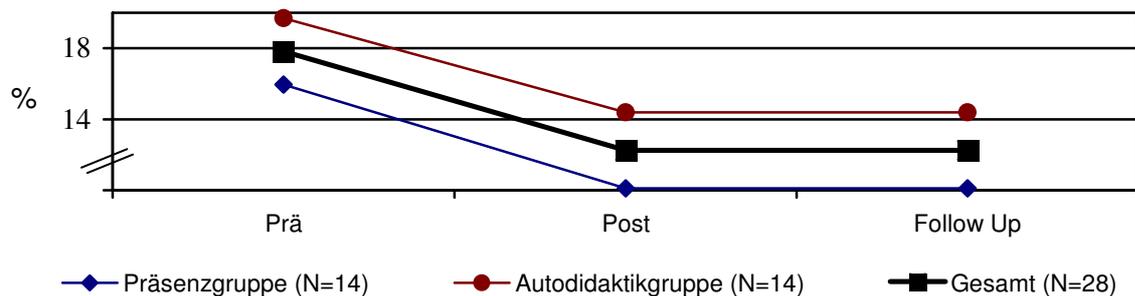
In der Verteilung der Verantwortung für die Lernsituation lassen sich folgende Entwicklungstrends erkennen:

45. Tab: Entwicklungstrends im mütterlichen Unterstützungsverhalten - Verantwortungsaufteilung

Facette		M			s			F	p
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
ÜnOB	Zeit	17.82	12.25	13.05	6.28	7.02	6.89	9.28	.00
	Interaktion							.13	.88
KoOB	Zeit	.87	.46	.66	1.60	.60	1.12	.92	.41
	Interaktion							.75	.48
ÜBP	Zeit	.21	.16	.02	.41	.31	.13	GG2.38	.12
	Interaktion							GG.45	.59
ÜBB	Zeit	.45	.67	.17	.76	.82	.36	5.52	.01
	Interaktion							2.41	.11

ÜnOB Übernahme der Verantwortung ohne Bedarf

Ein signifikanter Haupteffekt ($F_{(2;52)}=9.28$; $p=.00$; $\eta^2=.26$) bestätigt, dass alle am Training teilnehmenden Mütter die Übernahme der Verantwortung für die Lernsituation, ohne ersichtlichen Bedarf, über die drei Messzeitpunkte hinweg reduzieren.



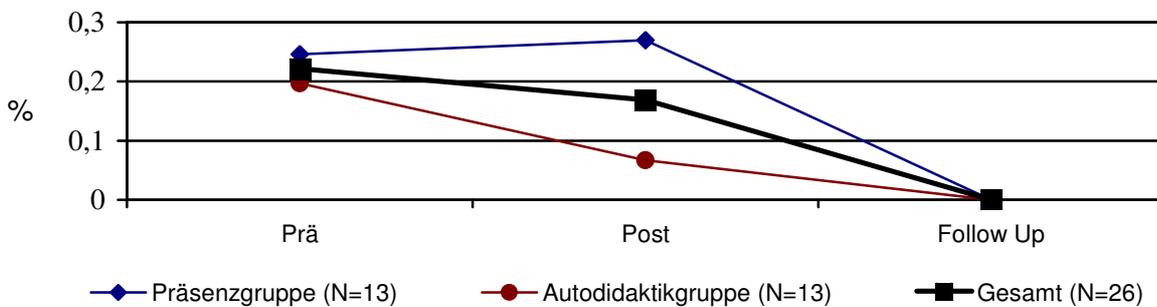
Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	15.95	7.13	10.11	6.22	10.47	5.57
Autodidaktikgruppe	19.70	4.85	14.38	7.33	15.64	7.29

Paarweise Vergleiche belegen dabei, dass für alle Mütter, unabhängig von der Trainingsvariante, signifikante Verhaltensänderungen im Vergleich des ersten Messzeitpunktes und des zweiten Messzeitpunktes (mittlere Differenz_(1,51)=5.58; p=.00) sowie im Vergleich des ersten Messzeitpunktes und der Verlaufskontrolle (mittlere Differenz_(1,32)=4.77; p=.00) zu verzeichnen sind. Vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt verändern die Mütter ihr Verhalten jedoch nicht mehr bedeutsam (mittlere Differenz_(1,36)=-.80; p=.56).

Die Mütter der Autodidaktikgruppe übernehmen zum Follow Up Zeitpunkt jedoch signifikant häufiger die Kontrolle für die Lernsituation als die Mütter der Präsenzgruppe (mittlere Differenz_(2,45)=5.17; p=.05), während sich die Gruppen zum Prätest (mittlere Differenz_(2,31)=-3.74; p=.12) und zum Posttest (mittlere Differenz_(2,57)=-4.27; p=.11) nicht statistisch bedeutsam unterscheiden.

ÜBP Überlassen der Verantwortung bei Problemen

Auf den ersten Blick erscheinen keine signifikanten Haupt- oder Interaktionseffekte für die unterschiedlichen Trainingsvarianten. Unter Kontrolle des Bildungshintergrundes der Mütter und ihrer Einschätzung bezüglich dem Vorliegen einer Rechenschwäche, erscheint ein signifikanter Haupteffekt ($F_{(2;44)}=4.53$; p=.02; $\eta^2=.17$).



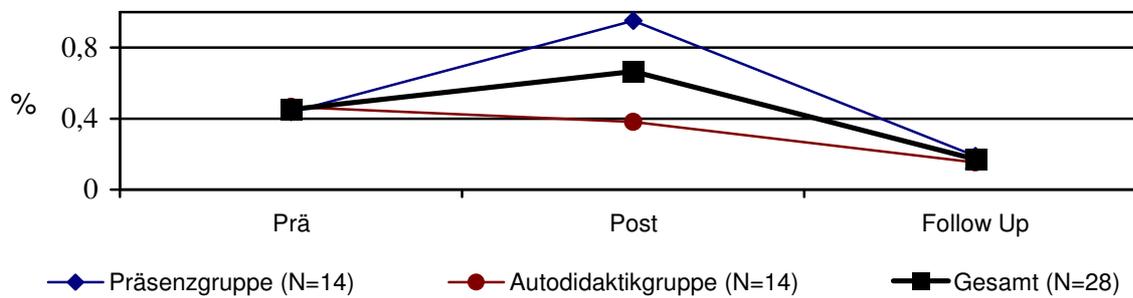
Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	.25	.55	.27	.39	.00	.00
Autodidaktikgruppe	.20	.27	.07	.17	.00	.00

Betrachtet man dabei die Entwicklung der Mütter der einzelnen Trainingsgruppen genauer, findet sich eine signifikante Reduktion dieser Verhaltensfacette bei den Müttern der Präsenzgruppe beim Vergleich von Posttest und Follow Up (mittlere Differenz_(,08)=.23; p=.01)

sowie Prätest und Follow Up (mittlere Differenz_(.11)=.31; p=.01), während die Autodidaktikgruppe in ihrem Verhalten keine statistisch bedeutsamen Veränderungen zeigt.

ÜBB Überlassen der Verantwortung bei Bitte um Hilfe

Unabhängig von der Art des Trainings überlassen alle Mütter im Verlauf der drei Erhebungszeitpunkte ihren Kindern weniger Verantwortung, wenn diese um Hilfe in der Lernsituation bitten (Haupteffekt: $F_{(2;52)}=5.52$; $p=.01$; $\eta^2=.18$). Eine signifikante Reduktion dieses Verhaltens findet man vor allen Dingen zwischen T2 und T3 (Innersubjektkontrast T2-T3: $F_{(1;26)}=10.63$; $p=.00$; $\eta^2=.29$).



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	.44	.61	.95	.96	.19	.33
Autodidaktikgruppe	.47	.91	.38	.55	.15	.40

Während die Autodidaktikgruppe ihr Verhalten zu keinem Messzeitpunkt statistisch bedeutsam verändert (Vergleiche T1-T2: $p=.7$; T2-T3: $p=.32$; T1-T3: $p=.09$), überlassen die Mütter der Präsenzgruppe ihren Kindern, trotz Bitte um Hilfe, zum zweiten Messzeitpunkt signifikant häufiger die Verantwortung für die Lernsituation als zu T1 (mittlere Differenz_(.23)=-.51; $p=.03$). Im weiteren Verlauf reduzieren sie dieses Verhalten jedoch so sehr, dass sie ihren Kindern zur Verlaufskontrolle deutlich seltener die Verantwortung für die Lernsituation überlassen als direkt im Anschluss an das Training (mittlere Differenz_(.23)=-.76; $p=.00$). Vergleicht man ihr eingangs gezeigtes Verhalten (Prätest) mit dem Verhalten zur Verlaufskontrolle, findet sich dementsprechend kein bedeutsamer Unterschied mehr (mittlere Differenz_(.18)=-.25; $p=.18$).

1.10.2.5 Einfluss auf Skalen zur motivationalen Ausprägung und zum Selbstkonzept

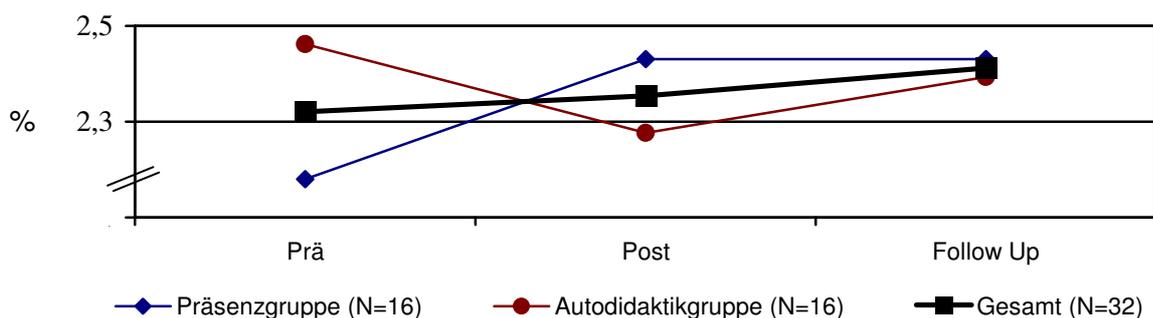
In ihrer Motivation sowie in ihrem Selbstkonzept berichten die Kinder folgende Entwicklungstrends:

46. Tab: Entwicklungstrends in der kindlichen Motivlage sowie in ihrem Selbstkonzept

Facette		M			s			F	p
		Prä	Post	Follow	Prä	Post	Follow		
extrinsische Motivation	Zeit	2.32	2.35	2.41	.62	.58	.53	_{GG} .53	.56
	Interaktion							_{GG} 3.19	.06
identifizierte Motivation	Zeit	3.09	3.30	3.37	.70	.64	.46	2.41	.10
	Interaktion							.54	.59
Selbstkonzept	Zeit	2.19	2.45	2.46	.69	.48	.53	3.93	.03
	Interaktion							1.11	.34

Extrinsische Motivation

In Abhängigkeit von der Trainingsvariante zeigt auch die extrinsische Motivation der Kinder tendenziell unterschiedliche Entwicklungsverläufe (der Interaktionseffekt korrigiert nach Greenhouse Geisser verfehlt das Signifikanzniveau nur knapp: $F_{(2;60)} = 3.19$; $p = .06$; $\eta^2 = .10$). Ein diesbezüglich signifikanter Innersubjektcontrast zwischen T1 und T2 ($F_{(1;30)} = 4.56$; $p = .04$; $\eta^2 = .13$) lenkt das Forschungsinteresse dabei auf das erste Zeitintervall.

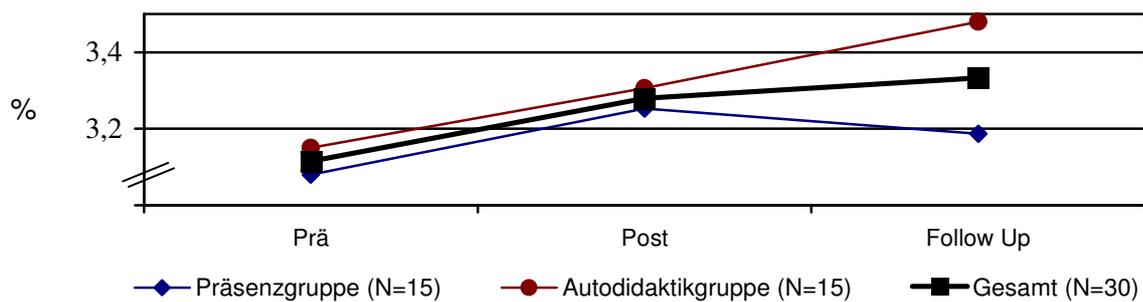


Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.18	.55	2.43	.64	2.43	.57
Autodidaktikgruppe	2.46	.67	2.28	.52	2.39	.50

Die Kinder der Präsenzgruppe und die der Autodidaktikgruppe entwickeln sich hinsichtlich ihrer extrinsischen Motivation zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt gegenläufig. Die Zunahme der extrinsischen Motivation innerhalb der Präsenzgruppe verfehlt das Signifikanzniveau dabei sowohl zwischen T1 und T2 (mittlere Differenz_(.14)=-.25; p=.09) als auch zwischen T1 und T3 (mittlere Differenz_(.13)=-.25; p=.07) knapp, wohingegen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen innerhalb der Autodidaktikgruppe sichtbar werden (Vergleiche T1-T2: p=.21; T2-T3: p=.23; T1-T3: p=.61).

Identifizierte Motivation

Ähnlich knapp verfehlt auch der Haupteffekt im Hinblick auf die Entwicklung der identifizierten Motivation das Signifikanzniveau ($F_{(2;60)} = 2.41$; $p = .099$; $\text{Eta}^2 = .07$). Unter kovarianzanalytischer Kontrolle des Bildungshintergrundes der Mütter wird jedoch eine statistisch bedeutsame Zunahme der identifizierten Motivation bei den Kindern ($F_{(2;54)} = 4.25$; $p = .02$; $\text{Eta}^2 = .14$) sichtbar.

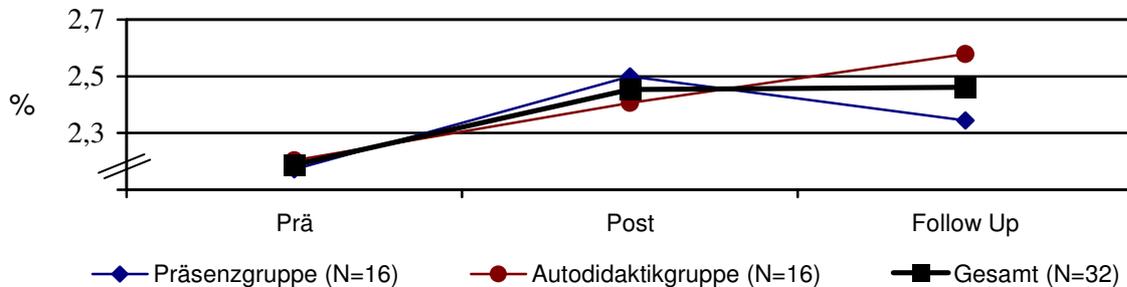


Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	3.08	.50	3.25	.36	3.19	.44
Autodidaktikgruppe	3.15	.74	3.31	.88	3.48	.43

Hinsichtlich der unterschiedlichen Trainingsgruppen findet sich jedoch nur innerhalb der Autodidaktikgruppe eine statistisch bedeutsame Zunahme in der identifizierten Motivation der Kinder zwischen T1 und T3 (mittlere Differenz_(.14)=-.37; p=.01). In allen weiteren Zeitintervallen verändert sich weder die identifizierte Motivation der Präsenzgruppenkinder (Vergleiche T1-T2: p=.67; T2-T3: p=.92; T1-T3: p=.62) noch die der Autodidaktikgruppen Kinder signifikant (Vergleiche T1-T2: p=.23; T2-T3: p=.51).

Fähigkeitsselbstkonzept

Die Kinder berichten eine signifikante Zunahme in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept über die drei Messzeitpunkte hinweg (Haupteffekt: $F_{(2;60)}=3.93$; $p=.03$; $\text{Eta}^2=.12$). Differenzielle Entwicklungen werden dabei, in Abhängigkeit von der Trainingsvariante, nicht ersichtlich.



Gruppenzugehörigkeit	Prä		Post		Follow Up	
	M	s	M	s	M	s
Präsenzgruppe	2.17	.68	2.50	.56	2.34	.51
Autodidaktikgruppe	2.20	.71	2.41	.41	2.58	.55

Während die Kinder der Präsenzgruppe den signifikanten Zuwachs in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt erleben (mittlere Differenz_(.16) = -.33; $p=.05$), zeigt sich für die Kinder der Autodidaktikgruppe erst im Vergleich des ersten mit dem dritten Messzeitpunkt eine statistisch bedeutsame Verbesserung im Selbstkonzept (mittlere Differenz_(.17) = -.38; $p=.03$). Innerhalb der weiteren Zeitintervalle zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Veränderungen (Vergleiche Präsenzgruppe T1-T2: $p=.31$; T2-T3: $p=.29$; Autodidaktikgruppe T1-T2: $p=.21$; T2-T3: $p=.25$).

1.10.3 Entwicklung der Experimentalgruppe im Vergleich zu der Kontrollgruppe

Die Entwicklungen der Mütter, die am Training „Lernlust statt Lernfrust“ teilgenommen haben, werden im Folgenden mit der Entwicklung von vergleichbaren Müttern ohne Training, mittels einfaktorieller ANOVA mit Messwiederholung zu zwei Zeitpunkten, verglichen. Da die Befragungen der Mütter, die nicht an einem Training teilgenommen hatten, mit jeweils einem Jahr Zeitabstand durchgeführt wurden, werden sie hier mit dem Eingangsniveau der Trainingsmütter (T1) und ihren Daten zur Verlaufskontrolle bzw. Follow up (im folgenden T2) ins Verhältnis gesetzt.

1.10.3.1 Veränderungen im Instruktionsverhalten aus Sicht der Eltern

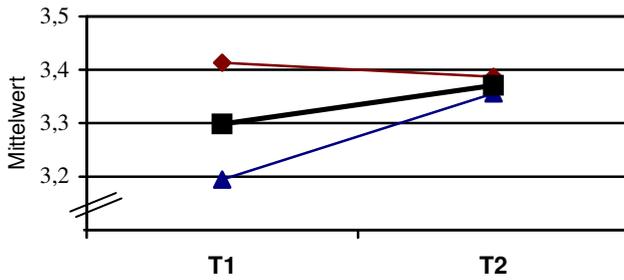
Effekte zeigen sich hinsichtlich des mütterlichen Instruktionsverhaltens, gemessen an ihrer eigenen Wahrnehmung, wie folgt:

47. Tab: Entwicklungstrends im mütterlichen Instruktionsverhalten aus Elternsicht

Skala		M		s		F	p
		Prä	Post	Prä	Post		
Autonomie	Zeit	3.30	3.37	.48	.43	1.43	.24
	Interaktion					2.79	.10
Kontrolle	Zeit	1.81	1.75	.56	.58	.67	.42
	Interaktion					29.11	.00
Responsivität	Zeit	3.69	3.66	.37	.39	.83	.37
	Interaktion					.41	.52
Produkt	Zeit	2.18	2.18	.37	.41	.01	.93
	Interaktion					10.21	.00
Prozess	Zeit	3.56	3.55	.30	.33	.23	.63
	Interaktion					.23	.63

Autonomieunterstützung

Die Mütter erleben insgesamt offenbar keine statistisch bedeutsamen Veränderungen in ihren autonomieunterstützenden Instruktionsstrategien. Ein Interaktionseffekt für die unterschiedlichen Gruppen verfehlt dabei ebenfalls knapp das Signifikanzniveau ($F_{(1;61)}=2.79$; $p=.10$; $\eta^2=.04$).

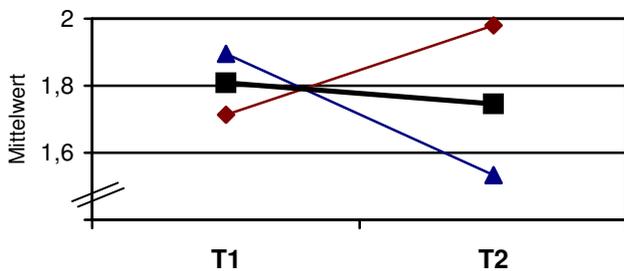


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	3.19	.50	3.36	.46
Kontrollgruppe	3.41	.42	3.39	.40

Betrachtet man jedoch die Entwicklung der unterschiedlichen Gruppen genauer, zeigen paarweise Vergleiche, dass nur innerhalb der Trainingsgruppe eine signifikante Zunahme in der eigenen Wahrnehmung der autonomieunterstützenden Instruktionstrategien zu verzeichnen ist (mittlere Differenz_(.08) = -.16; p = .04). Die Mütter der Kontrollgruppe berichten keine bedeutsame Einstellungsänderung (mittlere Differenz_(.08) = -.03; p = .75).

Kontrollierende Instruktionen

Beim Vergleich der Trainingsmütter mit der Kontrollgruppe belegt ein signifikanter Interaktionseffekt ($F_{(1,61)} = 29.11$; $p = .00$; $\eta^2 = .32$) differenzielle Entwicklungsverläufe der Mütter hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung in Bezug auf einen kontrollierenden Interaktionsstil während gemeinsamer Lernsituationen mit ihren Kindern.

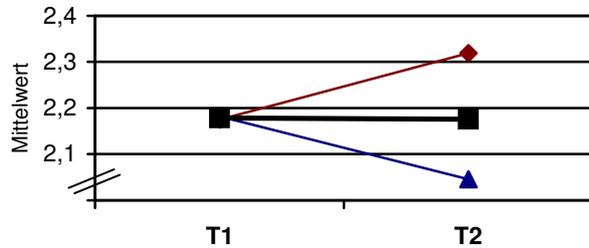


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	1.89	.60	1.53	.53
Kontrollgruppe	1.71	.50	1.98	.54

Während die Mütter, die am Elterntraining „Lernlust statt Lernfrust“ teilgenommen haben, ihr kontrollierendes Instruktionsverhalten von T1 zu T2 senken (mittlere Differenz_(.08) = -.36; p = .00), steigern die Mütter der Kontrollgruppe dieses Verhalten (mittlere Differenz_(.08) = -.27; p = .00). Sie nutzen dementsprechend zum zweiten Messzeitpunkt signifikant häufiger kontrollierende Instruktionstrategien als die Mütter des Elterntrainings (mittlere Differenz_(.14) = -.45; p = .00).

Produktorientierung

Hinsichtlich ihrer Produktorientierung belegt ein signifikanter Interaktionseffekt ($F_{(1;61)}=10.21$; $p=.00$; $\text{Eta}^2=.14$) ebenfalls eine entgegengesetzte Entwicklung der unterschiedlichen Gruppen von Müttern.



Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	2.18	.41	2.05	.43
Kontrollgruppe	2.18	.34	2.32	.34

Während die Kontrollgruppe ihre Produktorientierung signifikant steigert (mittlere Differenz_(.06)=-.14; $p=.03$), reduziert die Trainingsgruppe ihren Fokus auf das Lernprodukt bedeutsam (mittlere Differenz_(.06)=.13; $p=.03$). Dementsprechend sind sie zum zweiten Messzeitpunkt signifikant weniger produktorientiert als die Mütter der Kontrollgruppe (mittlere Differenz_(.10)=-.27; $p=.01$).

1.10.3.2 Veränderungen im Instruktionsverhalten aus Sicht der Kinder

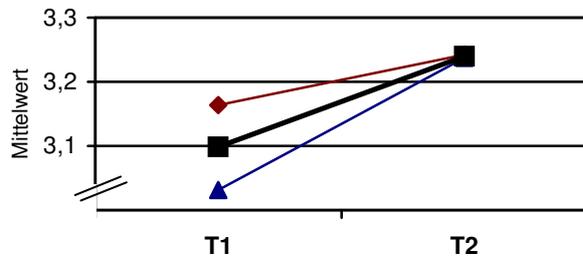
Die Kinder berichten hinsichtlich des mütterlichen Instruktionsverhaltens dagegen folgende Veränderungen:

48. Tab: Entwicklungstrends im mütterlichen Instruktionsverhalten aus Sicht der Kinder

Skala		M		s		F	p
		Prä	Post	Prä	Post		
Autonomie	Zeit	3.10	3.24	.49	.54	4.02	.05
	Interaktion					.80	.37
Kontrolle	Zeit	1.85	1.83	.67	.60	.16	.69
	Interaktion					.76	.39
Responsivität	Zeit	3.60	3.52	.50	.59	1.09	.30
	Interaktion					2.19	.14
Produkt	Zeit	2.11	2.00	.54	.61	3.85	.05
	Interaktion					.34	.56
Prozess	Zeit	3.38	3.57	.47	.41	5.86	.02
	Interaktion					1.06	.31

Autonomieunterstützung

Die Kinder erleben insgesamt einen statistisch bedeutsamen Zuwachs in den autonomieunterstützenden Instruktionsstrategien ihrer Mütter (Haupteffekt: $F_{(1;63)}=4.02$; $p=.05$; $\text{Eta}^2=.06$). Differenzielle Entwicklungsverläufe für die unterschiedlichen Gruppen zeigen sich dabei nicht.

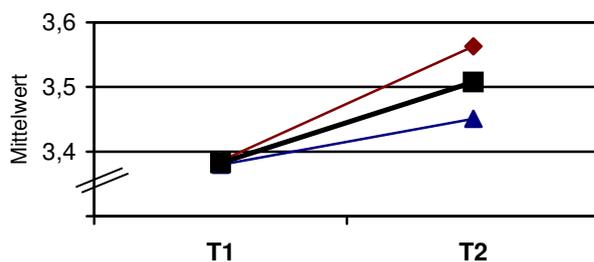


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	3.03	.54	3.24	.46
Kontrollgruppe	3.16	.44	3.24	.61

Betrachtet man jedoch die Entwicklung der unterschiedlichen Gruppen genauer, nehmen nur die Kinder der Trainingsgruppe ihre Mütter zunehmend autonomieunterstützender wahr (mittlere Differenz_(.10) = -.21; $p=.05$). Die Kinder der Kontrollgruppenmütter beschreiben keine statistisch bedeutsame Veränderung (mittlere Differenz_(.10) = -.08; $p=.43$).

Produkt- und Prozessorientierung

Während der Haupteffekt zur Veränderung der elterlichen Produktorientierung statistisch das Signifikanzniveau knapp verfehlt ($F_{(1;63)}=3.85$; $p=.054$; $\text{Eta}^2=.06$), zeigt ein signifikanter Haupteffekt hinsichtlich des Lernprozesses ($F_{(1;63)}=5.86$; $p=.02$; $\text{Eta}^2=.09$) demgegenüber, dass die Kinder eine statistisch bedeutsame Zunahme des elterlichen Fokus auf den Lernprozess erleben.



Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	3.38	.47	3.45	.36
Kontrollgruppe	3.39	.47	3.56	.45

Während sich die kindliche Wahrnehmung dahin gehend innerhalb der Trainingsgruppe nicht bedeutsam verändert (mittlere Differenz_(.07) = -.07; $p=.33$), nehmen diesmal die Kinder der Kontrollgruppe eine statistisch bedeutsame Zunahme des elterlichen Fokus auf den Lernprozess (mittlere Differenz_(.07) = -.18; $p=.02$) wahr.

1.10.3.3 Verhaltensänderungen

1.10.3.3.1 Hilfeverhalten

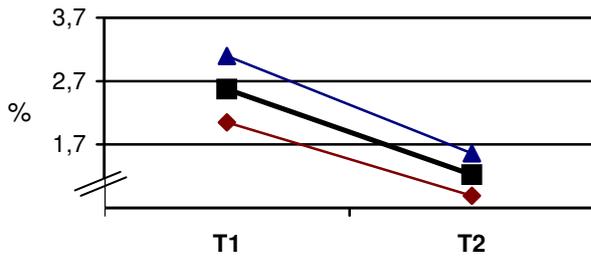
Das Hilfeverhalten der Mütter beider Gruppen verändert sich folgendermaßen:

49. Tab: Entwicklungstrends im Hilfeverhalten der Mütter

Facette	Effekt	M		s		F	p	
		Prä	Post	Prä	Post			
einschränkende Hilfe	EOB	Zeit	2.57	1.22	2.82	1.95	16.33	.00
		Interaktion					.32	.57
	EBP	Zeit	2.54	1.75	3.30	2.00	3,84	.06
		Interaktion					.55	.46
	EBB	Zeit	.70	.42	.93	.58	4.33	.04
		Interaktion					.22	.64
Impulse	IOB	Zeit	3.44	6.14	3.72	5.94	17.54	.00
		Interaktion					8.01	.01
	IBP	Zeit	3.56	4.22	3.36	3.34	1.19	.28
		Interaktion					4.30	.04
	IBB	Zeit	.83	1.11	.97	1.28	2.27	.14
		Interaktion					8.85	.00
passiv	POB	Zeit	1.87	1.37	2.36	2.15	1.63	.21
		Interaktion					.07	.80
keine Hilfe	KBP	Zeit	.32	.21	.56	1.10	.36	.55
		Interaktion					1.02	.32
	KBB	Zeit	.59	.46	.80	1.06	.95	.33
		Interaktion					.07	.79

EOB Einschränkende Hilfe ohne Bedarf

Vergleicht man die Trainingsgruppe mit der Kontrollgruppe, belegt ein signifikanter Haupteffekt ($F_{(1,54)}=16.33$; $p=.00$; $\eta^2=.23$) eine statistisch bedeutsame Reduktion der einschränkenden Hilfe ohne Bedarf von T1 zu T2. Differenzielle Entwicklungen zeigen sich dabei nicht.

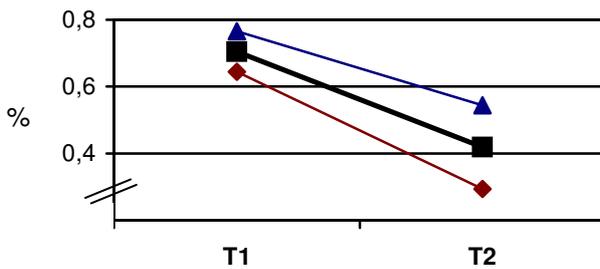


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	3.09	3.39	1.56	2.49
Kontrollgruppe	2.05	2.03	.889	1.13

Sowohl die Eltern der Kontrollgruppe (mittlere Differenz_(.47)=1.16; p=.02) als auch die Eltern der Trainingsgruppe (mittlere Differenz_(.47)=1.54; p=.00) reduzieren ihr einschränkendes Hilfeverhalten ohne Anlass von T1 zu T2 signifikant.

EBB einschränkend bei Bitte um Hilfe

Bitten die Kinder um Hilfe, ist eine statistisch bedeutsame Reduktion der einschränkenden Hilfe von T1 zu T2 ($F_{(1;54)}=4.33$; p=.04; $\eta^2=.07$), unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit der Eltern, zu verzeichnen.

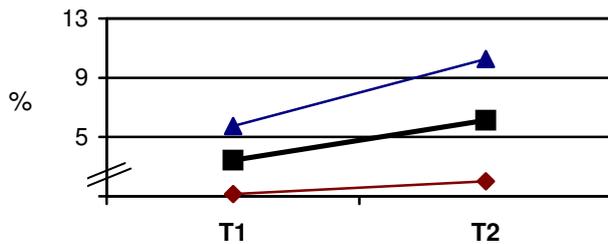


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	.77	1.07	.54	.61
Kontrollgruppe	.64	.78	.29	.53

Betrachtet man die Teilnehmer der beiden Gruppen jedoch getrennt, reduzieren weder die Eltern der Kontrollgruppe (mittlere Differenz_(.19)=.22; p=.26) noch die Eltern der Trainingsgruppe (mittlere Differenz_(.19)=.35; p=.08) ihr einschränkendes Hilfeverhalten von T1 zu T2 signifikant, wobei die Kontrollgruppenmütter das Signifikanzniveau nur knapp verfehlen.

IOB Impulse ohne Bedarf

Ein statistisch bedeutsamer Haupteffekt ($F_{(1;54)}=17.54$; p=.00; $\eta^2=.25$) zeigt, dass die Eltern zum zweiten Messzeitpunkt signifikant häufiger Impulse geben, auch wenn kein Bedarf seitens der Kinder angemeldet wird. Differenzielle Entwicklungsverläufe hinsichtlich dieses Verhaltens belegt der signifikante Interaktionseffekt ($F_{(1;54)}=8.01$; p=.01; $\eta^2=.13$).

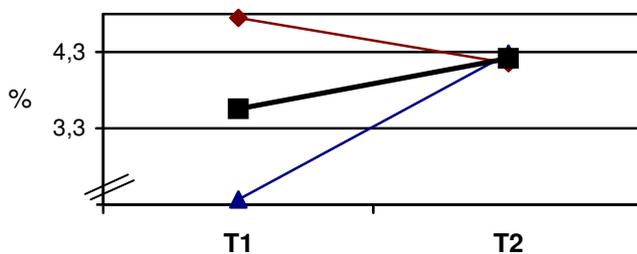


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	5.73	4.04	10.26	5.59
Kontrollgruppe	1.14	.991	2.02	2.35

Anhand paarweiser Vergleiche kann man erkennen, dass die Eltern der Trainingsgruppen schon zum ersten Erhebungszeitpunkt, also vor Beginn des Trainings, signifikant mehr Impulse geben (mittlere Differenz_(.79)=4.59; $p=.00$), als die Eltern der Kontrollgruppe. Während diese ihr Verhalten nicht signifikant verändern (mittlere Differenz_(.91)=-.88; $p=.34$), zeigen die Trainingseltern Zuwächse in diesem Unterstützungsverhalten (mittlere Differenz_(.91)=-4.52; $p=.00$), sodass sie zum zweiten Messzeitpunkt vergleichsweise noch mehr Impulse geben als die Kontrollgruppeneltern (mittlere Differenz_(1.15)=8.24; $p=.00$).

IBP Impulse bei Problemen

Ein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt belegt, dass sich die Eltern in problematischen Situationen differenziell im Hinblick auf die Quantität der Impulse, die sie ihren Kindern geben, verändern ($F_{(1;54)}=4.30$; $p=.04$; $\text{Eta}^2=.07$).

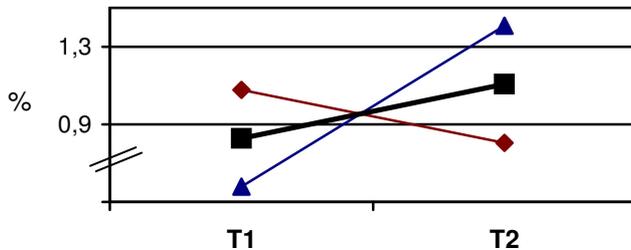


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	2.37	1.96	4.28	3.34
Kontrollgruppe	4.75	4.03	4.15	3.39

Signalisieren die Kinder Probleme innerhalb einer Lernsituation, geben die Eltern der Trainingsgruppen zum ersten Erhebungszeitpunkt signifikant weniger Impulse als die Eltern der Kontrollgruppe (mittlere Differenz_(.85)=-2.38; $p=.01$). Während die Trainingseltern dieses Verhalten von T1 zu T2 steigern (mittlere Differenz_(.86)=-1.92; $p=.03$), verändern die Eltern der Kontrollgruppe ihr Verhalten nicht bedeutsam (mittlere Differenz_(.86)=.59; $p=.49$). Zum zweiten Messzeitpunkt unterscheiden sich die beiden Gruppen daher nicht mehr signifikant voneinander (mittlere Differenz_(.90)=.13; $p=.89$).

IBB Impulse bei Bitte um Hilfe

Auch wenn die Kinder um Hilfe bitten, zeigt ein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt, dass sich die Eltern der Trainingsgruppen entgegengesetzt zu den Eltern der Kontrollgruppe hinsichtlich ihres Unterstützungsverhaltens in diesen Situationen entwickeln ($F_{(1,54)}=8.85$; $p=.00$; $\eta^2=.14$).



Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	.58	.71	1.41	1.29
Kontrollgruppe	1.08	1.14	.81	1.23

Bitten die Kinder innerhalb einer Lernsituation um Hilfe, geben die Eltern der Trainingsgruppen zum zweiten Erhebungszeitpunkt zunehmend mehr Impulse als zum ersten (mittlere Differenz_(.26) = -.83; $p=.00$). Die Eltern der Kontrollgruppe verändern ihr Verhalten dahin gehend nicht bedeutsam (mittlere Differenz_(.26) = .27; $p=.30$).

1.10.3.3.2 Anregung zur Selbstregulation

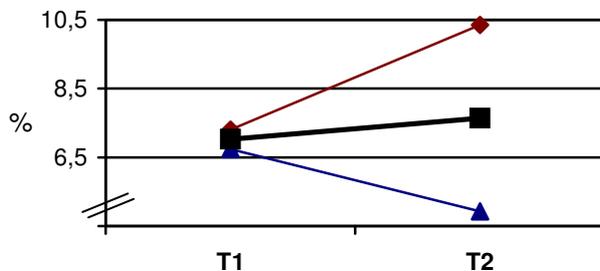
Hinsichtlich der Anregung zu Selbstregulation zeigen sich im Vergleich der beiden Gruppen folgende Effekte:

50. Tab: Entwicklungstrends im mütterlichen Instruktionsstil - Anregung zu Selbstregulation

Facette	Effekt	M		s		F	p	
		Prä	Post	Prä	Post			
Anregung zu Selbstregulation	AOB	Zeit	7.02	7.64	4.09	4.73	.83	.37
		Interaktion					12.91	.00
	ABP	Zeit	2.15	2.19	3.13	3.13	.00	.95
		Interaktion					.06	.81
	ABH	Zeit	.91	.68	1.17	1.19	1.12	.29
		Interaktion					.00	.99
	AuOB	Zeit	.75	.99	1.14	1.94	.58	.45
		Interaktion					3.82	.06
	AuBP	Zeit	.07	.06	.19	.37	.02	.89
		Interaktion					.16	.69

AOB Anregung zur Selbstregulation ohne Bedarf

Vergleicht man Entwicklung des mütterlichen Verhaltens im Hinblick auf ihre Anregung zu Selbstregulation in Situationen, in denen kein Bedarf der Kinder ersichtlich wird, zeigt ein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt differenzielle Entwicklungsverläufe für die beiden Elterngruppen ($F_{(1;54)}=12.91$; $p=.00$; $\text{Eta}^2=.19$) hin.

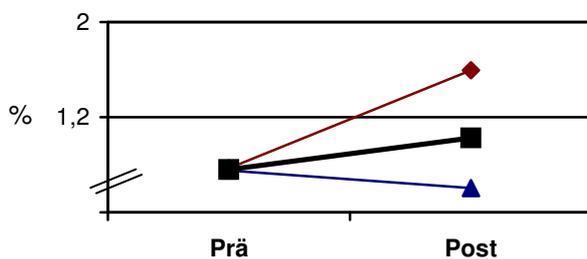


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	6.73	3.93	4.92	3.13
Kontrollgruppe	7.31	4.29	10.35	4.52

Während die Eltern der Trainingsgruppe im Verlauf der beiden Erhebungen ihre Kinder nicht signifikant häufiger zu Selbstregulationsstrategien ohne ersichtlichen Bedarf anregen (mittlere Differenz_(.96)=1.81; $p=.06$), verstärken die Eltern der Kontrollgruppe dieses Verhalten von T1 zu T2 (mittlere Differenz_(.96)=-3.05; $p=.00$). Zu T2 fordern die Eltern der Kontrollgruppe ihre Kinder daher signifikant häufiger zu Selbstregulationsmechanismen auf als die Trainingseltern (mittlere Differenz_(1.04)=-5.43; $p=.00$).

AuOB Aufforderung zu Eigenaktivität ohne Bedarf

Während der Interaktionseffekt das Signifikanzniveau knapp verfehlt ($F_{(1;54)}=3.82$; $p=.06$; $\text{Eta}^2=.07$), weisen direkte Vergleiche zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten auf eine unterschiedliche Entwicklung der Mütter hinsichtlich ihrer Forderungen nach Eigenaktivität in Problemsituationen hin.



Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	.75	1.04	.61	.91
Kontrollgruppe	.77	1.25	1.59	2.55

Paarweise Vergleiche belegen, dass die Eltern der Kontrollgruppe ihre Kinder beim zweiten Vergleichszeitpunkt signifikant häufiger zu Eigenaktivität auffordern als die Eltern der Trainingsgruppe (mittlere Differenz_(.50)=-1.22; $p=.02$).

1.10.3.3 Verantwortung

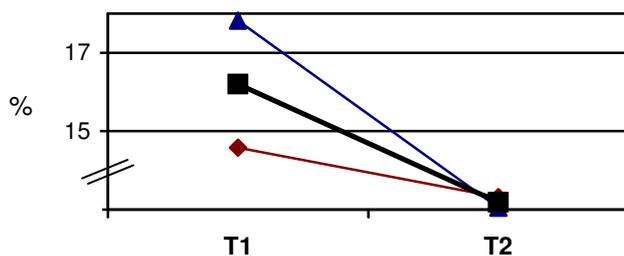
Die Verantwortungsverteilung innerhalb der Lernsituation entwickelt sich wie folgt:

51. Tab: Entwicklungstrends im mütterlichen Instruktionsstil - Verantwortungsverteilung

Facette	Effekt	M		s		F	p	
		Prä	Post	Prä	Post			
Verantwortung	ÜnOB	Zeit	16,20	13,18	8.28	6.57	5.67	.02
		Interaktion					1.91	.17
	KoOB	Zeit	2,68	1,80	4.32	3.63	3.18	.08
		Interaktion					1.86	.18
	ÜBP	Zeit	,26	,02	.41	.12	18.93	.00
		Interaktion					1.05	.31
	ÜBH	Zeit	,61	,31	.93	.93	6.17	.02
		Interaktion					.03	.87

Übernahme ohne Bedarf

Unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit zeigt ein signifikanter Haupteffekt ($F_{(1,54)}=5.67$; $p=.02$; $\eta^2=.10$) eine statistisch bedeutsame Reduktion der Verantwortungsübernahme in Situationen, in denen die Kinder keinerlei Probleme oder Hilfsbedarf signalisieren.

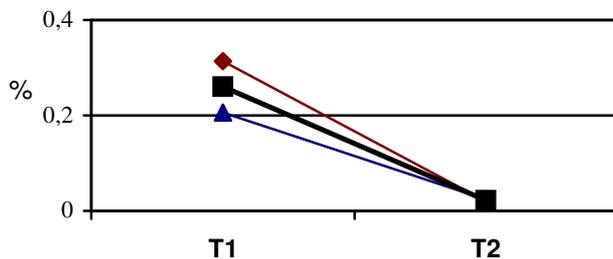


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	17.82	6.28	13.05	6.89
Kontrollgruppe	14.58	9.73	13.32	6.37

Bei näherer Betrachtung wird jedoch ersichtlich, dass nur die Eltern der Trainingsgruppe dieses Verhalten signifikant reduzieren (mittlere Differenz $_{(1,79)}=4.77$; $p=.01$). Die Eltern der Kontrollgruppe verändern ihr Verhalten nicht bedeutsam (mittlere Differenz $_{(1,79)}=1.26$; $p=.48$).

Überlassen bei Problemen

In problematischen Situationen überlassen die Eltern zunehmend seltener ihren Kindern die Verantwortung für die Lernsituation ($F_{(1;54)}=18.93$; $p=.00$; $\text{Eta}^2=.26$).

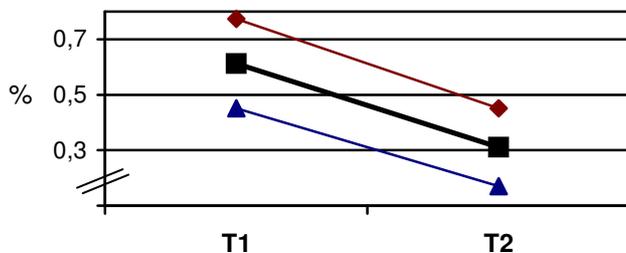


Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	.21	.41	.02	.13
Kontrollgruppe	.31	.40	.02	.11

Sowohl die Eltern der Trainingsgruppe (mittlere Differenz_(.08)=.18; $p=.02$) als auch die Eltern der Kontrollgruppe (mittlere Differenz_(.08)=.29; $p=.00$) überlassen ihren Kindern zunehmend seltener die Verantwortung für die Lernsituation, wenn diese Probleme im Lösungsprozess signalisieren.

Überlassen Bitte um Hilfe

Auch in den Situationen, in denen die Kinder um Hilfe bitten, überlassen die Mütter ihren Kindern zunehmend seltener die Verantwortung für die Lernsituation ($F_{(1;54)}=6.17$; $p=.02$; $\text{Eta}^2=.10$). Differenzielle Entwicklungsverläufe zeigen sich für die unterschiedlichen Mütter dabei jedoch nicht.



Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	.45	.76	.17	.36
Kontrollgruppe	.77	1.06	.45	1.25

Während die Mütter der Trainingsgruppe einzeln betrachtet jedoch keine statistisch bedeutsame Reduktion in der Verantwortungsübertragung verzeichnen lassen (mittlere Differenz_(.17)=.28; $p=.11$), verfehlen die Mütter der Kontrollgruppe das Signifikanzniveau nur knapp (mittlere Differenz_(.17)=.132; $p=.07$).

1.10.3.3.4 Veränderung der motivationalen Skalen

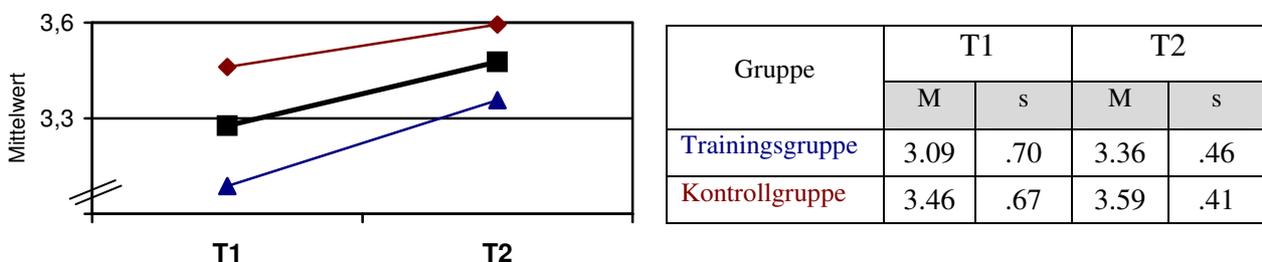
Folgende Entwicklungstrends zeigen sich für die Motivation und das Selbstkonzept der Kinder:

52. Tab: Entwicklungstrends für die Motivation und das Selbstkonzept der Kinder

Facette	Effekt	M		s		F	p	
		Prä	Post	Prä	Post			
Motivation	Extrinsische Motivation	Zeit	2,57	2,58	.67	.60	.02	.88
		Interaktion					1.68	.20
	Identifizierte Motivation	Zeit	3,28	3,48	.70	.44	7.71	.01
		Interaktion					.88	.35
	Selbstkonzept	Zeit	2,66	2,75	.82	.59	1.43	.24
		Interaktion					5.72	.02

Identifizierte Motivation

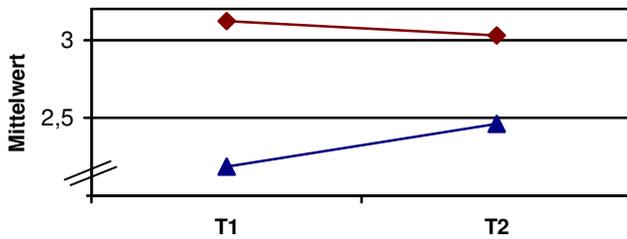
Erfreulicherweise zeigt ein signifikanter Haupteffekt ($F_{(1;63)}=7.71$; $p=.01$; $\eta^2=.11$) eine Zunahme in der identifizierten Motivation der Kinder.



Die Kinder der Kontrollgruppe berichten zum ersten Zeitpunkt eine signifikant höhere identifizierte Motivation als die Kinder der Trainingsgruppe (mittlere Differenz_(.17) = -.37; $p=.03$). Während diese eine statistisch bedeutsame Zunahme in dieser Motivart erkennen lassen (mittlere Differenz_(.10) = -.27; $p=.01$), verändern sich die Kinder der Kontrollgruppe in ihrer identifizierten Motivation nicht signifikant (mittlere Differenz_(.10) = -.13; $p=.20$). Dennoch ist diesbezüglich die eigene Einschätzung der Kontrollgruppen-Kinder zu T2 noch immer bedeutsam höher als die der Trainingsgruppen-Kinder (mittlere Differenz_(.11) = -.24; $p=.03$).

Fähigkeitsselbstkonzept

Auch in Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept der Kinder belegt ein signifikanter Interaktionseffekt ($F_{(1,63)}=5.72$; $p=.02$; $\eta^2=.08$) einen differenziellen Entwicklungsverlauf der Kinder.



Gruppe	T1		T2	
	M	s	M	s
Trainingsgruppe	2.19	.69	2.46	.53
Kontrollgruppe	3.12	.66	3.03	.51

Schon zum ersten Messzeitpunkt berichten die Kinder der Kontrollgruppe ein positiveres Fähigkeitsselbstkonzept als die Kinder der Trainingseltern (mittlere Differenz_(.17)=-.93; $p=.00$). Und obschon diese Kinder, entgegen den Kindern der Kontrollgruppe (mittlere Differenz_(.11)=.09; $p=.40$), eine bedeutsame Verbesserung in ihrer Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten erleben (mittlere Differenz_(.11)=-.27; $p=.01$), bleibt dieser Unterschied auch noch zum zweiten Vergleichszeitpunkt bestehen (mittlere Differenz_(.13)=-.57; $p=.00$).

1.10.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

1.10.4.1 Trainingsgruppe

Erfreulicherweise zeigen sich zahlreiche positive Auswirkungen des Trainings „Lernlust statt Lernfrust“, die hier noch einmal zusammengefasst dargestellt werden. Im Anschluss an das Training erleben sich die Eltern wesentlich kompetenter, ihre Kinder in der Hausaufgabensituation sinnvoll unterstützen zu können. Streitigkeiten und Stressbelastung innerhalb der Hausaufgabensituationen mit ihren Kindern nehmen so stark ab, dass sich auch ihr Leidensdruck deutlich reduziert.

Hinsichtlich des Instruktionsverhaltens erleben die Mütter der Präsenzgruppe eine Steigerung ihrer autonomieunterstützenden Hilfen sowie eine deutliche Reduktion ihres kontrollierenden Unterstützungsverhaltens, wohingegen die Teilnehmerinnen der Autodidaktikgruppe keine Veränderungen in diesen Bereichen wahrnehmen. Anstelle dessen berichten diese von einer zunehmenden Priorisierung, die Lernsituation zu strukturieren, und reduzieren ihren Fokus auf das Lernprodukt.

Hinsichtlich der Autonomieunterstützung bestätigen die Kinder die Einschätzung ihrer Mütter. Die Kinder der Präsenzmütter erleben diese in der Hausaufgabensituation deutlich autonomieunterstützender, während die Kinder der Autodidaktikmütter keine Veränderungen berichten. Demgegenüber nehmen die Kinder, deren Mütter am Training in der Präsenzform teilgenommen haben, diese im Anschluss zwar weniger produktorientiert wahr, dafür bewerten sie ihr Hilfeverhalten aber deutlich kontrollierender als die Kinder, deren Mütter das Training zu Hause selbst durchgeführt haben. Eine Steigerung der Responsivität erleben erfreulicherweise alle Kinder.

Veränderungen im konkreten Verhalten innerhalb der Hausaufgabensituation zeigen sich für das einschränkende Hilfeverhalten nur bei Müttern der Präsenzgruppe. Sowohl ohne Bedarf als auch bei offenkundigen Problemen der Kinder reduzieren sie ihr kontrollierendes Hilfeverhalten ersichtlich. Ebenfalls reduzieren sich in der Präsenzgruppe die Situationen, in denen die Kinder Probleme signalisieren, die Mütter aber nicht helfen. Unabhängig vom Anlass, geben jedoch alle Mütter ihren Kindern im Anschluss an das Training mehr Impulse, um den Lernprozess zu unterstützen.

Während die Mütter der Autodidaktikgruppe ihre Kinder in Situationen, in denen kein unmittelbarer Unterstützungsbedarf ersichtlich wird, seltener zur Selbstregulation anregen, verändern die Mütter der Präsenzgruppe ihr Verhalten dahin gehend nicht. Anders als die

Autodidaktikmütter fordern sie jedoch ihre Kinder in problematischen Lernsituationen deutlich seltener zu Eigenaktivität auf.

Die Verantwortung für die Lernsituation wird im Anschluss an das Training ohne Anlass von allen Müttern wesentlich seltener übernommen. Im Problemfall oder bei Bitte um Hilfe belassen jedoch die Mütter der Präsenzgruppe seltener die Verantwortung bei den Kindern, wohingegen die Mütter der Autodidaktikgruppe dahin gehend keine Veränderung zeigen.

Im Anschluss an das Training wird eine erfreuliche Zunahme im Fähigkeitsselbstkonzept bei allen Kindern ersichtlich. Unter Kontrolle der Unterschiede im Bildungsniveau der Mütter steigt die identifizierte Motivation aller Kinder an.

1.10.4.2 Vergleich mit der Kontrollgruppe

Im Vergleich mit Müttern, die kein Training bekommen und deren Kinder keine expliziten Rechenprobleme haben, vom Alter und sozialen Status aber vergleichbar sind, berichten nur die Trainingsmütter eine Zunahme in ihren autonomieunterstützenden Instruktionsstrategien. Während die Kontrollgruppenmütter eine Zunahme in ihrem kontrollierenden Interaktionsstil verzeichnen, erleben sich die Trainingsmütter zunehmend weniger kontrollierend. Äquivalent dazu legen die Mütter der Kontrollgruppe zunehmend mehr Wert auf das Lernprodukt, wohingegen die Teilnehmerinnen des Elterntrainings ihre Produktorientierung bedeutsam reduzieren.

Deckungsgleich erleben nur die Kinder der Trainingsmütter eine bedeutsame Zunahme in der Autonomieunterstützung ihrer Mütter. Demgegenüber berichten die Kinder der Kontrollgruppe eine Zunahme in der Prozessorientierung ihrer Mütter, die innerhalb der Trainingsgruppe offensichtlich von den Kindern nicht erlebt wird.

Im konkreten Verhalten zeigen sich ähnliche Entwicklungen wie innerhalb der Trainingsgruppe. Unabhängig davon, ob die Mütter am Training teilgenommen haben oder nicht, reduzieren sie ihr einschränkendes Hilfeverhalten, in Situationen ohne Hilfsbedarf sowie bei Problemen, ersichtlich. Bedeutsame Unterschiede in der Verhaltensentwicklung zeigen sich für die beiden Gruppen jedoch hinsichtlich der Quantität der Impulse, die sie ihren Kindern innerhalb einer Lernsituation geben. Während die Mütter der Trainingsgruppe, unabhängig vom Kontext, ihren Kindern zunehmend mehr Impulse im Lösungsprozess geben, verändern die Kontrollgruppenmütter ihr Verhalten dahin gehend nicht. Dementsprechend geben die Trainingsmütter zum zweiten Vergleichszeitpunkt signifikant mehr Impulse ohne

Bedarf, als die Mütter, die nicht am Training teilgenommen haben. Diese regen ihre Kinder, auch ohne ersichtlichen Anlass, jedoch zunehmend zu Selbstregulationsstrategien an und fordern ihre Kinder signifikant häufiger zu Eigenaktivität auf als die Trainingsmütter nach dem Training.

Während sowohl die Mütter der Trainingsgruppe als auch die Kontrollgruppen-Mütter ihren Kindern zunehmend seltener die Verantwortung für die Lernsituation überlassen, wenn Probleme im Lösungsprozess auftauchen oder die Kinder um Hilfe bitten, übernehmen nur die Mütter, die am Elternteraining teilgenommen haben, bedeutsam seltener die Verantwortung für die Lernsituation, wenn kein Bedarf besteht.

Hinsichtlich der motivationalen Skalen berichten nur die Trainingsgruppen-Kinder eine signifikante Zunahme in ihrer identifizierten Motivation, während die Kinder der Kontrollgruppe ihr ohnehin schon höheres Motivationsniveau beibehalten. Auch im Hinblick auf das Fähigkeitsselbstkonzept erleben nur die Kinder der Mütter, die am Elternteraining teilgenommen haben, eine Verbesserung. Dabei zeigt sich jedoch, dass die Kinder der Kontrollgruppe, die keine expliziten Rechenschwierigkeiten berichten, ohnehin eine höhere identifizierte Motivation sowie ein besseres Fähigkeitsselbstkonzept haben als die Kinder der Trainingsmütter.

Diskussion

Eltern können durch die Art ihres Umgangs mit Fragen des häuslichen Lehrens und Lernens nicht nur die kognitive Entwicklung ihrer Kinder fördern (zsf. Scott-Jones, 1995; Muller, 1993), sondern auch die Arbeitshaltungen und Motive (Faulkner & Blyth, 1995), die für effektives und selbstreguliertes Lernen förderlich sind, beeinflussen. In Einklang mit der SBT und vorliegenden Arbeiten zur Autonomieunterstützung im häuslichen Lernkontext (z. B. Shumow, 1998) sollten Kinder umso eher zu selbstreguliertem Lernen, intrinsisch motiviertem und wenig Hilfe suchendem Verhalten neigen, wenn sich Eltern während der Bearbeitung der Aufgaben im Hintergrund halten bis eindeutige Signale des Kindes sie dazu veranlassen, helfend einzugreifen. Auch dann steht bisherigen Befunden zufolge jedoch im Vordergrund, den Kindern grundsätzlich die Verantwortung für die Gestaltung der Lernsituation zu überlassen und vornehmlich die Selbstregulationsaktivitäten des Kindes zu stützen, anstatt möglichst schnell zum schlechtestenfalls vorgeschagten Ergebnis zu kommen. Ein solches kontrollierendes elterliches Instruktionsverhalten geht dagegen erwartungsgemäß mit einem geringen Autonomieerleben und folglich geringer intrinsischer bzw. identifizierter Motivation einher und endet zumeist in konfliktären Hausaufgabensituationen, in denen die Kinder versuchen, die elterliche Hilfe abzuwehren oder eine Kooperation mit den Eltern zu vermeiden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde untersucht, inwiefern ein Elterntaining die Hausaufgabensituation im Fach Mathematik zwischen Eltern und Kindern mit Rechenschwierigkeiten hinsichtlich des elterlichen Unterstützungsverhaltens positiv verändern kann. Insbesondere wurde dabei der Fokus auf diejenigen elterlichen Instruktions- und Hilfsstrategien gelegt, die das kindliche Autonomieerleben fördern. Ausgangspunkt der Arbeit war dabei, dass die Förderung des kindlichen Autonomieerlebens langfristig zu einer gesteigerten identifizierten Lernmotivation der Kinder beiträgt, welche zur Aufarbeitung der bestehenden Defizite im konzeptuellen Verständnis und im Verständnis mathematischer Arbeitsweisen von immanenter Bedeutung ist.

1.11 Stichprobe

Wie durch eine Studie der Fachhochschule Köln für die meisten Elternkurse belegt (Tschöpe-Scheffler & Niermann, 2002; Tschöpe-Scheffler, 2003), findet sich auch hier, dass die Teilnehmerinnen des Elterntrainings „Lernlust statt Lernfrust“ vorwiegend bildungsgewohnte Eltern sind, die sich der Bedeutsamkeit von Erziehung bewusst sind. Sie

gehören weitgehend nicht zu den sogenannten „gewaltgefährdeten“ oder „gewaltbelasteten“ Multiproblemfamilien, die durch ihre Biografie, ihr Lebensmilieu und ihre Schichtzugehörigkeit in ihren erzieherischen Handlungskompetenzen und -alternativen eingeschränkt sind und die auf vielfältige Weise unterstützt werden müssen. Da für einen Erfolg versprechende Durchführung eines solchen Trainings jedoch die Freiwilligkeit der Teilnahme eine bedeutsame Grundvoraussetzung darstellt, bleibt auch in Zukunft fraglich, ob beratungsresistente oder wenig problemeinsichtige Eltern zu einer Teilnahme an einer solchen Maßnahme bewegt werden können.

Hinsichtlich der Kinder wird deutlich, dass diejenigen, die von sich selber glauben oder wissen, Probleme beim Rechnen zu haben, sich selber und das Verhalten ihrer Eltern maßgeblich anders einschätzen und bewerten, als Kinder, die keine Rechenschwierigkeiten haben. Dementsprechend sollte ihre Bewertung elterlichen Verhaltens sowie differenzielle Entwicklungsverläufe in ihren Motiven auch in Abhängigkeit zu ihrem Selbstkonzept betrachtet werden.

Darüber hinaus muss die geringe Stichprobengröße dieser Untersuchung kritisch betrachtet werden.

1.12 Evaluationsergebnisse

1.12.1 Zufriedenheit

Erfreulicherweise zeigen sich alle Eltern sehr zufrieden mit der Struktur sowie der Durchführungsart des Elterntrainings, sowohl in Präsenzform als auch als Autodidaktiktraining. Gemessen an einer vierstufigen Skala zwischen 1 = ‚völlig unzufrieden‘ und 4 = ‚völlig zufrieden‘ liegen die meisten Zufriedenheits-Mittelwerte zwischen 3 und 3.89 und somit zwischen den Kategorien eher zufrieden und völlig zufrieden. Vergleicht man die einzelnen Aspekte untereinander, so bewerten die Eltern die Trainer und deren Umgang mit ihnen und ihren Kindern am positivsten. Mit einem kleinen Abstand folgen dann strukturelle Aspekte wie die Räumlichkeiten, die telefonische Erreichbarkeit und die Atmosphäre. Am wenigsten zufriedenstellend erleben die Eltern den zeitlichen und organisatorischen Aufwand für die Teilnahme an der Maßnahme ($M=2,8$) sowie die Verständlichkeit des schriftlichen Materials ($M=2,9$). Auch die Zusammensetzung der Trainingsgruppe ($M=3$) wird von den Präsenzmüttern im Vergleich zu den anderen Aspekten eher kritisch beurteilt. Für eine langfristige Durchführbarkeit des Trainings in der schriftlichen Variante müsste das Material hinsichtlich der Verständlichkeit noch mal überarbeitet werden, insbesondere im Hinblick

darauf, dass die hier trainierte Elterngruppe schon über einen vergleichsweise hoch ausgeprägten Bildungshintergrund verfügt und dennoch teilweise Verständnisprobleme signalisierte. Den zeitlichen und organisatorischen Aufwand für die Eltern zu verringern, erscheint dagegen unpraktikabel und kontraproduktiv, da ein Training mit weniger Trainingssitzungen, wie in der Pilotstudie gezeigt, unzureichende Gelegenheit bietet, auf die spezifischen Erfahrungen und Problemlagen der einzelnen Familien einzugehen. Der organisatorische Aufwand verringert sich hingegen von selbst, sobald das Training auch außerhalb der Universität in den einzelnen Stadtteilen durchgeführt werden kann. Auf die Gruppenzusammensetzung hat man als Trainer hingegen auch dann keinen Einfluss, wobei eine heterogene Trainingsgruppe deutliche Vorteile hinsichtlich des Erfahrungsaustausches und der Verdeutlichung multipler elterlicher Perspektiven bieten kann und von diesem Standpunkt aus betrachtet sogar wünschenswert ist. Dabei obliegt es dem Trainer, ein vertrauensvolles und offenes Gruppenklima zu fördern, um den größtmöglichen Trainingsoutput gewährleisten zu können.

1.12.2 Ergebnisqualität

Wie erwartet berichten alle Eltern im Anschluss an das Training eine Steigerung in ihrem Kompetenzerleben hinsichtlich einer sinnvollen Unterstützung ihrer Kinder in Hausaufgaben-situationen, in denen sich folglich Streitigkeiten und Stressbelastung so stark reduzieren, dass auch der Leidensdruck deutlich abnimmt. Dementsprechend erleben erfreulicherweise alle Kinder ihre Mütter emotional zugewandter und mehr unterstützend.

Neben diesem subjektiven Erleben wird die Bedeutsamkeit des Trainings an sich sowie dessen Durchführungsart in den unterschiedlich wahrgenommenen und beobachtbaren Verhaltensveränderungen in Abhängigkeit von der Trainingsbedingung sichtbar.

1.12.2.1 Einstellungen und wahrgenommenes Instruktionsverhalten

Während sowohl die Mütter als auch die Kinder der Präsenzgruppe eine Steigerung in den autonomieunterstützenden Hilfen erleben, beschreiben weder die Teilnehmerinnen der Autodidaktikgruppe noch ihre Kinder Veränderungen in diesem Unterstützungsverhalten. Auch die Mütter und Kinder der Kontrollgruppe berichten keine Veränderung hinsichtlich autonomieunterstützender Hausaufgabenpraktiken über die Zeit. Offenbar spiegelt sich hier die Bedeutsamkeit der Gruppe sowie des Trainereinflusses und dessen Autonomieunterstützung während der Trainingssitzungen wieder. Entsprechend der Ergebnisse der Metaanalyse von Layzer, Goodson, Bernstein und Price (2001) kann auch hier

festgestellt werden, dass verstärkt die Trainingsteilnehmerinnen profitieren, die eine Vermittlung der Inhalte innerhalb der Gruppe erfahren. Dabei kann sowohl die Unterstützung von anderen Eltern als auch ein professioneller Kursleiter, der durch die Sitzungen führt, ausschlaggebend für diese Entwicklung sein. Shumow (1998) zufolge resultiert die Steigerung der Trainingseffekte aus einem persönlichen Kontakt zu den anderen Eltern. Im Hinblick auf die Expertenrolle des Trainers bieten die trainergeleiteten Sitzungen darüber hinaus Raum für eine interaktive Lernmethode zwischen Trainer und Eltern. Um die Eltern in eine Expertenkultur für die Gestaltung einer autonomieförderlichen Lernumgebung einzuführen, wird zunächst die zu erlernende Vorgehensweise modellhaft vorgeführt (*modelling*). In ihrer eigenen Gestaltung der Trainingssitzungen verdeutlichen die Trainer das Konstrukt der Autonomieunterstützung innerhalb einer Lernsituation und geben den Eltern Selbsterfahrungsmöglichkeiten sowie eine praktische Handlungsvorlage.

Die Teilnehmerinnen der Autodidaktikgruppe berichten anstelle einer Steigerung der Autonomieunterstützung von einer zunehmenden Strukturierung der Lernsituation und einer Reduktion der Produktorientierung. Warum diese ebenfalls wünschenswerten Trainingseffekte damit auf Kosten einer nicht zunehmenden Autonomieunterstützung höher priorisiert wurden, bleibt dabei offen. Da die Teilnehmerinnen jedoch die Verständlichkeit des Trainingsmanuals als weniger zufriedenstellend als andere strukturelle Trainingsaspekte bewerteten, ist anzunehmen, dass die Konstrukte für sie nicht trennscharf skizziert wurden. Darüber hinaus bekommt die Bedeutung von Trainer- und Gruppeneffekten, wie bereits dargestellt, zunehmend mehr Gewicht. Ohne die modellhafte Selbsterfahrungs- und Austauschmöglichkeit innerhalb der Trainingsgruppe scheint das Konstrukt der Autonomieunterstützung wenig umsetzbar für die Mütter.

Ebenfalls nachdenklich stimmen die Unterschiede zwischen kindlicher und elterlicher Wahrnehmung des Instruktionsverhaltens. Nach Bereinigung des Einflusses des eingangs erlebten mütterlichen Leidensdrucks erleben die Präsenzgruppenkinder ihre Mütter im Anschluss an das Training kontrollierender als die Autodidaktikkinder. Sieht man diese Einschätzung vor dem Hintergrund der mütterlichen Verhaltensweisen, so fällt auf, dass die Mütter der Präsenzgruppe im Problemfall oder bei Bitte um Hilfe seltener die Verantwortung für die Lernsituation bei den Kindern belassen, als vor Beginn des Trainings. Möglicherweise erleben die Kinder diese Einmischung eher als kontrollierend und übertragen diesen Eindruck auch auf das elterliche Instruktionsverhalten.

Während die Trainingsmütter der Präsenzgruppe ihre kontrollierenden Instruktionsstrategien reduzieren, beschreiben die Kontrollgruppenmütter eine zu erwartende

Zunahme in dieser Art der Unterstützung. Forschungskonform üben sie, ohne Trainingsinput gerade zum Zeitpunkt des Schulwechsels von der Grund- auf die weiterführende Schule einen zunehmenden schulischen Leistungsdruck auf ihre Kinder aus, der sich in einer offenbar stark kontrollierenden und, im Hinblick auf selbstreguliertes Lernen, wenig unterstützenden Hausaufgabenpraxis äußert (Wild, 2002, Wild & Remy, 2002). Die Zunahme in ihrer Produktorientierung unterstreicht einen solchen, der selbstbestimmten Form der Lernmotivation entgegenwirkenden Trend, dem das Training „Lernlust statt Lernfrust“ erfreulicherweise entgegenwirkt.

1.12.2.2 Verhaltensänderungen

Hilfe

Wie angestrebt reduzieren sich die einschränkenden Hilfen der Mütter ohne Bedarf ihrer Kinder sowie bei Problemen innerhalb der Trainingsgruppe signifikant. Im Vergleich der beiden Trainingsgruppen zeigt sich dabei wieder die Bedeutsamkeit des Gruppentrainings mit Trainer: Ein bedeutsamer Rückgang in dieser Art der Unterstützung kann nur bei den Präsenzgruppenmüttern beobachtet werden. Diese Entwicklung geht in Einklang mit deren Einstellungsänderungen, in denen sie ebenfalls eine Reduktion ihrer kontrollierenden Instruktionsstrategien beschreiben. Erwartungskonform zeigen jedoch auch die Kontrollgruppenmütter die Tendenz, diese Verhaltensweisen sowohl bei Hilfs gesuch als auch ohne Bedarf ihrer Kinder zu reduzieren. Dabei zu bedenken ist jedoch, dass es sich hier nicht um Familien handelt, in denen Lern- und Leistungsprobleme vorherrschen und die Eltern-Kind-Beziehung schon von jeher durch Kontrolle und Druck geprägt ist. Dementsprechend kann die Entwicklung der Präsenzgruppenmütter als eine Annäherung an den normalen und wünschenswerten Entwicklungstrend nur begrüßt und sollte der weichenstellende Einfluss des Trainings gewürdigt werden.

Eine Zunahme der positiv zu bewertenden Unterstützungsstrategien, wie Impulse geben, lässt sich dagegen sowohl bei den Präsenzmüttern als auch bei den Autodidaktikmüttern, nicht jedoch bei den Kontrollgruppenmüttern verzeichnen. Ein beim Schulübertritt offenbar „physiologischer“ Rückgang der unerwünschten Unterstützungsmuster bei den Hausaufgaben hat ohne Training also nicht notwendigerweise die Steigerung positiver Unterstützungsstrategien bei den Müttern zur Folge. Vielmehr belegt der Rückgang an Unterstützung überhaupt, dass zum Schulübertritt bedeutend mehr eigenständiges Lernen von den Kindern erwartet wird als noch zur Grundschulzeit. Um in diesem Entwicklungsmuster einer Überforderung und einem Alleinlassen der Kinder mit Lernschwierigkeiten

entgegenzusteuern, vermittelt das Training wichtige Kompetenzen und hilft den Müttern eine für die Lernmotivation ihrer Kinder zuträgliche Hausaufgabenpraxis zu entwickeln.

Diesem Trend entsprechend reduziert sich auch die Hilfsverweigerung trotz offensichtlicher Probleme oder sogar offenen Hilfesuchen der Kinder innerhalb der Gruppe der Trainingsmütter, unabhängig von der Trainingsvariante, ebenfalls signifikant. Während die Kontrollgruppenmütter keine Veränderungen hinsichtlich ihrer Zurückweisung von Hilfe zeigen, scheinen die Trainingsmütter ihre Verhaltensweise in solchen Situationen kritisch beleuchtet zu haben und nicht mehr mit Autonomieunterstützung zu verwechseln. Sie wirken somit einer ständigen Frustration und Überforderung ihrer Kinder entgegen und erreichen ein verbessertes Lernklima.

Selbstregulation

Im Sinne dieser Frustrationsreduktion mögen die Autodidaktikmütter auch die Anregung zu Selbstregulation in hilfebedarfsfreien Situationen reduziert haben, wobei eine zunehmende Förderung von selbstregulatorischen Kompetenzen, wie die Kontrollgruppenmütter sie in solchen Situationen zeigen, durchaus wünschenswert wäre. An diesem Punkt sollte das Training noch einmal prüfend überdacht und überarbeitet werden, sodass die Unterschiede zwischen Selbstregulation und Überforderung deutlich werden. Auch hier scheint das Präsenztraining einem Missverständnis entgegengewirkt zu haben, wobei auch die Präsenzmütter keine bedeutsame Steigerung, aber auch keine Reduktion in der Anleitung zu Selbstregulation zeigen. Die reduzierte Aufforderung zu Eigenaktivität bei Problemen, die die Präsenzgruppenmütter im Anschluss an das Training praktizieren, erscheint dagegen durchaus sinnvoll, um einer Überforderung entgegenzuwirken. Denn Kinder mit Lernschwierigkeiten bei Problemen im Lösungsprozess zu Eigenaktivität aufzufordern, kommt wohl eher einer paradoxen Intervention als einer produktiven Unterstützung nah.

Verantwortung

Auch hinsichtlich der Verantwortungsaufteilung innerhalb der gemeinsamen Lernsituation zeigen sich wünschenswerte Effekte des Trainings. Während die Trainingsmütter im Sinne einer autonomieförderlichen Hausaufgabenpraxis ihre Verantwortungsübernahme ohne Anlass bedeutsam reduzieren, zeigen die Mütter der Kontrollgruppe dahin gehend keine bedeutsame Verhaltensänderung. Zu bedenken ist jedoch, dass die Kontrollgruppenmütter von Anfang an augenscheinlich seltener die Verantwortung in solchen Hausaufgabensituationen übernommen haben, als die Trainingsmütter vor Beginn des

Trainings. Innerhalb der Gruppe der Trainingsmütter zeigt sich dabei wieder der Katalysatoreffekt des Präsenztrainings. Mütter, die die Präsenzgruppe besuchten, übernehmen noch seltener die Verantwortung in hilfebedarfsfreien Situationen, als Mütter der Autodidaktikgruppe im Anschluss an das Training. Darüber hinaus überlassen sie, wie die Kontrollgruppenmütter, ihren Kindern in Problemsituationen oder bei Bitte um Hilfe seltener die eigene Verantwortung.

1.12.2.3 Entwicklung der kindlichen Motivlage

Theorie- und erwartungskonform berichten die Kinder der Trainingsmütter eine statistisch bedeutsame Zunahme in ihrer selbstbestimmten Lernmotivation, während die Kinder der Kontrollgruppenmütter dahin gehend keine Veränderungen erleben. Allerdings zeigen diese sowohl vor als auch nach Abschluss des Trainings eine höhere identifizierte Motivation als die Trainingskinder. Das Training kann demnach einer weiteren Reduktion der identifizierten Lernmotivation bei lernschwachen Kindern entgegenwirken, vermag es aber nicht, diese in kürzester Zeit dem Niveau von Kindern ohne Lern- und Leistungsprobleme anzupassen.

Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich hinsichtlich des Fähigkeitsselbstkonzeptes. Obwohl die Trainingskinder eine bedeutsame Verbesserung in ihrer Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten erleben, zeigen die Kinder der Kontrollgruppe zu beiden Vergleichszeitpunkten ein positiveres Fähigkeitsselbstkonzept.

1.13 Einschränkungen und Ausblick

1.13.1 Die kindliche Bewertung des elterlichen Verhaltens

Auf der inhaltlichen Ebene der Facetten zum elterlichen Hilfeverhalten und ihren Zusammenhängen mit den kindlichen Fragebogendaten lässt sich überraschenderweise Folgendes zusammenfassen: Hinsichtlich des Erlebens von Autonomie und seinem Einfluss auf motivationale Orientierungen ist ein interessantes Ergebnis dieser Arbeit, dass Eltern, die sowohl ohne Anlass als auch bei Problemen des Kindes direktiv in den Lernprozess eingreifen (EOB und EBP), von den Kindern nicht per se als negativ kontrollierend wahrgenommen werden. Vielmehr scheint dieses elterliche Hilfeverhalten situationale Ängste, Wut und Abneigung abzubauen. Nur wenn die Kinder um Hilfe bitten, bildet ein solches Unterstützungsverhalten negative Einflüsse auf das ohnehin schon angeschlagene Selbstkonzept der Kinder ab (s.Tab.12). Geben die Eltern dagegen im Sinne einer autonomieorientierten Hausaufgabenhilfe Impulse, fühlen sich die Kinder nur so lange gemocht und unterstützt, wie sie nicht um Hilfe gebeten haben. Bei einer solch direkten Hilfsaufforderung scheinen Unterstützungsangebote, in Form von Impulsen, dagegen einer internalisierten Motivation der Kinder entgegen zu wirken. Kinder mit Lernschwierigkeiten favorisieren offenbar direktives Hilfeverhalten der Eltern in Problemsituationen und bei Bitte um Hilfe, da es einer Überforderung bei der Bearbeitung der Aufgaben entgegenwirkt und oftmals den Lösungsprozess erleichtert und beschleunigt. Eigene Problemlösungsstrategien, die zumeist langwierig und kraftraubend sind, können so zugunsten einer schnellen Lösung vermieden werden. Passive Hilfe als einer der Prototypen eines autonomieunterstützenden Hilfsangebotes (POB) gelingt Eltern rechenschwacher Kinder dagegen nur in Situationen, in denen kein Hilfsbedarf vonseiten der Kinder signalisiert wird. Erfreulicherweise werden dabei entsprechend der SBT wie erwartet positive Zusammenhänge mit Selbstkonzept, Motivation und Aufmerksamkeit sichtbar.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei der Anregung zu Selbstregulation bzw. Aufforderung zu Eigenaktivität. Während die Förderung von Selbstregulationsstrategien von den Kindern durchgängig positiv erlebt wird, hat die Aufforderung zu Eigenaktivität eher negative Emotionen und ungünstige Motivlagen zur Folge. Ein Kind mit Lernproblemen scheint sich durch eine solche Aufforderung ohne Unterstützungshilfe nicht in seinem Autonomieerleben unterstützt, sondern im Leistungsgeschehen eher überfordert zu fühlen.

Theoriekonform erleben die Kinder die Kooperation mit den Eltern hinsichtlich der Verantwortungsaufteilung für den Lernprozess ebenso motivationsförderlich wie die

Eigenverantwortlichkeit selbst bei offensichtlichen Problemen. Bitten die Kinder jedoch die Eltern um Hilfe, zeigt sich das Überlassen der Verantwortung als kontraproduktiv für Motivation und Emotionsregulation. Die Kinder fühlen sich offenbar allein gelassen evtl. sogar überfordert und erleben sich als wenig gemocht.

Dementsprechend scheint es nicht hinreichend zu sein, Eltern theoriegeleitete Verhaltenstipps zu geben, die dem Forschungsstand entsprechend motivationsförderlich sein sollten. Der Lernstand und Hilfsbedarfstyp der Kinder ist immer mit ins Augenmerk zu nehmen, um eine möglichst optimale Passung von elterlichem Verhalten und kindlichem Unterstützungsbedarf erwirken zu können und beim Vorliegen von Lernschwierigkeiten einer Über- oder Unterforderung entgegen zu wirken. Dies weist darauf hin, dass es sinnvoll sein könnte, einem solchen Elternttraining stets eine ausführliche Diagnostik der Fähigkeiten sowie des Ausmaßes Hilfe suchenden Verhaltens und der Motivlage der Kinder voranzustellen.

1.13.2 Perspektiven

Betrachtet man die bisherigen Befunde vor dem Hintergrund verhaltensgenetischer Forschungsansätze, die substanzielle erbliche Anteile motivationaler Merkmale bestätigen konnten (Spinath et al., 2008), stellt sich die Frage, was ein solches Elternttraining für die Veränderbarkeit von kindlicher Lernmotivation tatsächlich bedeutet. Das Augenmerk dabei jedoch nur auf die Grenzen von Veränderbarkeit zu legen, kann dabei nicht im Zentrum zukünftiger pädagogisch-psychologischer Forschung stehen. Während die Verhaltensgenetik aufzuzeigen vermag, wo in der Umwelt nach beeinflussbaren Faktoren zu suchen ist und dementsprechend der gemeinsamen Umwelt von Kindern, wie z. B. dem elterlichen Erziehungsstil, zukünftig weniger Bedeutung für die Unterschiede in motiviertem Verhalten beimisst, kann sich der pädagogisch psychologische Fokus weiter auf die unterschiedliche Wirkung des Elternverhaltens auf die Kinder einer Bezugsgruppe richten. Wie auch schon in diesem Training an einigen Stellen ersichtlich, ist einer relativ breit angelegten Fördermaßnahme die Grenzen durch individuelle psychische Merkmale der Kinder deren Fähigkeiten und Wahrnehmung gesetzt. Diesem Individualisierungsdefizit Rechnung tragend sollte das Training mit anschließenden Einzelcoachings aufgestockt und weiterentwickelt werden.

Literatur

- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K.L. & Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179-194.
- Anesko, K. M. & O'Leary, S. G. (1982). The effectiveness of brief parent training for the management of children's homework problems. *Child and family Behavior Therapy*, 4(2/3), 113-126.
- Aster, von M. & Weinhold, M. (2001). *ZAREKI - Neuropsychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern*. Swets & Zeitlinger, Frankfurt am Main.
- Backhaus, K. (2003). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University press.
- Balli, S. J., Wedman, J. F. & Demo, D. H. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential prompting. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 31-48.
- Baumert, J. (1998). Internationale Schulleistungsvergleiche. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 219-225). Weinheim: Beltz.
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (Hrsg.). (2000). TIMSS/III. *Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J., Lehmann, R., Lehrke, M., Schmitz, B., Clausen, M., Hosenfeld, I., Köllen, O. & Neubrand, J. (1997): *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Best, K.-M., Hauser, S.-T. & Allen, J.-P. (1997). Predicting young adult competencies: Adolescent era parent and individual influences. *Journal of Adolescent Research* (12). S. 90-112.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3., überarb. Aufl., Berlin [u.a.]:Springer.

- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel, M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Caldwell, B. M., Whiteside-Mansell, L., Wasserman, G. A. & Mink, I. T. (2000): Measuring the Home Environments of Children in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 247-288.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E.(Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Band D/II/3* (S. 177-212).Göttingen: Hogrefe.
- Bryan, T. & Nelson, C. (1994). Doing Homework: Perspectives of Elementary and Junior High School Students. *Journal of Learning Disabilities* 27 (8). 488-499.
- Callahan, K., Rademacher J. A. & Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.
- Chen , C., Lee, S. & Stevenson, H. W. (1996). Long-term prediction of academic achievement of american, chinese and japanese adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 18, 750-759.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. Adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85–105). Albany: State University of New York Press.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York [u.a.] : Acad. Press.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal Educational Research*, 38, 3-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination Theory perspective. In K. A. Renninger; S. Hidi & A. Krapp (Ed.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1997). Self-determined teaching in colleges and universities: Possibilities and obstacles. In J. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 57-71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diaz, R. M., Neal, C. J. & Amaya-Williams, M. (1990): The social origins of self-regulation. In: L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 127-154.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H. & Schulte-Markwort, E. (2006). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10* (4. überarb. Aufl.) Bern: Huber.
- Dinkmeyer, D. (1976). *Systematic training for effective parenting (STEP)*. Circle Pines, Minn: American Guidance Service.

- Döpfner, M., Schürmann, S. & Lehmkuhl, G. (1994): Hausaufgaben-Probleme? Diagnostik und Therapie von Verhaltens- und Interaktionsstörungen bei der Durchführung der Hausaufgaben. *Kindheit und Entwicklung* 3, 227-237.
- Döpfner, M. Schürmann, S. & Fröhlich, J. (2000). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten – THOP* (3. erw. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Updegraff, K. A. & O'Brien, K. M. (1998): An expectancy-value model of achievement choices: The role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrollment. In: L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Eds.): *Interest and Learning*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften. 267-279.
- Elbers, E., Maier, R., Hoekstra, T. & Hoosteder, M. (1992): Internalization and adult-child interaction. *Learning and Instruction*, 2, 101-118.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft* 31, 6-22.
- Faulkner, J. & Blyth, C. (1995). Homework: Is it really worth all the bother? *Educational Studies*, 21, 447-454.
- Fend, H. (1998): Eltern und Freunde. *Soziale Entwicklung in der Adoleszenz* (Bd. 5). Bern: Huber.
- Fischler, H., Schröder, H. J., Tonhäuser, C. & Zedler, P. (2002). Unterrichtsskripts und Lehrerexpertise: Bedingungen ihrer Modifikation. *Zeitschrift Pädagogik*, 45. Beiheft, 157.
- Fleiss, J. L. & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighed Kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613-659.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – Ein Problemaufriss. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention*, 3 - 54. Göttingen: Hogrefe.
- Fuß, S. & Rhöneck, C. v. (2001): Einfluss sozialer Faktoren auf motivationale und emotionale Aspekte des Lernens im Fach Physik - Erziehungsverhalten der Eltern und pädagogisches Verhalten des Lehrers aus Schülersicht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 7, S.167-175.

- Ganzeboom, H.B.G. (2000) *ISCO 88 (COM). Fassung der Internationalen Standardklassifikation der Berufe 1988 zur Verwendung innerhalb der Europäischen Gemeinschaft*. Modifiziert für PISA 2000. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Ginsburg, G.S. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development* 64(5). 1461-1471.
- González, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. (2001). Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practice in mathematics. *Journal of Education of Students Placed at Risk*, 6, 115–132.
- Gordon, T. (1972). *Familienkonferenz*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99, 53–80.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory. In J. E. Grusec & L. Kuczinsky (Eds.), *Parenting strategies and children's internalization of values: A handbook of theoretical and research perspectives*. New York, NY: Wiley.
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., Jacob, K.F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. (pp. 147-171). San Diego, CA: Academic Press.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1991). The inner resources of school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Gürtler, T., Perels, F., Schmitz, B. & Bruder, R. (2002). Training zur Förderung selbstregulativer Fähigkeiten in Kombination mit Problemlösen in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, Beiheft, 222 – 239.

- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Einige Gütekriterien für Kriteriumsmaße bei der Evaluation von Interventionsprogrammen. In: Hager, Willi; Patry, Jean-Luc; Brezing, Hermann (Ed.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (S. 169-179). Bern: Huber, 2000, 56 Literaturang.
- Hahlweg, K.; Kuschel, A., Miller, Y., Lübcke, A., Köppe, E. & Sanders, M. R. (2001). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Triple P – ein mehrstufiges Programm zu positiver Erziehung. In S. Walpeer & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 405-423). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Helmke, A., Schrader, F. W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23(1), 1-22.
- Henry, M. (1996). *Parent-school collaboration*. Albany: State University of New York Press.
- Hock, M. & Krohne, H. W. (1989): Mütterliches Erziehungsverhalten während einer Hausaufgabenanfertigung und Ängstlichkeit beim Kind. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 169-180.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischer Handlung. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Honkanen-Schoberth, P. (2002): *Starke Kinder brauchen starke Eltern*, Berlin: Urania Verlag.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95 (5), 435-450.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2003). Dyskalkulie - Forschungsstand und Perspektiven. *Kindheit und Entwicklung*, 2003, 12 (4), 197-211.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jopt, U.-J. (1978). *Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule*. Bochum: Kamp.
- Katschnik, H. (1998). Qualitätssicherung und Lebensqualität bei psychischen Krankheiten. In K. Schmeck, F. Poustka & H. Katschnik (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Lebensqualität in der Kinder- und Jugendpsychiatrie* (S. 165-174). Wien:Springer.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits in children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.

- Köller O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. *Diagnostica*, 44, 173-181.
- Köller, O. (2000). *Genese akademischer Selbstkonzepte* (S. 9-35, 61-100). Berlin: MPI.
- Krajewski, K. (2003). *Gemeinsame Defizite bei Rechenschwäche und Leserechtschreibschwäche*. Vortrag gehalten in der Arbeitsgruppe Grundlagen von Rechenstörungen (Seitz, K. & Grube, D.) auf der 9. Fachtagung der Pädagogischen Psychologie in Bielefeld.
- Krapp, A. & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: M. Jerusalem, M. & D. Hopf (Eds.). *Lernwirksame Schulen* (54-82). Weinheim: Beltz 2002. (44. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik).
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 23-40.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A. (2003). Interest and human development: An educational-psychological perspective. *Development and Motivation*, 2, 57-84.
- Kreppner, K. & Ullrich, M. (1996). *Familien-Codier-System (FCS). Beschreibung eines Codiersystems zur Beurteilung von Kommunikationsverhalten in Familiendyaden*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes*. Bern: Huber.
- Krumm, V. (2001): Elternhaus und Schule. In: D. H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU. S. 108-115.
- Kunert, M. (1998). *Elterliches Engagement bei der Hausaufgabenbetreuung und Lernmotivation von Schülern. Ein querschnittlicher Vergleich zwischen Schülern der 4. bis 9. Klassenstufe*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Mannheim.

- Kuschel, A., Miller, Y., Köppe, E., Lübke, A., Hahlweg, K. & Sanders, M. R. (2000). Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P – ein Programm zu einer positiven Erziehung. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 20-29.
- Lammeyer, A.-M. (1999). *Elterliches Erziehungsverhalten, motivationale Orientierungen und Lernstrategienutzung von Schülern der Sekundarstufe I*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Mannheim.
- Layzer J., Goodson B., Bernstein L. und Price C. (2001). *National Evaluation of Family Support Programs. Final Report Volume A: The Meta-Analysis*. Cambridge, MA: Abt Associates, Inc.
- Lennon, L., Maloney, C., Miller, J., Underwood, M., Walker, J., Wright, C., & Chambliss, C. (1997). *The challenges of evaluating formal parenting programs*. Washington, DC: U.S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 514).
- Lepola, J. Salonen, P. & Vauras, M. (2000). The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, 10, 153-177.
- Leseman, P. P. M. & Sijtsling, F. F. (1996). Cooperation and instruction in practical problem solving. Differences in interaction styles of mother-child dyads as related to socio-economic background and cognitive development. *Learning and Instruction*, 6, 307-324.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. & Meiran, N. (1997) Antecedents and Consequences of Maternal Involvement in Children's Homework: A Longitudinal Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-227.
- Lugt-Tappeser, H. (1994) Können Kinder ihre Ängste schildern? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 43(6), 194 – 203.
- Lund, B., Rheinberg, F., & Gladasch, U. (2001). Ein Eltertraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 15, 130-143.
- Lyytinen, P., Rasku-Puttonen, H., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M. & Laakso, M.-L. (1995). Task-related variation in communication of mothers and their sons with learning disability. *European Journal of Psychology of Education*, 10 (1), 3-12.

- Macsenaere, M. (1999). Zwischenergebnisse I: Struktur des Jugendhilfeangebotes. In: Arbeitsgruppe Jugendhilfe Effekte Studie (Hrsg.), *Praxisforschungsprojekt Effekte ausgewählter Formen der Erziehungshilfe (innerhalb und außerhalb der Familie) bei verhaltensauffälligen Kindern. Zwischenbericht* (S. 16-22). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Mattejat F. & Remschmidt, H. (1998). *Fragebögen zur Beurteilung der Behandlung (FBB). Handanweisung*. Göttingen:Hogrefe.
- Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B. (2002): Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs. In: *Review of Educational Research, Vol. 72, No 4*, 549-576.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Mead, M. (1928). *An inquiry into the question of cultural stability in Polynesia*. Oxford, England: Columbia University Press.
- Muller, Ch. (1993). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In B. Schneider & J.S. Coleman (Hrsg.), *Parents, their children, and schools* (S. 77-114). Boulder: Westview Press.
- Ng, F., Kenney-Benson, G.-A. & Pomerantz, E.-M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*. 1467-8624.
- Nilshon, I. (1998). Hausaufgaben. In: D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.173-176). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In: Walper, S. & Pekrun, R. (Hrsg.), *Familie und Entwicklung* (S.84-105). Göttingen: Hogrefe.
- Perkins, P. G. & Milgram, R. M. (1996). Parent involvement in homework: A double-edged sword. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6, 195-203.
- Pomerantz, E. M., Eaton, M. M. (2001). Maternal Intrusive Support in the Academic Context: Transactional Socialization Processes. *Developmental Psychology* (37), S. 174-186.
- Pomerantz, E. M. ; Ng, F. F.-Y. ; Wang, Q. (2006). Mothers' Mastery-Oriented Involvement in Children's Homework: Implications for the Well-Being of Children With Negative Perceptions of Competence. *Journal of Educational Psychology*,(98), S. 99-111.
- Pomerantz, Eva-M. (2001). Parentchild socialization: Implications for the development of depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*,

- Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J., & Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in longdivision mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*, 17-33.
- Raffel, S. (1999). *Elterliche Hausaufgabenbetreuung, Erlebensqualität und motivationale Orientierungen bei Schülern der Sekundarstufe I*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Mannheim.
- Rammert, M. (2003). *Entwicklung und Validierung eines Systems zur Analyse elterlichen unterstützenden Verhaltens beim außerschulischen Lernen. Das Merkmalssystem zur Erfassung von Kompetenzunterstützung (SAEULE-K)*. Diplomarbeit. Universität Bielefeld.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology, 23*, 312-330.
- Revicki, D. A. (1981). *The relationship among socioeconomic status, home environment, parent involvement, child self concept, and child achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 206 645).
- Rheinberg F. & Fries S. (2001). Motivationstraining. In: Klauer, K. J. (Hrsg.). *Handbuch Kognitives Training*, Göttingen: Hogrefe. S. 349-373.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag. Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Wendland, M. & Zarse, U. (2000). *Potsdamer-Motivations-Inventar für das Fach Mathematik (PMI-M)*. Unveröffentlichtes Manuskript. Institut der Psychologie der Universität Potsdam.
- Rhoades, M. M. & Kratochwill, T. R. (1998). Parent training and consultation: An analysis of a homework intervention program. *School Psychology Quarterly, 13*(3), 241-264.
- Rost, J., Hager, W., Patry, J.-L. & Brezing, H. (2000). Allgemeine Standards für die Evaluationsforschung. In: *Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch*, Bern: Huber. S. 129-140.
- 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. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality, 74*, 1557-1586.

- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology* 50, 550-558.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Ed.), *Developmental Psychopathology, Vol 1, Theory and Methods* (S. 618-655). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY, US: Guilford.
- Sanders, M., Kuschel, A., Miller, Y., Köppe, E., Lübke, A., Hahlweg, K. (2000). Prävention von oppositionellen und aggressiven Verhaltensstörungen bei Kindern: Triple P - ein Programm zu einer positiven Erziehung. *Kindheit und Entwicklung*, 9 (1), 20-29.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120-148.
- Schmalt, H. (1976). *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, A. (2004). *Elternprogramme zum häuslichen Lernen: Eine Bestandsaufnahme und Analyse von Bedingungen effektiver Interventionen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld.
- Schneider, W. (1997). Training der phonologischen Bewusstheit. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch kognitives Training* (S. 75-91). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, K., Schmidt, M. H. & Hohm, E. (1999). Prozeßqualität in der Jugendhilfe: Ein 2-Faktoren-Modell. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (2), 83-86.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Hülsmann, J., Seidler, T. & Remschmidt, H. (2001). Das Marburger Rechtschreib-Training- Ergebnisse einer Kurzzeit Intervention. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 29, 7-15.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Unveröffentlichte Dokumentation, Berlin.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In: B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Weissberg & R.L. Hampton (Hrsg.). *The family-school connection. Theory, research, and practice* (S. 75-107). London: Sage.
- Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 109-127.
- Simons, P. (1992). Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe, 1992, 23.
- Spöhring, W. & Hermer, M. (1998). Ergebnisqualität - Reichweite eines Konzeptes in Psychiatrie und Psychotherapie. In A.-R. Laireiter & H. Vogel (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung* (S. 559-574).Tübingen: DGVT.
- Spöhring, W. & Hermer, M. (1998). Ergebnisqualität - Reichweite eines Konzeptes in Psychiatrie und Psychotherapie. In A.-R. Laireiter & H. Vogel (Hrsg.),
- Spinath, F., Toussaint, A., Spengler, M. & Spinath, B. (2008). Motivation als Element schulbezogener Selbstregulation: Die Rolle genetischer Einflüsse. *Unterrichtswissenschaft* 36(1); S. 3-16..
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (1999). Ein Vergleich elterlicher und kindlicher Einschätzungen der Eltern-Kind-Interaktion und ihres entwicklungsprognostischen Wertes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(1), 32-44.
- Sumfleth, E., Wild, E., Rumann, S. & Exeler, J. (2002). Wege zur Förderung der naturwissenschaftlichen Grundbildung im Chemieunterricht: Kooperatives Problemlösen im schulischen und familialen Kontext zum Themenbereich Säure-Base. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 207-221.
- Tennstädt, K.-C. (Hrsg.) (1992). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen, Band 4*. Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.

- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Mader, J. (1987). Zur Hausaufgabensituation bei Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 1, 309-329.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2001): Homework and the Development of Performance and Interest [Internetseite]. Verfügbar unter: http://www.biju.mpg.de/englisch/projects/trautwein_hausaufgaben.htm [26.20.2001].
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 703-724.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. & Baumert, J. (2002): Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.
- Trautwein, U., Köller, O., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006): Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (2), 334-349.
- Trudewind, C. & Wegge, J. (1989). Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. *Unterrichtswissenschaft*, 17, 133 – 155.
- Trudewind, C., & Windel, A. (1991). Elterliche Einflussnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Enke.
- Trudewind, C. (1975): *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Tschöpe- Scheffler, S. (2006). *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen: Leske & Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. & Niermann, J. (2002): Forschungsbericht, Evaluation des Elternkurskonzeptes „Starke Eltern – starke Kinder“® des Deutschen Kinderschutzbundes, Bundesverband e.V. Fachhochschule Köln.
- Tsushima, T./Burke, P. J. (1999): Levels, agency, and control in the parent identity. *Social Psychology Quarterly*, 62, 173-189.
- Tuijl, C./ Leseman, P. P. M./Rispen, J. (2001): Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 148-159.
- Ulich, K. (1993): *Schule als Familienproblem?*. Frankfurt: Athenäum.

- Van Voorhis, F. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *Journal of Educational Research*, 96, 323–338.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 2, 483-501.
- Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 213-221.
- Webler-Pijahn, K. (2003). *Entwicklung und Validierung eines Systems zur Analyse elterlichen unterstützenden Verhaltens beim außerschulischen Lernen: Das Merkmalssystem zur Erfassung elterlicher Autonomieunterstützung (Säule-A)*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld.
- Weiß, R. H. (1998). Grundintelligenztest Skala 2, CFT 20, 4. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehung und Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 31-52). Münster: Waxmann.
- Wild, E./Hofer, M. (2002): Die Familie mit Schulkindern. In: Hofer, M./Wild, E./ Noack, P. (Hrsg.): *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Wild, K.-P./Krapp, A. (1996): Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 13, S. 90-107.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 579-595.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2007). Schulisches Engagement der Eltern: Ergebnisse hinsichtlich seiner Struktur und Auswirkung auf die Motivation der Schüler. In: Prenzel, M. (Hrsg.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (S. 299-316). Münster: Waxmann, 2007, 53.
- Wild E. & Remy K. (2002b). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 276-290.

- Wild E. & Remy K. (2002a). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30(1), 27-50.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 55-77.
- Wild E. (2001a). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 481-499.
- Wild E. (2001b). *Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule*. DFG Projekt - Fortsetzungsantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Wild, E. (2002). Einleitung zum Thema „Diagnose und Förderung von Interessen und Lernmotivation“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 272-275.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer. Überlegungen und Erkenntnisse zu Art, Ausmaß und Bedingung der Elternpartizipation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 513-533.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerner. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU.
- Wild, E., Rammert, M. & Webler-Pijahn, K. (2003) *System zur Analyse elterlichen unterstützenden Verhaltens beim außerschulischen Lernen (SAEULE)*. Ein Merkmalssystem zur Erfassung von Maßnahmen zur Förderung des Kompetenz- und Autonomieerlebens. Unveröffentlichtes Manual, Universität Bielefeld.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002) *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Xu, J. & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.
- 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.

6 Anhang

Inhalt:

A Skalen

B Skill Level Modell

C Manual des SAEULE-A

D Trainingsmanual „Lernlust statt Lernfrust“ Baustein Autonomieförderung

Anhang A:Skalen des Elternfragebogens

Itemstatistiken mit Mittelwert (M), Standardabweichung (s) und konvergenter Trennschärfe (r_{ti}) zu folgenden Skalen:

1) elterliches Instruktionsverhalten

Autonomieunterstützende Hilfen	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .71$			$\alpha = .68$			$\alpha = .59$		
Bei einer schlechten Note.....	M	s	r_{ti}	M	s	r_{ti}	M	s	r_{ti}
...frage ich, wie ich mein Kind, wie ich ihm helfen könnte.	3.29	.73	.44	3.31	.80	.54	3.23	.72	.56
...versuche ich, gemeinsam mit meinem Kind den Grund für die schlechte Note herauszufinden.	3.63	.59	.49	3.69	.57	.43	3.48	.63	.26
...sage ich meinem Kind nicht gleich, was es machen soll, sondern höre mir in Ruhe an, wie es selbst mit dieser Situation umgehen will.	2.63	.88	.70	3.31	.73	.41	3.19	.70	.39
Ich rede meinem Kind aufmunternd zu, wenn es eine Mathe-Arbeit verpatzt hat.	3.37	.68	.39	3.33	.77	.50	3.48	.68	.28

Leistungsorientierter Druck	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .70$			$\alpha = .85$			$\alpha = .73$		
Bei einer schlechten Note.....	M	s	r_{ti}	M	s	r_{ti}	M	s	r_{ti}
...schimpfe ich mit meinem Kind und verlange von ihm mehr zu tun.	1.86	.93	.63	1.46	.69	.74	1.45	.71	.58
...drohe ich meinem Kind ernste Konsequenzen an (z.B. Fernsehverbot), wenn es in der nächsten Zeit nicht hart arbeitet und seine Noten verbessert.	1.61	.87	.66	1.38	.72	.84	1.33	.60	.64
...lasse ich mein Kind von da an zuhause lernen, bis es alle seine Aufgaben erledigt hat.	2.47	1.11	.30	2.03	.96	.70	1.79	1.00	.37
...verspreche ich meinem Kind, sein Taschengeld zu erhöhen, wenn sich seine Leistungen in Zukunft verbessern.	1.25	.55	.22	1.14	.48	.49	1.21	.55	.33
...werfe ich meinem Kind vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und sich nicht genug um die Schule zu kümmern.	2.25	.91	.54	2.05	1.00	.68	1.88	.89	.67

Bereichsspezifische Struktur	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .57$			$\alpha = .64$			$\alpha = .70$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Wenn mein Kind für eine Arbeit lernt, weiß es ganz genau, wie viel Anstrengung ich von ihm erwarte.	2.74	.75	.36	2.84	.90	.45	3.06	.67	.55
Wenn mein Kind eine Klassenarbeit mit nach Hause bringt, weiß es schon vorher, ob ich enttäuscht bin oder nicht.	2.97	.96	.31	2.95	.78	.40	2.78	.98	.66
Wenn mein Kind in der Schule etwas angestellt hat, weiß es schon vorher, wie ich reagieren werde.	2.87	.86	.40	2.89	.74	.67	2.84	.88	.59
Ich habe mit meinem Kind abgesprochen, wann es jeden Tag die Hausaufgaben macht.	3.13	.86	.13	3.11	.97	.09	3.28	.85	.19
Mein Kind weiß genau, was ich in der Schule von ihm erwarte.	3.13	.66	.55	3.32	.58	.53	3.22	.55	.36

Responsivität	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .34$			$\alpha = .77$			$\alpha = .66$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Ich frage mein Kind, wie es in der Schule war.	2.53	.69	.49	3.77	.49	.74	3.72	.46	.61
Ich interessiere mich dafür, was mein Kind in der Schule lernt.	1.53	.65	.34	3.62	.54	.52	3.53	.62	.16
Ich frage mein Kind, was es in der Schule gemacht hat.	2.61	.89	.52	3.56	.64	.61	3.50	.67	.46

Produktorientierung	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .67$			$\alpha = .77$			$\alpha = .66$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Ich lege großen Wert darauf, dass mein Kind gute Noten heimbringt.	2.53	.69	.49	2.36	.83	.60	2.39	.80	.54
Ich will gute Leistungen sehen, egal wie sehr mein Kind sich dafür anstrengen muss.	1.53	.65	.34	1.47	.65	.63	1.48	.63	.34
Ich lege Wert darauf, dass mein Kind im Unterricht mitmacht, damit der Lehrer einen guten Eindruck von ihm bekommt.	2.61	.89	.52	2.58	.91	.47	2.55	.77	.47
Ich erwarte, dass mein Kind seine Hausaufgaben immer vollständig erledigt.	3.53	.60	.06	3.33	.76	.29	3.39	.72	.23
Mir ist es egal, ob mein Kind in Mathe etwas versteht, solange die Noten stimmen.	1.18	.46	.31	1.17	.51	.24	1.29	.74	.12
Mir sind nur die Mathenoten meines Kindes wichtig.	1.34	.67	.28	1.53	.91	.46	1.19	.60	.52
Ich bin enttäuscht, wenn mein Kind eine schlechte Mathenote bekommen hat.	2.68	.78	.71	2.39	.96	.73	2.16	.90	.44

Prozessorientierung	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .35$			$\alpha = .63$			$\alpha = .70$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Ich finde es wichtig, dass mein Kind im Unterricht aufpasst, damit es alles richtig versteht.	3.76	.49	.33	3.44	.60	.37	3.50	.57	.53
Ich ermuntere mein Kind im Unterricht Fragen zu stellen, wenn es etwas nicht verstanden hat.	3.74	.55	.07	3.77	.49	.20	3.75	.57	.47
Ich erwarte, dass sich mein Kind bei den Hausaufgaben wirklich mit den Aufgaben auseinandersetzt.	3.53	.56	.16	3.49	.56	.55	3.47	.57	.62
Ich sehe es gerne, wenn sich mein Kind aus Interesse noch über die Hausaufgaben hinaus mit schulischen Dingen beschäftigt.	2.63	.82	-.11	2.90	.79	.20	2.66	.83	.07
Ich will, dass mein Kind Sachen nicht nur auswendig lernt, sondern sie auch wirklich versteht.	3.76	.43	.37	3.79	.47	.45	3.66	.55	.39
Ich finde es wichtig, dass mein Kind nachfragt, wenn es etwas nicht versteht.	3.87	.34	.44	3.74	.44	.43	3.88	.34	.51
Ich finde es toll, wenn mein Kind Sachen, die es in der Schule gelernt hat, zu Hause ausprobiert.	3.68	.47	.16	3.79	.41	.36	3.81	.40	.65

Outcome Variablen:

Leidensdruck	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .93$			$\alpha = .89$			$\alpha = .84$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Bei den Hausaufgaben habe ich mit meinem Kind häufig Streit...wie sehr fühlen sie sich dadurch belastet.	3.24	.71	.86	3.07	.66	.80	2.80	.96	.72
Hausaufgaben-situationen laufen bei uns nie ohne Probleme ab...wie sehr fühlen sie sich dadurch belastet.	3.09	.68	.86	2.82	.86	.80	2.52	1.01	.72

HA-(In)Kompetenzerleben	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .64$			$\alpha = .81$			$\alpha = .79$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Ich habe das Gefühl, mit der Hausaufgabenbetreuung meines Kindes fachlich überfordert zu sein.	1,82	,85	.40	1,62	,59	.61	1,72	,68	.53
Ich denke, dass ich nicht über genügend erzieherische Fähigkeiten verfüge, um meinem Kind beim Lernen zu helfen.	2,26	,82	.41	1,77	,74	.57	1,67	,74	.62
Ich fühle mich nicht kompetent genug, um meinem Kind beim Lernen zu helfen.	2,05	,87	.53	1,79	,66	.83	1,64	,70	.76

HA-Konflikte	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .89$			$\alpha = .67$			$\alpha = .59$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Bei den Hausaufgaben habe ich mit meinem Kind häufig Streit.	3,08	,85	.81	2,38	,67	.51	2,38	,75	.42
Hausaufgaben-situationen laufen bei uns nie ohne Probleme ab.	2,79	,81	.81	2,18	,79	.51	2,25	,72	.42

Skalen des Kinderfragebogens1) Skalen zum elterlichen Instruktionsverhalten

Autonomieunterstützende Hilfen	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .73$			$\alpha = .72$			$\alpha = .77$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe... ...fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können.	3.13	.77	.40	3.33	.81	.52	3.31	.59	.48
...versuchen meine Eltern, gemeinsam mit mir den Grund für die schlechte Note herauszufinden.	3.31	.66	.50	3.33	.87	.49	3.53	.57	.05
...erklären mir meine Eltern, ohne Druck zu machen: Wenn ich nicht regelmäßig lerne, wird es mir immer schwerer fallen, mitzukommen.	3.31	.89	.11	3.03	1.04	.36	3.09	.73	.49
...sagen mir meine Eltern nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selbst mit dieser Situation umgehen will.	2.79	.98	.43	2.92	.70	.16	3.16	.85	.63
Meine Eltern reden mir aufmunternd zu, wenn ich eine Mathehausaufgabe verpatzt habe.	2.79	.83	.31	3.10	.82	.12	3.09	.70	.64

Kontrolle	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .75$			$\alpha = .78$			$\alpha = .70$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe... ...schimpfen meine Eltern mit mir und verlangen von mir, mehr zu lernen.	1.79	1.07	.71	1.77	1.00	.81	1.66	.79	.69
...machen mir meine Eltern das Leben schwer.	1.32	.53	.20	1.28	.56	.60	1.28	.52	.48
...drohen meine Eltern mir Strafen an (z.B. Fernsehverbot), wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Leistungen verbessere.	1.50	.89	.53	1.33	.70	.48	1.34	.65	.48
...lassen meine Eltern mich so lange zu Hause lernen, bis ich alle meine Aufgaben erledigt habe.	1.97	1.08	.57	1.87	.98	.56	1.91	.93	.54
...versprechen mir meine Eltern mein Taschengeld zu erhöhen, wenn sich meine Leistungen in Zukunft verbessern.	2.53	1.08	.31	2.46	.91	.24	2.38	.98	.19
...werfen meine Eltern mir vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern.	1.84	.92	.64	1.97	1.01	.63	1.81	.82	.38

Struktur	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .71$			$\alpha = .65$			$\alpha = .72$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Wenn ich für eine Arbeit lerne, weiß ich ganz genau, wie viel Anstrengung meine Eltern von mir erwarten.	2.95	.76	.46	2.92	.77	.41	2.84	.63	.31
Wenn ich eine Klassenarbeit mit nach Hause bringe, weiß ich schon vorher, ob meine Eltern enttäuscht sind.	2.62	1.07	.54	2.69	.92	.51	2.81	.97	.60
Wenn ich in der Schule etwas angestellt habe, weiß ich schon vorher, wie meine Eltern reagieren.	2.64	1.01	.48	2.56	.94	.50	2.78	.83	.44
Meine Eltern haben mit mir abgesprochen, wann ich jeden Tag die Hausaufgaben mache.	2.26	1.27	.35	2.46	1.19	.20	2.25	1.05	.44
Ich weiß genau, was meine Eltern in der Schule von mir erwarten.	3.10	.88	.59	2.85	.71	.49	2.91	.86	.61

Responsivität	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .73$			$\alpha = .72$			$\alpha = .77$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Meine Eltern fragen mich, wie es in der Schule war.	3.64	.54	.69	3.72	.46	.51	3.75	.44	.69
Meine Eltern interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne.	3.49	.64	.39	3.44	.68	.50	3.47	.72	.53
Meine Eltern fragen mich, was wir in der Schule gemacht haben.	3.54	.76	.65	3.51	.68	.66	3.44	.67	.67

Produktorientierung	Prä			Post			Follow up		
Cronbach´s Alpha	$\alpha = .76$			$\alpha = .64$			$\alpha = .80$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Meine Eltern legen großen Wert darauf, dass ich gute Noten heimbringe.	2.87	.86	.46	2.56	.79	.39	2.41	.67	.32
Meine Eltern wollen gute Leistungen sehen, egal wie sehr ich mich dafür anstrengen muss.	1.90	.99	.66	1.82	.76	.61	1.75	.80	.68
Meine Eltern finden es wichtig, dass ich im Unterricht mitmache, damit der Lehrer/die Lehrerin einen guten Eindruck von mir bekommt.	2.77	.93	.45	2.46	.82	.39	2.53	.95	.36
Meine Eltern erwarten in Mathe Leistungen von mir, die ich kaum schaffen kann.	1.90	.85	.51	1.62	.78	.33	1.44	.67	.82
Meinen Eltern ist es egal, ob ich in Mathe etwas verstehe, solange die Noten stimmen.	1.59	.91	.56	1.41	.72	.21	1.59	.88	.62
Meinen Eltern sind nur meine Mathenoten wichtig.	1.33	.70	.30	1.18	.45	.21	1.22	.49	.70
Meine Eltern sind enttäuscht, wenn ich eine schlechte Mathenote bekommen habe.	2.36	.84	.41	2.23	.90	.32	2.13	.75	.42

Prozessorientierung	Prä			Post			Follow up		
Cronbach´s Alpha	$\alpha = .74$			$\alpha = .61$			$\alpha = .68$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Meine Eltern legen Wert darauf, dass ich im Unterricht aufpasse, damit ich alles richtig verstehe.	3.56	.64	.42	3.62	.49	.36	3.44	.67	.37
Meine Eltern ermuntern mich, dass ich im Unterricht Fragen stelle, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	3.31	.98	.76	3.64	.58	.47	3.47	.57	.54
Meine Eltern erwarten, dass ich mich bei den Hausaufgaben wirklich mit den Aufgaben auseinandersetze.	3.31	.69	.34	3.38	.67	.56	3.31	.59	.40
Meine Eltern sehen es gerne, wenn ich mich aus Interesse noch über die Hausaufgaben hinaus mit schulischen Themen beschäftige.	3.44	.68	.41	3.41	.68	.01	3.44	.67	.23
Meine Eltern wollen, dass ich Sachen nicht nur auswendig lerne, sondern sie auch wirklich verstehe.	3.46	.72	.52	3.54	.68	.33	3.56	.56	.42
Meine Eltern finden es wichtig, dass ich nachfrage, wenn ich etwas nicht verstehe.	3.69	.52	.54	3.69	.52	.62	3.66	.55	.56
Meine Eltern finden es toll, wenn ich Sachen, die ich in der Schule gelernt habe, zu Hause ausprobiere.	3.15	.78	.25	3.28	.65	.07	3.28	.68	.30

Motivationale Skalen

Extrinsische Motivation	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .83$			$\alpha = .84$			$\alpha = .81$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Warum strengst du dich im Mathe-Unterricht / bei den Hausaufgaben an?	2.56	.82	.62	2.81	.95	.54	2.65	.84	.55
Weil ich möchte, dass mein(e) Mathe-Lehrer(in) mit mir zufrieden ist.	2.85	.99	.53	2.83	.81	.59	2.77	.92	.73
Weil von mir erwartet wird, dass ich mich im Unterricht anstrengende.	1.44	.82	.30	1.47	.77	.56	1.45	.57	.45
Damit mich die anderen in der Klasse gut finden.	2.41	1.05	.55	2.58	1.03	.44	2.48	.63	.49
Weil ich möchte, dass mein(e) Mathe-Lehrer(in) mich für einen guten Schüler/eine gute Schülerin hält.	2.15	1.23	.45	2.17	1.08	.55	2.00	.86	.17
Weil es mir peinlich wäre, dabei ertappt zu werden, "geschlafen" zu haben.	3.29	.91	.60	3.14	.83	.49	3.19	.87	.56
Weil von mir erwartet wird, dass ich meine Hausaufgaben mache.	2.59	1.08	.54	2.61	.96	.70	2.68	.83	.77
Damit sich meine Eltern freuen.	2.68	1.20	.66	2.36	1.20	.60	2.23	.99	.66
Damit ich keinen Ärger mit meinen Eltern bekomme.	2.29	1.24	.67	2.19	1.09	.58	2.19	1.05	.27
Damit ich nicht zur Nachhilfe muss.									

Identifizierte Motivation	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .78$			$\alpha = .90$			$\alpha = .70$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Warum strengst du dich im Mathe-Unterricht / bei den Hausaufgaben an?	3.41	.73	.54	3.46	.72	.79	3.50	.62	.57
Weil ich den Stoff verstehen möchte (Unterricht).	3.19	.88	.52	3.41	.75	.76	3.31	.78	.58
Weil es für mich wichtig ist, gut rechnen zu können (Unterricht).	3.22	.82	.47	3.23	.63	.70	3.34	.55	.36
Damit ich mehr verstehe.	3.30	.81	.64	3.36	.81	.81	3.38	.66	.35
Weil ich den Stoff verstehen möchte (Hausaufgaben).	3.08	1.04	.65	3.44	.75	.72	3.25	.76	.43
Weil es für mich wichtig ist, gut rechnen zu können (Hausaufgaben).									

Fähigkeits-Selbstkonzept	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .78$			$\alpha = .78$			$\alpha = .80$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Ich bin in Mathe gut.	2.26	.82	.55	2.56	.60	.50	2.63	.66	.50
Mathe fällt mir leicht.	2.03	.78	.60	2.46	.64	.67	2.22	.71	.68
Im Mathe-Unterricht mitzukommen, fällt mir leicht.	2.44	.88	.65	2.64	.67	.64	2.59	.67	.66
Meine Hausaufgaben in Mathe schnell und gut zu machen, ist für mich kein Problem.	2.36	.90	.55	2.46	.68	.54	2.41	.67	.59

Outcome Variablen:

HA-Konflikte	Prä			Post			Follow up		
Cronbach's Alpha	$\alpha = .32$			$\alpha = .53$			$\alpha = .50$		
	M	s	rti	M	s	rti	M	s	rti
Bei den Hausaufgaben habe ich mit meiner Mutter häufig Streit.	2,44	1,21		1,92	,81		1,91	,82	
Hausaufgabensituationen laufen bei uns nie ohne Probleme ab.	2,28	,89		2,26	,88		2,31	,93	

Anhang B:

Einteilung der elterlichen Berufe in Berufsgruppen (skill levels) nach der Internationalen Standardklassifizierung der Berufe 1988 (ISCO-88)

Berufshauptgruppe	ISO Skill Level
Wissenschaftler	4
Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe	3
Bürokräfte, kaufmännische Angestellte	2
Dienstleistungsberufe	2
Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei	2
Handwerks- und verwandte Berufe	2
Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer	2
Hilfsarbeiter	1

Berufshauptgruppe 2

Wissenschaftler (und verwandte Berufe)

Berufsbezeichnungen der Eltern:

Architektin, ÄrztInnen aller Fachrichtungen, Assessoren, Bauingenieurin, Dipl. Geografin, Dipl. Pädagogin, Dipl.-Sozialpädagogin, Dipl.-Ing., Drogistin, Historikerin, Juristin, wissenschaftliche LehrerInnen, Musikerin, Organisatorinnen, PfarrerIn, Pharmareferentin, Psychotherapeutin, Sozialarbeiter, Pflegedienstleitung, Geschäftsführer einer GmbH, Leitung ZSVA

Berufshauptgruppe 3

Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe verrichten meistens technische und verwandte Aufgaben in Verbindung mit Forschungsarbeiten und der Anwendung von natur- und geisteswissenschaftlichen Konzepten und operationalen Methoden sowie staatlichen oder gewerblichen Vorschriften; außerdem unterrichten sie auf bestimmten Bildungsebenen.

Berufsbezeichnungen der Eltern:

Arzthelferin, Bauzeichner, Beraterin Innenausstatter, Deutschkursleiterin, Ergotherapie, Ernährungsberaterin, Finanzbuchhalter, Grafikdesignerin, Handelsvertreterin,

Industriefachwirt, Kommissioniererin, Krankenschwester, Krankenpflegehelferin, Küchenplanerin, MTA Fachassistentin, MTA Heilpraktikeranwärterin, Musiktherapeutin, Pflegehilfskraft, Sachgebietsleiterin, Sozialversicherungsfachangestellte, Teamleitung im pädagogischen Bereich

Berufshauptgruppe 4

Bürokräfte und kaufmännische Angestellte registrieren, speichern, kalkulieren und rufen Informationen ab, verrichten eine Reihe von Bürotätigkeiten, insbesondere in Verbindung mit Geldtransaktionen, Reisevorbereitungen, Informationensuchen und Sitzungen.

Berufsbezeichnungen der Eltern:

Angestellte, Angestellte im eigenen Betrieb, Arbeitsvermittlerin, Arztsekretärin, Bankkauffrau, Bürokauffrau, Bürokraft, Chefsekretärin, Groß- und Außenhandelskauffrau, Industriekauffrau, Kauffrau, Bürokommunikationskauffrau, kaufmännische Angestellte, Rechtsanwaltsgehilfin, Sachbearbeiterin, Schulsekretärin, Speditionskauffrau, Stadtobersekretärin,

Berufshauptgruppe 5

Dienstleistungsberufe und Verkäufer in Geschäften und auf Märkten erbringen personenbezogene und Sicherheitsdienstleistungen im Zusammenhang mit Reisen, Hauswirtschaft, Pflege, Feuerschutz, unerlaubten Handlungen oder sie stehen Modell für künstlerische Kreationen und deren Zurschaustellung oder sie demonstrieren und verkaufen Waren in Groß- und Einzelhandelsgeschäften und ähnlichen Einrichtungen.

Berufsbezeichnungen der Eltern:

Altenpflegerin, Ausbildung Kinderpflegerin, Buchhändlerin, Einzelhandelskauffrau, Erzieherin, Friseurmeisterin, Hauswirtschafterin, Hostess im Krankenhaus, Justizvollzugsbeamtin, Koch, Kosmetikerin, Märchenerziehung (Museumspädagogik), Inhaber Coffeeshop

Berufshauptgruppe 6

Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei

Die Stichprobe enthielt keine Berufe, die dieser Berufshauptgruppe zuzuordnen waren.

Berufshauptgruppe 7

Handwerks- und verwandte Berufe wenden ihre spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten an, um Waren herzustellen oder zu verarbeiten. Die Aufgaben erfordern Kenntnisse über alle Stufen des Produktionsprozesses, über verwandte Materialien und Werkzeuge und die besondere Art und den Verwendungszweck des Endproduktes.

Berufsbezeichnungen der Eltern:

Buchbinderin, Fleischer, Floristin, Handwerkerin, Mechaniker, Metallpolierer, Modellmacherin

Berufshauptgruppe 8

Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer bedienen und überwachen industrielle und landwirtschaftliche Maschinen und Einrichtungen an Ort und Stelle oder durch Fernsteuerung, führen und bedienen Züge, Kraftfahrzeuge, mobile Maschinen und Einrichtungen oder montieren Bauelemente nach genauen Spezifikationen und Verfahrensregeln zu Endprodukten

Berufsbezeichnungen der Eltern:

Berufskraftfahrerin

Berufshauptgruppe 9

Hilfsarbeitskräfte

Berufsbezeichnungen der Eltern:

Putzfrau, Hilfskraft Naturkosmetik

Anhang C:

**System zur Analyse elterlichen
unterstützenden Verhaltens beim
außerschulischen Lernen (SAEULE)**

Ein Merkmalsystem zur Erfassung von
Maßnahmen zur
Förderung des Autonomieerlebens

von Elke Wild, Monika Rammert und Katharina Webler–Pijahn

Leitfragen zur Anwendung des SAEULE



Allgemeine Hinweise zum Kodieren:

- ⇒ Zur Kodierung wird das Softwareprogramm „Cat Movie“ verwendet. Es ermöglicht die gleichzeitige Anzeige de Films, des Transkripts und der Kodierfelder auf dem Bildschirm. Es ist direkt mit SPSS verknüpft, so dass die Werte unmittelbar in eine Datendatei übertragen werden. Die Kodierung erfolgt turnweise, die Turns wurden jeweils bei einem Sprecherwechsel vergeben.
- ⇒ Es ist ratsam, die Merkmale nacheinander zu kodieren, da sonst die Gefahr besteht, etwas zu übersehen.
- ⇒ Der Beobachter konzentriert sich immer nur auf eine Person, da es schnell passiert, dass die Aufmerksamkeit zu sehr auf den dominanteren Interaktionspartner gerichtet ist.
- ⇒ Code–high–Regel: Für den Fall, dass innerhalb eines Turns zwei verschiedene Facetten eines Merkmals zu beobachten sind, vergibt der Beobachter einen Wert für die Facette, die in dieser Familie seltener auftritt.
- ⇒ Für den Fall, dass ein Verhalten nicht vorkommt, z.B. weil es keinen Anlass dafür gibt, wird 8 = trifft nicht zu kodiert. Das gilt für alle Merkmale, es sei denn, das Label 8 wird extra aufgeführt.
- ⇒ Wichtig ist, dass auch „Nichtverhalten“ in manchen Merkmalen zu beachten und zu kodieren ist.

- ⇒ Ist die Bild- oder Tonqualität in einem Turn sehr schlecht, wird der Wert 9 = Missing kodiert.
- ⇒ Um die nonverbalen Verhaltensbeispiele für ein Merkmal optisch hervorzuheben, sind sie *kursiv* gedruckt.
- ⇒ Generell werden die Merkmale des elterlichen Verhaltens im Eltern-Turn kodiert und die des Kindes in dem entsprechenden Kinder-Turn. Ausnahmen bilden alle Merkmale, in denen auch nonverbales Verhalten kodiert wird, für welches kein neuer Turn vergeben wurde. In diesen Fällen wird in der Erläuterung des Merkmals darauf hingewiesen.
- ⇒ Wenn in einem Turn ein Wert vergeben wird, und die Bemerkung /der Satz oder auch die Handlung fortgesetzt wird, nachdem das Kind eine Zwischenbemerkung gemacht hat, wird der Wert erneut vergeben, denn die Mutter/der Vater hätte die Handlung auch abbrechen können.
- ⇒ Leitfrage für die Trennung zwischen Autonomie und Kompetenz: Treibt die Handlung/Bemerkung den Prozess voran (Kontinuum), oder handelt es sich um eine **Rückmeldung**, bezieht sich also auf etwas vorangegangenes (Break)? Die Rückmeldungen werden nochmals unterschieden danach, ob sie sich auf ein Ergebnis beziehen (Feedback), oder auf Fähigkeiten, Verhalten, Gestaltung der Lernsituation, Vorgehensweisen etc.

Lernprozess

Merkmal FU: Fachliche Unterstützung (Inhaltsebene)

ANMERKUNGEN	
<p>In diesem Merkmal wird die inhaltliche Hilfestellung bewertet, die zur Aufgabenlösung beitragen soll. Es wird unterschieden zwischen aktivem und passivem Verhalten der Eltern.</p> <p><u>Leitfrage:</u> Welche Qualität hat das beobachtete Hilfeverhalten?</p> <p><u>Kodierung:</u></p> <p>⇒ Der Beobachter muss hier besonders aufmerksam sein, dass nicht nur das auffällige Verhalten bewertet wird, sondern auch die „<i>passive Unterstützung</i>“ gesehen und vor allem von <i>trifft nicht zu</i> unterschieden wird. „<i>Passive Unterstützung</i>“ wird dann kodiert, wenn ein Kind über eine längere Zeit allein und selbständig arbeitet, M/V aber offensichtlich aufmerksam beobachtet, für das Kind ansprechbar bleibt, interessiert ist.</p> <p>⇒ es kann sowohl im M/V–Turn als auch im Kinder–Turn ein Wert vergeben werden</p>	
FACETTEN	VERHALTENSINDIKATOREN
FU 1 einschränkende Hilfe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ M/V verbessert einen Fehler des Kindes ➤ M/V sagt dem Kind die Lösung vor
FU 2 Impulse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ M/V macht einen Vorschlag, wie das Kind auf die Lösung kommen könnte ➤ M/V gibt Beispiele ➤ M/V wiederholt die richtige Lösung, korrigiert dabei aber z.B. die Aussprache ➤ M/V weist das Kind auf einen Fehler hin, ohne die richtige Lösung preiszugeben, gibt nur einen Hinweis als Hilfestellung „so ähnlich“ ➤ M/V stellt eine Frage zu dem, was das Kind erklärt hat, um es indirekt auf einen Fehler aufmerksam zu machen.
FU 3 passive Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ M/V hat das Kind im Auge, spricht es aber nicht an ➤ M/V vermittelt dem Kind, dass sie/er ansprechbar ist, wenn es Probleme gibt ➤ M/V vermittelt dem Kind, dass sie/er es allein lernen lassen möchte und ihm das auch zutraut
FU 4 keine Hilfe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ M/V reagiert nicht auf Hilfesignale (aktive und passive) des Kindes
FU 5 Rest	<ul style="list-style-type: none"> ➤ alle Hilfsmaßnahmen, die nicht eindeutig Level 1 – 4 zugeordnet werden können

Merkmal AH: Anlass der Hilfe

ANMERKUNGEN	
<p>In diesem Merkmal wird kodiert, welches Verhalten des Kindes die Mutter/den Vater dazu veranlasst, in die Lernsituation oder den Lösungsprozess einzugreifen. Es wird also berücksichtigt welchen „Bedarf“ das Kind signalisiert hat.</p> <p><u>Leitfragen:</u> Hat das Kind direkt um Hilfe gebeten, eine Frage gestellt? Wirkt es hilflos und scheint Probleme zu haben, bittet jedoch nicht um Hilfe? Arbeitet es selbstständig?</p> <p><u>Kodierung:</u> ⇒ Es kann sowohl im M/V- als auch im K-Turn ein Wert vergeben werden, da auch nonverbales Verhalten berücksichtigt wird. ⇒ Es geht hier nur um elterliches Eingreifen und den Bedarf des Kindes, nicht um die Qualität der geleisteten Hilfestellung.</p>	
FACETTEN	VERHALTENSINDIKATOREN
AH 1 das Kind zeigt keinen Bedarf	<ul style="list-style-type: none"> ➤ das Kind arbeitet selbstständig
AH 2 das Kind zeigt Probleme (passiv)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ das Kind hat eine falsche Antwort gegeben oder aufgeschrieben ➤ das Kind hat offensichtlich Probleme, überlegt lange oder will aufgeben
AH 3 das Kind bittet um Hilfe (aktiv)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ das Kindes stellt eine Frage bzgl. der Aufgabenlösung / des Lösungsweges ➤ das Kind bittet um Hilfe

Aus der Kombination der *fachlichen Unterstützung* und dem *Anlass der Hilfe* ergibt sich später das Merkmal *elterliche Hilfe*.

Merkmal V: Verantwortung für die aktuelle Lernsituation

ANMERKUNGEN

In diesem Merkmal geht es um die Frage, inwieweit die Eltern dem Kind die Verantwortung für die aktuelle Lernsituation überlassen oder selbst die Verantwortung übernehmen. Betrachtet wird sowohl die Gestaltung der Lernsituation als auch die Aufgabenlösung.

Leitfragen:

Ergreift M/V die Initiative zu Beginn der Hausaufgaben und wenn ein Aufgabenwechsel ansteht? Nimmt M/V durch gezielte Anweisungen Handlungen vorweg, die auch ohne dieses Eingreifen vom Kind ausgeführt worden wären? Bestimmt M/V das gemeinsame Vorgehen?

Greift M/V manuell in den persönlichen Arbeitsbereich des Kindes ein?

Gibt M/V einen speziellen Weg vor, wodurch dem Kind die Möglichkeit der eingeständigen Exploration des Problemraumes verwehrt wird?

Wird dem Kind die Verantwortung überlassen, indem M/V sich stark zurückhalten und kaum in den Arbeitsprozess eingreifen?

Betont M/V die Verantwortung des Kindes, z.B. indem sie/er sich die Aufgabe vom Kind erklären lässt? Überlässt sie/er dem Kind die Auswahl der Lerninhalte? Hält sie/er sich im Hintergrund, damit das Kind selbstbestimmt lernen kann?

Kodierung:

- ⇒ Es kann sowohl im M/V- als auch im K-Turn ein Wert vergeben werden, da auch nonverbales Verhalten berücksichtigt wird.
- ⇒ Damit nonverbale Verhaltensweisen nicht übersehen werden, sollte die Kodierung für verbal und nonverbal getrennt vorgenommen werden.

Merkmal V: Verantwortung für die aktuelle Lernsituation

FACETTEN	VERHALTENSINDIKATOREN
V 1 Übernahme der Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> ➤ M/V beginnt sofort mit der Aufgabe ohne dem Kind die Chance zu geben, zu beginnen (z.B. liest die Aufgabe vor, anstatt das Kind vorlesen zu lassen). ➤ M/V bestimmt das (gemeinsame) Vorgehen, entscheidet, was als nächstes gemacht wird ➤ M/V gibt Anweisungen, die Handlungen betreffen, welche das Kind auch ohne Anweisung (zwangsläufig) ausgeführt hätte: „Na, dann nimm mal deinen Stift in die Hand“ ➤ Greift in den persönlichen Bereich des Kindes ein, z. B. legt die Hefte zurecht, nimmt ihm den Stift aus der Hand o. Ä. ➤ M/V fragt das Kind nach der Aufgabenstellung, lässt es aber nicht antworten, sondern beantwortet sich die Frage selbst ➤ M/V identifiziert sich übermäßig mit den Aufgaben des Kindes („Wir“-Sichtweise): „Auf was legen wir jetzt am meisten Wert?“ / „Also, Verben haben wir, was machen wir denn jetzt?“ ➤ M/V wartet die Antwort auf eine Frage nicht ab, übergeht das Kind ➤ Kontrolliert die Arbeit des Kindes: "Jetzt gucke ich mal, was du geschrieben hast" ➤ M/V korrigiert das Kind während es die Aufgabe bearbeitet und unterbricht damit den Lösungsprozess ➤ M/V geht nicht auf Vorschlag des Kindes ein ➤ M/V unterbricht das Kind während eines Lösungsversuchs und redet dazwischen ➤ M/V unterbricht den Lösungsversuch bzw. lässt es nicht zu, dass das Kind selbstständig überlegt. Er/sie fragt stattdessen ständig neue Informationen ab, um den Prozess voranzutreiben. ➤ M/V ignoriert eine Äußerung des Kindes, indem er/sie etwas sagt, ohne auf das Kind einzugehen. ➤ M/V wählt die Übungsinhalte aus: „Ach das ist ein Wörterspiel, das machen wir jetzt nicht.“ ➤ M/V treibt das Kind an (Arbeitstempo scheint nicht zufrieden stellend): „Ach jetzt fängst du halt mal an, einfach der Reihe nach.“ „Langsam“

Merkmal V: Verantwortung für die aktuelle Lernsituation

FACETTEN	VERHALTENSINDIKATOREN
<p>(Fortsetzung)</p> <p>V 1</p> <p>Übernahme</p> <p>der</p> <p>Verantwortung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>M/V nimmt dem Kind das Heft/Buch weg um besser hineinsehen zu können</i> ➤ <i>Bei Gemeinschaftsarbeit übernimmt M/V das Blättern im Buch/Heft (wichtig: Wenn es aufgrund der Aufgabenstellung nicht anders möglich ist, z.B. beim Abfragen von Vokabeln, wird hier kein Wert vergeben!).</i> ➤ <i>Zeigt durch Handbewegung oder Kopfbewegung an, dass das Kind fortfahren soll (kontrollierend)</i> ➤ <i>M/V rückt dem Kind regelrecht „auf die Pelle“, lässt ihm keinen Raum zum selbstständigen Arbeiten.</i>
<p>V 2</p> <p>Kooperation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mutter/Vater und Kind arbeiten gemeinsam an der Aufgabe. Keiner von beiden dominiert und hat die Hauptverantwortung
<p>V 3</p> <p>Überlassen der</p> <p>Verantwortung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>M/V reagiert auf eine Frage / offensichtliche Probleme des Kindes mit Hilflosigkeit, so dass das Kind auf sich selbst gestellt ist (möglicherweise keine Antwort oder eine Gegenfrage, die zeigt, dass sie/er die Antwort nicht weiß)</i> ➤ <i>M/V hilft nicht aus eigenem Antrieb, obwohl das Kind offensichtlich Probleme hat</i> ➤ <i>M/V lässt das Kind selbst im Buch blättern, lässt sich zeigen, was zu tun ist, lässt sich die Aufgabe erklären</i> ➤ <i>M/V fragt das Kind, womit es beginnen/fortfahren will, ohne sich selbst mit einzubeziehen</i> ➤ <i>M/V gibt dem Kind mehrere Möglichkeiten zur Auswahl (kann auch in Form eines Vorschlages sein)</i> ➤ <i>M/V fragt, wie er/sie dem Kind bei seiner Vorgehensweise helfen kann (Verantwortung liegt beim Kind)</i> ➤ <i>M/V betont, dass es sich um die Hausaufgaben des Kindes handelt (Eigenverantwortung des Kindes herausstellen)</i> ➤ <i>Geht auf einen Impuls / Vorschlag des Kindes ein.</i> ➤ <i>M/V überlässt dem Kind die Verantwortung, indem sie/er sich im Hintergrund hält.</i>

Merkmal SR: Unterstützung der Selbstregulation (Strategieebene)

ANMERKUNGEN

In diesem Merkmal geht es um die Frage, inwieweit die Eltern das Kind in Hinblick auf selbstreguliertes Lernverhalten unterstützen oder es dazu anleiten. Auch wenn die Mutter/der Vater in der Funktion eines Modells agiert und selbst Lernstrategien anwendet, ist dies als eine Form der Anleitung anzusehen und wird entsprechend codiert (das Kind kommt beim nächsten mal möglicherweise selbst auf die Idee, diese Strategie anzuwenden). Diese Unterstützung bezieht sich sowohl auf den Lernprozess also die aktuell zu lösende Aufgabe (Vermittlung von Lernstrategien), als auch auf die Gestaltung und Strukturierung der Lernsituation.

Zentrale Merkmale selbstregulierten Verhaltens sind die aktive Beeinflussung des Lernprozesses, selbstbezogene Feedbackschleifen, die motivationale sowie die volitionale Steuerung.

Drei Arten von Lernstrategien können unterschieden werden:

(1) kognitive Lernstrategien:

Wiederholungsstrategien dienen vor allem dem unmittelbaren Einprägen neuer Information (Bsp: mehrmaliges Lesen von Textstellen, Auswendiglernen von Formeln), *Elaborationsstrategien* erleichtern die Speicherung neuen Wissens durch die Verknüpfung mit dem Vorwissen (Bsp: konkrete Beispiele und Anwendungen ausdenken, neue Begriffe auf bereits bekannte beziehen),

Organisationsstrategien helfen den Lernstoff zu strukturieren und Verbindungen zwischen Teilen des Lernstoffs herzustellen (Bsp: zusammenfassen, Hauptgedanken unterstreichen, Gliederungen schreiben), Kritisches Prüfen (Überlegen, ob Argumente stimmig sind, Problemlösungen widerspruchsfrei, Gegenargumente / andere Lösungsstrategien bedacht wurden.)

(2) Metakognitive Strategien: Voraussetzung ist das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, die Aufgabenanforderungen und der Strategien, die zur Bewältigung der Aufgabe angemessen sind. Die metakognitive Kontrolle umfasst *Planung* (Setzen von Zielen, Formulieren von Lernfragen, Feststellen der Aufgabenanforderung → Festlegen der anzuwendenden Strategie), *Überwachung* (Aufmerksamkeit auf den Lernstoff richten, sich selbst Fragen stellen, um zu prüfen, ob der Lernstoff verstanden wurde), *Regulation* (alle Aktivitäten, die dazu dienen, die aktuelle Lernfähigkeit den Aufgabenanforderungen anzupassen und auftretende Probleme zu beseitigen, z.B. langsamer lesen).

(3) Ressourcenmanagement: *in der Person* (Investieren großer Anstrengung, effektive Zeitplanung), *in der Umwelt* (Gestalten der Lernumgebung, gemeinsames Lernen mit anderen, Hilfe suchen, Problemlösen mittels weiterer Literatur)

Leitfragen:

- Werden dem Kind Lernstrategien vermittelt, indem die Mutter/der Vater sie anwendet? (▶ A: Lernen am Modell)
- Wird das Kind angeleitet lernstrategisch vorzugehen? (▶ B: i.S. von Einübung bereichsspezifischer, auch metakognitiver Strategien)
- Wird das Kind angeregt, bekannte Lernstrategien anzuwenden? (i.S. einer direkten Aufforderung zu selbst reguliertem Lernen)

Kodierung:

Es kann sowohl im M/V- als auch im K-Turn ein Wert vergeben werden, da auch

Merkmal SR: Unterstützung der Selbstregulation

FACETTEN	VERHALTENSINDIKATOREN
SR 1 Anregung/ Anleitung selbstregulierten Lernens	A: Lernen am Modell <ul style="list-style-type: none"> ➤ M/V macht einen Vorschlag, mit welcher Strategie das Kind zu einer Lösung kommen kann (Planung) ➤ M/V gibt selbst Beispiele zum besseren Verständnis der Aufgabe (Elaboration) ➤ M/V wiederholt eine richtige Lösung damit das Kind sie sich besser einprägen kann (Wiederholung) ➤ <i>M/V fährt mit dem Finger die Aufgaben im Heft entlang</i> (Regulation)
	B: Einübung bereichsspezifischer Strategien <ul style="list-style-type: none"> ➤ M/V fragt das Kind nach einem eigenen Vorschlag zur Lösungsfindung (Planung) ➤ M/V fordert das Kind zur genauen Betrachtung der Aufgabe auf, fragt genauer nach (Regulation) ➤ M/V wiederholt eine Frage, gibt damit dem Kind eine erneute Chance, die richtige Antwort zu finden (Überwachung) ➤ <i>M/V gibt durch Körpersprache einen Hinweis auf einen Fehler, so dass das Kind aufgefordert ist, seine Lösung zu überprüfen</i> (Überwachung) ➤ M/V fordert das Kind auf, den Hauptgedanken der Aufgabe in eigenen Worten wiederzugeben (Organisation)
	C: direkte Aufforderung zu selbst reguliertem Lernen <ul style="list-style-type: none"> ➤ M/V fordert das Kind aktiv auf, den Fehler/die Lösung selbst zu suchen (Regulation/Planung) ➤ M/V fordert das Kind auf, ein Lehrbuch zu Hilfe zu nehmen (Ressourcenmanagement) ➤ M/V fragt, wie er/sie dem Kind helfen kann, damit es wieder alleine weiterarbeiten kann (Planung)
SR 2 Aufforderung zu Eigenaktivität	<ul style="list-style-type: none"> ➤ unspezifische Aufforderung, aktiv zu werden „Ja, dann mach doch mal“

Durch die Kombination von Verantwortung und Unterstützung der Selbstregulation lassen sich später genauere Schlüsse über das Ausmaß an gewährter Autonomieunterstützung ziehen.

Anhang D:

Lernlust statt Lernfrust...

... ein Elterntaining zum Lernen
mit Kindern zu Hause



fünfte Trainingseinheit

- Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation -

Rückblick

Denken Sie bitte zunächst an die letzte Trainingseinheit zurück und notieren Sie bitte hier, wie es Ihnen mit den Hausaufgaben ergangen ist. Wie gut ist es Ihnen gut gelungen, wirkungsvolle Aufforderungen zu stellen und/oder einen Punkteplan einzuführen?

Fassen Sie zusammen, ob und was sich für Sie geändert hat.

Einleitung

In den ersten beiden Trainingseinheiten haben wir Sie angeregt, Ihre Ziele zu reflektieren, da die Voraussetzung für Verhaltensänderungen die Überprüfung und Korrektur negativer Einstellungen und Ziele ist.

Im weiteren Verlauf des Trainings ist es unser Anliegen, Ihnen Verhaltensweisen aufzuzeigen, mit denen Sie das selbstständige Lernen Ihres Kindes unterstützen sowie eine lernförderliche intrinsische Motivation fördern können.

Dies geschieht auf drei Ebenen:

1. auf der kognitiven Ebene

→ In der 3. Trainingseinheit haben Sie Lernstrategien kennen gelernt, die bei Verarbeitung neuen Wissens sowie zur Anwendung bereits vorhandenen Wissens hilfreich sind.

2. auf der motivationalen Ebene

→ In der 4. Trainingseinheit haben Sie erfahren, wie Sie durch wirkungsvolle Aufforderungen und Punkte-Pläne das Verhalten Ihres Kindes lenken können und eine zunächst extrinsische Motivation aufbauen können.

Heute werden wir Ihnen vermitteln, welche Verhaltensweisen in der häuslichen Lernsituation geeignet sind, die selbstbestimmte Lernmotivation Ihres Kindes zu fördern.

3. auf der emotionalen Ebene

→ In den nächsten beiden Trainingseinheiten steht die Regulation der Emotionen im Vordergrund.

Im Folgenden werden die Grundzüge der Selbstbestimmungstheorie, wie Sie bereits auf dem ersten Informationsabend dargestellt wurden, kurz zusammengefasst. Anschließend werden verschiedene Aspekte der Lernsituation betrachtet.

Motivation

Motivation liefert die für das Handeln erforderliche Energie. Sie ist zielgerichtet, ermöglicht kontinuierliche Anstrengung und das Ignorieren ablenkender Reize.

Eine besondere Form der Motivation ist die Lernmotivation.

Sie betrifft den Wunsch, bestimmte Inhalte / Fähigkeiten zu erlernen. Sie löst eine Lerntätigkeit aus, die Absicht, sich intensiv und ausdauernd mit einem Gegenstand auseinander zu setzen.

Zwei Formen der Lernmotivation

1) Intrinsische Lernmotivation

- besteht dann, wenn eine Person eine Lern-Handlung um ihrer selbst Willen ausführt
- intrinsisch motivierte Handlungen sind der Prototyp des selbstbestimmten Verhaltens
- effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation angewiesen

Einfluss auf das Lernverhalten

Intrinsische Lernmotivation führt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, mit dem Ziel, die Inhalte wirklich zu verstehen.

2) Extrinsische Lernmotivation

- betrifft die Motivation, positive Konsequenzen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden

Einfluss auf das Lernverhalten

Extrinsische Lernmotivation führt zu einer oberflächlichen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand mit dem Ziel, möglichst schnell fertig zu werden oder eine Belohnung zu erhalten.

Die Selbstbestimmungstheorie

Es wird also deutlich, dass die intrinsische Lernmotivation sicher erstrebenswert ist. Allerdings müssen wir uns darüber im Klaren sein, dass es utopisch ist, dass Schüler in allen Bereichen des Lernens zu solch einer intrinsischen Motivation gelangen können.

Unter der Annahme, dass sich Heranwachsende häufig mit Inhalten beschäftigen müssen, die nicht per se als interessant empfunden werden, ist es nach Ansicht von Deci und Ryan, den Begründern der Selbstbestimmungstheorie eine der Hauptaufgaben der Bezugspersonen:

- die natürliche Neugier von Kindern auf schulische Inhalte zu lenken und
- die Auseinandersetzung damit so zu gestalten, dass ein Prozess einsetzen kann, in dem
- ursprünglich von außen kontrolliertes Verhalten in selbstbestimmtes umgewandelt und
- das eigene Handeln dann als freiwillig und selbstbestimmt erlebt wird, damit die Bedeutung und Sinnhaftigkeit der herangetragenen Regeln und Werte erkannt und akzeptiert wird.

Drei psychologische Grundbedürfnisse

Eine wichtige Voraussetzung für diesen Prozess ist nach Deci und Ryan die Befriedigung von drei Grundbedürfnissen:

1. Erleben von sozialer Eingebundenheit

Bezieht sich auf den Wunsch, von "signifikanten" Anderen akzeptiert und anerkannt zu werden

→ wird erreicht durch Zuwendung

2. Kompetenzerleben

Bezieht sich ebenso wie der Begriff der Selbstwirksamkeit auf das Gefühl, mit eigenen Handlungen auf die Ereignisse der Umwelt kontrollierend einwirken zu können, weil man sich in der Lage sieht, den vorgegebenen oder selbst gewählten Anforderungen gerecht werden zu können.

→ wird erreicht durch Stimulation

3. Autonomie-Erleben

Bezieht sich auf die Tendenz, sich selbst als primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen.

→ wird erreicht durch Selbstständigkeitserziehung

Heute beschäftigen wir uns mit den Bedürfnissen nach Kompetenz – und Autonomie-Erleben. Dem Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung werden wir uns in den nächsten beiden Trainingseinheiten zuwenden, im Zusammenhang mit der Regulation von Emotionen.

Die Unterstützung des Autonomie - Erlebens in der Hausaufgabensituation

Autonomieunterstützung zeigt sich vor allem in Maßnahmen, die den Lernprozess vorantreiben, insbesondere im Hilfeverhalten. Im Folgenden finden Sie Anregungen für ein effektives Hilfeverhalten, das die Autonomie des Kindes unterstützt und auf dem Weg eine selbstbestimmte Lernmotivation fördert.

Als Leitsatz für elterliche Hilfestellung kann gelten:

So viel Hilfe wie nötig, so wenig wie möglich!!!

Anlass der Hilfe

- Vermeiden Sie, Ihr Kind im Lernprozess zu unterbrechen (das Kind arbeitet selbstständig).
- Helfen Sie Ihrem Kind, wenn es deutliche Probleme zeigt (z. B. das Kind hat einen Fehler gemacht, das Kind kommt nicht weiter, das Kind überlegt lange).

Oder

- Helfen Sie Ihrem Kind, wenn es Sie um Hilfe bittet (z. B. das Kind sieht Sie fragend an, das Kind sagt „Ich kapiere das nicht“ ohne zu nörgeln – dazu kommen wir im Zusammenhang mit der Emotionsregulation).

Fachliche Unterstützung

- Vermeiden Sie Hilfemaßnahmen, die die Selbstständigkeit des Kindes einschränken (z. B. Fehler verbessern, Lösung vorschlagen).
- Geben Sie Ihrem Kind Impulse, mit denen es selbstständig weiterarbeiten kann (z. B. Vorschläge zum Lösungsweg machen, Hinweise auf Fehler geben ohne die Lösung vorzusagen, Beispiele geben, Fragen zu Aussagen des Kindes stellen).

Oder

- Geben Sie Ihrem Kind passive Unterstützung. Auch wenn Sie mit Ihrem Kind zusammen an den Aufgaben sitzen, können Sie sich im Hintergrund halten (das Kind im Auge haben aber nicht unterbrechen, Ansprechbarkeit vermitteln).

Unterstützung durch Lernstrategien

- Ermuntern Sie Ihr Kind zu Anwendung von Lernstrategien (z. B. Planung - „Hast du schon einen Plan, wie du bei der Aufgabe vorgehen willst?“)

Verantwortung

- Vermeiden Sie es, die Verantwortung für die Aufgabenlösung zu übernehmen (z. B. Vorlesen der Aufgaben, das Buch zur Hand nehmen und etwas selbst nachsehen, bestimmen, welcher Lösungsweg eingeschlagen wird, übermäßige Identifikation mit den Aufgaben – „Was haben wir denn auf?“).
- Überlassen Sie Ihrem Kind die Verantwortung für die Aufgabenlösung (z. B. Wahlmöglichkeiten geben, das Kind fragen, womit es beginnen möchte, Betonung der Selbstverantwortung des Kindes – „Das sind deine Hausaufgaben!“).

Oder

- Kooperieren Sie mit Ihrem Kind. (z. B. schauen Sie gemeinsam etwas nach, verhandeln Sie die Aufgabenlösung)

Die Unterstützung des Kompetenz-Erlebens in der Hausaufgaben-situation

Kompetenzunterstützung zeigt sich in der Lernsituation vor allem in der Art der elterlichen Rückmeldungen. Es kann zwischen zwei Arten der Rückmeldung unterschieden werden:

1. Ergebnisabhängige Rückmeldungen
→ beziehen sich auf das Ergebnis der Lernaufgabe
2. Ergebnisunabhängige Rückmeldungen
→ beziehen sich auf die Gestaltung der Lernsituation sowie auf Fähigkeiten und Eigenschaften des Kindes

Im Folgenden finden Sie Anregungen für Kompetenzunterstützende Rückmeldungen, die zur Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation beitragen.

Ergebnisabhängige Rückmeldungen

(dem elterlichen Verhalten ist ein Erfolg oder ein Misserfolg vorhergegangen)

Elterliche Reaktionen haben nicht nur einen Bekräftigungscharakter, sondern geben auch Auskünfte darüber, wie die Eltern die Fähigkeiten des Kindes einschätzen und was sie von ihm erwarten. Forschungsergebnisse zeigen, dass hohe aber realistische Leistungserwartungen die Leistungsentwicklung von Kindern fördern, überhöhte Leistungserwartungen aber zu Konflikten, Selbstwertproblemen und Ängstlichkeit führen. Die Höhe der elterlichen Erwartungen entziehen Kinder der Zufriedenheit bzw. der Unzufriedenheit der Eltern mit den Leistungen.

Ein ganz wichtiger Aspekt effektiver Rückmeldungen ist das Verhältnis zwischen den kindlichen Fähigkeiten und der Schwierigkeit der Aufgabe.

Wird ein Kind für eine sehr einfache Aufgabe stark gelobt, so wird ihm klar, dass die Mutter ihm nicht viel zutraut. Wird es dafür getadelt, wenn es eine schwierige Aufgabe nicht lösen kann, stellt es fest, dass die Mutter ihm viel zutraut. Auf diesem Weg kann Lob deprimieren und Tadel beglücken.

Feedback über die Richtigkeit des Ergebnisses

- Setzen Sie Lob und Tadel in einem angemessenen Verhältnis zur Schwierigkeit der Aufgabe ein.
- Vermeiden Sie eindeutige negative Rückmeldungen im Sinne von „Das ist falsch“. Versuchen Sie das, was bereits richtig ist, heraus zu stellen (z. B. „Der Rechenweg ist richtig, aber kontrolliere noch einmal das Ergebnis.“)
- Nicht jede Lösung braucht ein deutliches eindeutiges Feedback. Nehmen Sie richtige Lösungen (z. B. beim Vokabeln lernen) kommentarlos hin, das Kind kann daraus auf die Richtigkeit schließen und sieht, dass Sie ihm die Lösung zugetraut haben.

Elterliche Erwartungen

- Stellen Sie hohe aber angemessene Anforderungen.
- Überprüfen Sie Ihre (Un-)Zufriedenheit mit den kindlichen Leistungen, indem Sie die Fähigkeit des Kindes und die Anforderung der Aufgabe miteinander vergleichen.
 - Machen Sie bei besonders schwierigen Aufgaben deutlich, dass Sie sehr zufrieden sind (vielleicht auch schon mit einer Teil-Lösung).
 - Machen Sie Ihrem Kind, wenn es eine sehr leichte Aufgabe nicht bewältigt hat, deutlich, dass Sie ihm die Lösung zugetraut hätten.
- Vermeiden Sie eine dauerhafte Überforderung. Dies führt zu Misserfolgsangst und Selbstwertproblemen.

Ursachenzuschreibung

Die Ursachen, die eine Person einem Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnis zuschreibt, stehen in enger Beziehung zum Selbstkonzept. Nicht nur leistungsrelevante Emotionen hängen davon ab, sondern auch die Stärke der Motivation.

→ Freude und Stolz und damit auch eine positive Selbstbewertung können nur dann entstehen, wenn man ein Resultat sich selbst, also der eigenen Fähigkeit und/oder dem eigenen Bemühen zuschreiben kann und nicht etwa äußere Ursachen wie Glück, Hilfe von anderen, leichte Aufgaben etc. für ein gutes Gelingen verantwortlich macht. Dies weckt Zuversicht für ähnliche Leistungs-Situationen und somit zur Steigerung der Motivation.

→ Auch für negative Leistungsergebnisse ist es wichtig, die Ursache bei sich selbst zu sehen, das heißt allerdings in mangelnden Fähigkeiten sondern in mangelnder Anstrengung. Die Ursachenzuschreibung außerhalb der eigenen Person führt zu Hilflosigkeit.

- Vermeiden Sie, die Ursache für ein Lernergebnis in äußeren Bedingungen oder als Zufall zu sehen (z. B. „Na, da hast du aber Glück gehabt!“, oder „Die Aufgabe war aber auch wirklich leicht.“)
- Vermeiden Sie, mangelnde Fähigkeiten als Grund für nicht gelöste Aufgaben heranzuziehen (z. B. „Du kapiert das einfach nicht.“).
- Unterstützen Sie Ihr Kind darin, sowohl Erfolgserlebnisse als auch Misserfolge der eigenen Anstrengung zuzuschreiben.
 - dies ermöglicht bei einem Erfolg im o. g. Sinne eine positive Bilanz und
 - führt bei einem Misserfolg nicht zu Hilflosigkeit, sondern zu der Überzeugung, selbst Einfluss auf das Ergebnis zu haben (bessere Ergebnisse durch größere Anstrengung) (z. B. „Da hast Du Dir aber auch wirklich Mühe gegeben.“ Oder „Ich denke, wenn Du Dich besser vorbereitet hättest, wäre das Ergebnis besser ausgefallen.“)

Ergebnisunabhängige Rückmeldungen

Durchführungsorientierte lösungsunabhängige Rückmeldung spiegelt wider, inwieweit die Eltern ihr Kind in Bezug auf seine persönliche Arbeitsweise (Arbeitstempo, Konzentration, Anstrengung, Arbeitsmoral) wertschätzten → persönliche Rückmeldung und seine Kompetenz bzgl. der Strukturierung der Lernsituation und Aufgabenstellung anerkennen. → sachbezogene Rückmeldung.

Diese Rückmeldungen werden während der Aufgabendurchführung gegeben, um Merkmale des Kindverhaltens zu verändern oder zu stabilisieren.

Infragestellen vs. Anerkennen kindlicher Kompetenz

- Zeigen Sie Ihrem Kind, dass Sie Vertrauen in seine Kompetenzen bzgl. der Aufgabenstellung und Aufgabenbearbeitung haben (z. B. „Du weißt besser als ich, was du zu tun hast.“).
- Vermeiden Sie zu starke Kritik auf persönlicher Ebene (z. B. „Du kannst ja nicht einmal die Zahlen richtig abschreiben.“). → Es besteht die Gefahr, dass das Kind sich nicht mehr gemocht fühlt, wenn es etwas falsch oder schlecht gemacht hat.
- Durch die Hervorhebung sachlicher Aspekte in der Hausaufgabensituation entsteht eine aufgabenzentrierte Lernatmosphäre, in der die Beziehung zwischen Mutter und Kind in den Hintergrund tritt und somit weniger belastet wird (z. B. „Du schreibst aber unordentlich.“ statt „Du bist unordentlich.“).

Bezugsnormorientierung

Woran orientieren sich Eltern bei der Bewertung der kindlichen Leistungen oder Fähigkeiten? Forschungsergebnisse zeigen, dass es gerade bei Kindern mit Lernproblemen für die Herausbildung eines positiven Selbstkonzeptes von Vorteil ist, sich bei der Bewertung auf vorangegangene Leistungen zu beziehen.

- Vermeiden Sie Vergleiche mit anderen oder mit sich selbst (z. B. „Deine Schwester hat nicht solche Probleme wie du.“, oder „Ich war in Mathe immer super!“ oder „Die anderen Kinder wissen immer, was ihr aufhakt, warum du nicht?“)
- Machen Sie dem Kind seine Lernfortschritte deutlich (z. B. „Weißt du noch, letzte Woche hattest du Probleme, solche Aufgaben zu lösen, heute hat das super geklappt.“)

Auch hier gilt wie bei allen Verhaltensanregungen die Notwendigkeit der individuellen Anpassung auf Ihre Situation und Ihr Kind!

Arbeitsblatt „Förderung selbstbestimmter Lernmotivation“

Sie haben nun Verhaltensstrategien für die Hausaufgabensituation kennen gelernt, die eine Förderung des Autonomie- und des Kompetenzerlebens ermöglichen und auf diesem Weg zum Aufbau einer selbstbestimmten Lernmotivation verhelfen.

Nutzen Sie nun die Gelegenheit, sich Ihres eigenen Verhaltens in der Hausaufgabensituation mit Ihrem Kind bewusst zu werden.

Überprüfen Sie, inwieweit Sie die genannten Verhaltensstrategien bereits anwenden.

Nutzen Sie hierfür die Leitfragen in der Abbildung im Anhang und beantworten systematisch alle Fragen. Markieren Sie mit einem roten Stift die Fragen, die Sie nicht mit „Ja“ oder nur mit „teilweise“ beantworten können und nutzen Sie grün für die Verhaltensweisen, die Ihnen bereits gut gelingen.

Hier ist Platz für Bemerkungen:

In welchem Bereich haben Sie mehr rote Markierungen: im Bereich der Hilfe oder im Bereich der Rückmeldungen?

Motivationsförderliches Verhalten und elterliche Ziele

Erinnern Sie sich nun zurück an die ersten beiden Trainingseinheiten, in denen es um Ihre schulbezogenen Erziehungsziele bzw. die Unterscheidung zwischen Produkt- und Prozessorientierung ging und versuchen Sie, vor allem die von Ihnen als problematisch erkannten Ziele mit den Verhaltensstrategien, die Sie heute rot markiert haben, in Zusammenhang zu bringen.

(z. B. Ich verfolge das Ziel, dass mein Kind möglichst schnell seine Hausaufgaben macht. Dies hindert mich daran, ihm die Verantwortung für die Gestaltung der Lernsituation zu überlassen. – Frage 4)

Notieren Sie hier Ihre Gedanken und Erkenntnisse.

Formulieren Sie jetzt bitte Ihre Vorsätze für die nächste Woche.

Hausaufgabe für diese Woche:

Wählen Sie mindestens einen Tag aus, an dem Sie mit Ihrem Kind Hausaufgaben machen, und folgen Sie den Anweisungen:

Bevor Sie in die Situation mit Ihrem Kind gehen

1. Versuchen Sie, sich Ihrer Ziele für die Lernsituation bewusst zu werden. Das übergeordnete Ziel für die Hausaufgabensituation ist die Förderung des selbstregulierten Lernens.
2. Machen Sie sich erneut bewusst, wie wichtig eine prozessorientierte Haltung gegenüber der Lernsituation mit Ihrem Kind für erfolgreiches Lernen ist. Im Vordergrund steht der Lernprozess und nicht das Ergebnis.
3. Erinnern Sie sich daran, welche Lernstrategien Sie mit Ihrem Kind umsetzen möchten.
4. Denken Sie an die Regeln zu effektiven Aufforderungen und die positiven Verstärker bzw. negative Konsequenzen. Erinnern Sie sich daran, welche Regeln Sie in Ihrem Verhalten besser anwenden möchten.
5. Schauen Sie auf Ihre „Leitfragen zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens“ und vergegenwärtigen Sie sich die Bedeutsamkeit der Autonomie- und Kompetenzunterstützung in der Hausaufgabensituation.

Nach der Hausaufgabensituation beantworten Sie bitte folgende Fragen. Dabei sollte jede Frage so ausführlich und umfassend wie möglich beantwortet werden!

Art der Hausaufgaben (z. B. Diktat)?

1) Welche Anregungen zu autonomieunterstützendem Verhalten habe ich bedacht?

2) Welche Anregungen zu kompetenzunterstützendem Verhalten habe ich bedacht?

3) Was ist mir schwer gefallen?

4) Was kann ich beim nächsten mal besser machen?

Nehmen Sie am Ende der Woche das zweite Blatt mit den Leitfragen zur Hand und markieren in gleicher Weise wie vorher mit rot oder grün die Fragen, die Sie mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet haben.

Vergleichen Sie die beiden Abbildungen!

TIPP: Befestigen Sie das Schaubild der Leitfragen an einem für Sie gut sichtbaren Ort!

Trainingsmanual

„Wie können Sie die selbstbestimmte Lernmotivation fördern?“

Internale Motivierungsstrategien

Frage: Was sollen die Eltern in dieser Sitzung erfahren?

1. Die Eltern lernen den Zusammenhang von intrinsischer Lernmotivation mit positivem Lernverhalten und Lernerfolg kennen.
2. Die Bedeutung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci & Ryan (soziale Eingebundenheit, Autonomie, Kompetenz) für die Entwicklung einer selbstbestimmten Lernmotivation wird veranschaulicht.
3. Die Eltern lernen autonomie- und kompetenzunterstützende Verhaltensstrategien für die Hausaufgabensituation kennen.
4. An einem Beispielvideo wird „Scaffolding“ (= so viel Hilfe wie nötig, so wenig wie möglich) demonstriert.

Materialien: Beamer und Laptop, Folien (Power Point), Video als CD, Anweisung für die Trainerin zur Videoauswertung, TE5 AB Förderung selbstbestimmter Lernmotivation, TE5 Hausaufgabe

Bausteine	Methoden	Zeit
Besprechung der Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Eltern berichten reihum über ihre Erfahrungen bei der Selbstbeobachtung. ▪ Die einzelnen Punkte werden durchgegangen, neue Erkenntnisse werden diskutiert, Schwierigkeiten werden besprochen (z. B. Was hat die Eltern gehindert, den Bogen auszufüllen) 	20 min

Überleitung zum Thema identifizierte Motivation

In den ersten beiden Trainingseinheiten haben wir über Ziele gesprochen, da die Voraussetzung für Verhaltensänderungen die Überprüfung und Korrektur negativer Einstellungen und Ziele ist. Ziele leiten unser Handeln und haben daher auch Auswirkungen auf die Menschen, mit denen wir zu tun haben. In besonderer Weise trifft dies auf Erziehungsziele zu. Sie sind ja nicht nur erziehungsberechtigt, sondern auch erziehungsverpflichtet.

Unser Ziel war und ist es, Ihnen Handwerkszeug zu geben, das Ihnen helfen soll, das selbstständige Lernen Ihres Kindes zu unterstützen. Zunächst haben Sie Lernstrategien kennen gelernt, die für die effektive Verarbeitung neuer Informationen ebenso wie zur Anwendung bereits vorhandenen Wissens hilfreich sind. In der letzten Sitzung haben wir begonnen die Förderung selbstgesteuerten Lernens auf der motivationalen Ebene zu betrachten. Der erste Schritt war zu besprechen, was zu tun ist, um das Kind überhaupt zum Lernen zu bringen.

--> an dieser Stelle Titelfolie auflegen bzw. Power Point starten!!!

Heute wollen wir Ihnen vermitteln, welche Verhaltensweisen in der häuslichen Lernsituation geeignet sind, die selbstbestimmte Lernmotivation Ihres Kindes zu fördern.

Zunächst werden wir Ihnen die Grundzüge der Theorie, die diesem Training zugrunde liegt, sehr anschaulich erläutern. Anschließend werden wir verschiedene Aspekte der Lernsituation einzeln betrachten und zum Abschluss in einem Video die Anwendung prozessorientierter Hilfe sehen.

Überleitung zur SBT		
Erinnern wir uns an den ersten Informationsabend. Da wurde Ihnen in ganz groben Zügen eine Motivations-Theorie vorgestellt. Frage an die Eltern, an was sie sich noch erinnern können.		
Bausteine	Methoden	Zeit
SBT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ anhand der Folien werden die Grundzüge der SBT verdeutlicht und autonomie- und kompetenzunterstützende Maßnahmen aufgezeigt ▪ Motivation ▪ der Internalisierungsprozess ▪ psychologische Grundbedürfnisse ▪ autonomieunterstützendes Instruktionsverhalten ▪ kompetenzunterstützendes Instruktionsverhalten ▪ Leitfragen zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens 	
Beispiel-Video	<ul style="list-style-type: none"> ▪ anhand eines Videos wird der Prozess des „Scaffolding“ verdeutlicht ▪ in einer Anweisung ist genau festgelegt, an welchen Stellen das Video angehalten wird und was zu der jeweiligen Situation anzumerken ist 	20 min
Übertragung auf die eigene Situation		
Reflexion der eigenen Situation in Partnerarbeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mit Hilfe der Leitfragen tauschen sich jeweils zwei Mütter über ihre Hausaufgabensituation aus <i>Sie kennen das sicher. Manchmal ist man für die eigene Situation blind und kann bei anderen viel besser beurteilen, was kritisch ist und was vielleicht zu verändern ist. Darum möchte ich Sie auffordern, sich im Zweiergespräch über Ihre Situation auszutauschen. Fragestellungen: Welche Verhaltensweisen gelingen Ihnen bereits gut, welche weniger? Woran liegt es? Was können Sie tun?</i> ▪ Arbeitsblatt zur Selbstreflexion (kann bei Zeitmangel auch zu Hause bearbeitet werden) 	