

Carina Tillack / Janina Fetzer / Natalie Fischer:

Beziehungen in Schule und Unterricht

**Teil 2:
Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf
pädagogische Beziehungen**

Reihe ‚Theorie und Praxis der Schulpädagogik‘, Band 24

Welche Rolle spielt die elterliche Motivation für die Schulleistung der Schüler/innen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft am Ende der vierten Jahrgangsstufe?

Valérie-D. Berner/Alison E. F. Benbow/Andreas Hartinger/Christof Zoelch/Sonja R. Bieg/Markus Dresel

Zusammenfassung: Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen, familiären Prozessbedingungen und dem Bildungserfolg bestehen empirische Forschungsdefizite. In der hier vorgestellten quantitativ-empirischen Untersuchung wird die Bedeutung der elterlichen Motivation für die Schulleistung von Schüler/innen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft analysiert.

Basierend auf den Daten von $N = 1411$ Eltern-Kind-Paaren der vierten Jahrgangsstufe des von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Projektes MigS lassen sich in Strukturgleichungsmodellen Mediationseffekte der elterlichen Motivation auf den Zusammenhang zwischen Herkunftsmerkmalen und Schulleistung zeigen.

Schlüsselworte: familiäre Prozessbedingungen, motivationale Praxis der Eltern, soziokulturelle Herkunft, Schulleistung

What role does parental motivation play in the academic achievements of students from diverse socio-cultural backgrounds at the end of primary school?

Abstract: There is little empirical work that considers the relationships between structural characteristics of origin, family processes and academic success. The quantitative-empirical study presented here analyses the importance of parental motivation for the educational achievement of students with diverse socio-cultural backgrounds.

Structural equation models of the data of $N = 1411$ parent-child-dyads in school year 4, collected within the MigS project funded by the Hans-Böckler-Stiftung, show mediation effects of parental motivation on the relationship between characteristics of origin and academic achievement.

Keywords: family processes, motivational practice of parents, socio-cultural background, school achievement

1. Theoretischer Hintergrund

Im Kontext der Lehr-Lernforschung werden zur Erklärung von Leistungsdisparitäten in zahlreichen Studien Zusammenhänge zwischen Aspekten der soziokulturellen Herkunft, elterlichen Faktoren und der Schulleistung untersucht (z. B. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Baumert/Watermann/Schümer 2003; Stubbe 2009; Szczesny/Watermann 2011). Während in früheren Arbeiten meist einzelne Aspekte elterlicher Faktoren, wie beispielsweise Überzeugungen, Einstellungen oder Verhaltensweisen der Eltern analysiert wurden (z. B. Epstein 1990; Pomerantz/Grolnick 2009; Wild/Remy 2002), so ist zu konstatieren, dass nur wenige Arbeiten vorliegen, die elterliche Faktoren aus einer multidimensionalen Sichtweise heraus betrachten (z. B. Fan/Williams/Wolters 2011; Berner 2013a). Darüber hinaus ist festzustellen, dass kaum Forschungsbefunde existieren, die für die Vorhersage der Schulleistung unterschiedliche Leistungskriterien (Tests vs. Note) berücksichtigen (Steinmayr/Meißner 2013).

Der vorliegende Artikel setzt an diesen Forschungslücken an. Neben der Darstellung eines entwickelten multidimensionalen Konzeptes motivationaler Prozessbedingungen des Elternverhaltens wird in der Untersuchung die Bedeutsamkeit von Aspekten der soziokulturellen Herkunft und elterlicher Faktoren in Abhängigkeit des Leistungskriteriums (Tests vs. Note) fokussiert. Theoretische Grundlage bilden zum einen das Rahmenmodell der Determinanten des Bildungserfolgs (Helmke/Schrader 2006; Helmke/Weinert 1997) sowie zum anderen das Konzept der motivationalen Praxis der Eltern (Berner 2013a; Berner/Benbow/Hartinger/Dresel 2013; Berner/Benbow/Hartinger/Scheunpflug/Dresel 2012). Abschließend werden die hier gewonnenen Befunde hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutsamkeit für die Elternarbeit an der Institution Schule diskutiert.

1.1 Das Konzept der motivationalen Praxis der Eltern

Das Konzept der motivationalen Praxis der Eltern (Berner 2013a), das sowohl verschiedene psychologische und pädagogische Theorien vereint als auch emotionale und personelle Aspekte und Verhaltensweisen von Eltern umfasst, ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Das Konzept der motivationalen Praxis der Eltern (entnommen aus Berner 2013a, 41)

Motivationale Praxis der Eltern		Theorieansätze	Forschung
Dimension	Faktor		
adaptiv	Elterliche Lernziele	Zielorientierungen	Dweck, 1986
	Elterliche Autonomieunterstützung	Selbstbestimmungstheorie Erwartungs-Wert-Theorie	Deci & Ryan 2000; Eccles-Parsons, Adler & Kaczala 1982
	Elterliche emotionale Unterstützung	Selbstbestimmungstheorie Erwartungs-Wert-Theorie	Deci & Ryan 2000; Eccles-Parsons, Adler & Kaczala 1982
	Elterliche Kompetenzwahrnehmungen	Selbstüberzeugungstheorie Erwartungs-Wert-Theorie	Dweck 1999 Eccles-Parsons, Adler & Kaczala 1982
maladaptiv	Elterliche Leistungsziele	Zielorientierungen	Dweck 1986
	Elterliche Kontrolle	Psychologische Kontrolle Kontrollverhalten	Barber 1996 Baumrind 1991

Bei dem Konzept der motivationalen Praxis der Eltern handelt es sich um ein sparsames mehrdimensionales Modell, das aus zwei aufeinander aufbauend hierarchisch angeordneten Strukturen besteht: Eine integrativ höher angeordnete Struktur, die als erste Ebene umschrieben wird und zwei voneinander abzugrenzende Dimensionen umfasst (vgl. Martin 2003, für ein ähnlich aufgebautes Modell).

Bei den Dimensionen der integrativ höher angeordneten Struktur wird zwischen einem adaptiven und einem maladaptiven Faktor differenziert. Während die adaptive Dimension jene elterlichen kognitiven und behavioralen Faktoren beinhaltet, die einen positiven Einfluss auf die schulische Schüler/innenleistung haben (z. B. Martin/Marsh/Debus 2001), steht die maladaptive Dimension für elterliche kognitive und behaviorale Faktoren, die negativ mit der Leistung der Schüler/innen zusammenhängen (z. B. Cooper/Lindsay/Nye 2000).

Auf der niedriger angeordneten Struktur des Konzeptes ist die zu operationalisierende Spezifizierung der elterlichen Determinanten der hierarchisch übergeordneten Struktur angesiedelt. Dazu wird auf verschiedene motivationsrelevante Theorien zurückgegriffen, die nachfolgend dargestellt werden.

Basierend auf der theoretischen Grundlage des Erwartungs-Wert Modell von Eccles-Parson, Adler und Kaczala (1982) lassen sich die *elterlichen kindbezogenen Kompetenzüberzeugungen* als Annahmen und Einschätzungen über die wahrgenommenen schulischen Fähigkeiten ihres Kindes bezeichnen. Verschiedene empirische Befunde haben gezeigt, dass elterliche kindbezogene Kompetenzüber-

zeugungen positiv mit dem Bildungserfolg der Schüler/innen zusammenhängen (vgl. Cooper et al. 2000; Davis-Kean 2005). So legten beispielsweise Jacobs, Chhin und Bleeker (2006) in ihrer Studie dar, dass elterliche Überzeugungen einen positiven Einfluss auf den Bildungserwerb des Kindes nahmen. Ähnliche Resultate diesbezüglich konnten auch in der querschnittlichen Fragebogenstudie von Bornholt und Goodnow (1999) sowie in der Längsschnittanalyse von Aunola, Nurmi, Lerkkanen und Resku-Putton (2003) ermittelt werden. Basierend auf diesen Erkenntnissen stellen die elterlichen Kompetenzüberzeugungen eine wichtige Komponente im Konzept der motivationalen Praxis dar. Darüber hinaus sind sie, wegen des positiven Einflussfaktors für die kindliche Schulleistung, auf der adaptiven Dimension des Konzeptes der motivationalen Praxis verordnet (vgl. Berner 2013a).

Die *elterlichen kindbezogenen Zielorientierungen* hingegen sind den Theorien der motivationalen Orientierungen zuzuordnen und werden übergeordnet als motivationale Tendenzen der Eltern umschrieben, die das Verhalten des Kindes in akademischen Lern- und Leistungssituationen beeinflussen können (vgl. Friedel/Cortina/Turner/Midgley 2007; Möller/Trautwein 2009). Im Sinne der Dweck'schen Theorie (Dweck 1986) wird ferner zwischen Lern- und Leistungszielen differenziert, wobei unter elterlichen Lernzielen die Erweiterung der Fähigkeiten durch das eigene Kind verstanden wird, sowie unter elterlichen Performanzzielorientierungen, die Demonstration der hohen Fähigkeiten bzw. die Verbergung niedriger Fähigkeiten durch das eigene Kind. In wenigen existierenden Studien zum Zusammenhang elterlicher Zielorientierungen und der Schüler/innenleistung wurde der Einfluss nachgewiesen. So zeigte beispielsweise Gutmann (2006) anhand von Interviewdaten aus einer Übergangsstudie im Längsschnitt (Primar-/Sekundarstufe), dass Schüler/innen höhere Schulleistungen berichteten, wenn deren Eltern im Interview eine Lernzielorientierung erwähnten. Mittlere Zusammenhänge zwischen elterlichen Zielorientierungen der akademischen Leistung der Schüler/innen ließen sich bei Spera (2006) in einer Fragenbogenstudie der Sekundarstufe feststellen. Da demzufolge die elterlichen Zielorientierungen als wichtig für das Konzept der motivationalen Praxis der Eltern zu erachten sind, sind die elterlichen Lernziele wegen ihres positiven Wirkens auf der adaptiven Dimension und die elterlichen Leistungsziele wegen ihres eher hemmenden Wirkens auf der maladaptiven Dimension, der motivationalen Praxis der Eltern angesiedelt (vgl. Berner 2013a).

Ebenfalls von zentraler Bedeutung für die motivationale Praxis der Eltern sind behaviorale Faktoren, wie die *elterliche Autonomieunterstützung* sowie die *emotionale Unterstützung* der Eltern, die sowohl der Selbstbestimmungstheorie (z. B. Deci/Ryan 2004) als auch der Erwartungs-mal-Wert-Theorie (Eccles-Parson/Adler/Futterman/Goff/Kaczala/Meece/Midley 1983) zugeordnet werden können. Beide Theorien haben gemein, dass im Kontext der häuslichen Lernumwelt die kindliche Sichtweise durch elterliche Werte, Normen und Verhaltensweisen beeinflusst wird, die wiederum wirksam auf das kindliche Verhalten bzw. die Schulleistung des Kindes sein können. In verschiedenen Untersuchungen korrelativer und experimenteller Art wurde der positive Zusammenhang zwischen der elterlichen Autonomieunterstützung und der Schulleistung sowie zwischen der elterlichen emotionalen Unterstützung und der Leistung der Schüler/innen aufgezeigt (z. B. Cheung/

Pomerantz 2012). So konnte Davis-Kean (2005) in einer Querschnittstudie demonstrieren, dass ein warmer Erziehungsstil positiv mit der Schulleistung der Kinder in Beziehung stand. Neuenschwander und Goltz (2008) berichteten anhand einer Teilstichprobe höhere Leistungen bei Schüler/innen die aus eher fördernden Familien stammten. Da elterliche Verhaltensweisen nicht nur im positiven Zusammenhang zur Schulleistung stehen, sondern auch eine zentrale Komponente im Konzept der motivationalen Praxis darstellen, werden beide Verhaltensweisen der Eltern der adaptiven Dimension des Konzeptes zugeteilt, da sie als förderlich auf die Leistung erachtet werden (Berner 2013a).

Neben dem förderlichen Unterstützungsverhalten steht die *elterliche Kontrolle*, die im Sinne einer weiten Definition, Einstellungen, Regeln und Handlungsweisen von Eltern umfasst, die wirksam auf die akademische Leistung sind (vgl. Barber 1996; Barber/Stolz/Olsen 2005; Smetana/Daddis 2002; Berner 2013a). Verschiedene Studien belegen den negativen Einfluss der elterlichen Kontrolle auf die Schulleistung der Schüler/innen. So konnten mittels Interviewdaten in einer Studie von Early und Eccles (1994) gezeigt werden, dass zwischen elterlichem Gehorsam und der durchschnittlichen Zeugnisnote ein negativer Zusammenhang existierte. Ähnliche Befunde konnten Neuenschwander und Goltz (2008), sowie Schellhas, Grundmann und Edelstein (2012) für den deutschsprachigen Raum nachweisen. Darüber hinaus zeigt sich in einer korrelativen Studie von Wild und Lorenz (2009), dass elterliche Kontrolle stärker mit maladaptiven kognitiven Elternfaktoren zusammenhing als mit adaptiven elterlichen Faktoren (Berner 2013a). Demzufolge ist die elterliche Kontrolle der maladaptiven Dimension des Konzeptes zugeordnet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept der motivationalen Praxis der Eltern, dessen Validität mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen bereits in mehreren Studien bestätigt wurde (für eine differenziertere Betrachtung siehe Berner 2013a), als ein multidimensionales Konzept verstanden wird, das verschiedene theoretische Perspektiven vereint und als ein Bündel an kognitiven und behavioralen Faktoren von Eltern, Einfluss auf die Schulleistung der Schüler/innen nimmt (vgl. Berner 2013a; Berner et al. 2012).

1.2 Zusammenhänge zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen, der motivationalen Praxis der Eltern und dem Bildungserfolg

Hinsichtlich der Untersuchung von Effekten der elterlichen motivationalen Praxis auf die Schulleistung ist anzunehmen, dass diese Faktoren durch andere Prädiktoren bedingt werden. Basierend auf der theoretischen Grundlage des Rahmenmodells der Determinanten des Bildungserfolgs (Helmke/Schrader 2006; Helmke/Weinert 1997) ist zu vermuten, dass strukturelle Herkunftsmerkmale ebenfalls im Zusammenhang mit der Schulleistung stehen und somit auch mit dem Konzept der motivationalen Praxis.

Die seit vielen Jahren in Deutschland existierende und zunehmende Vielfalt hat zur Folge, dass auch die Schülerschaft bunter und vielfältiger geworden ist. So stellte Herwartz-Emden (2005) in einer großstädtischen Regionalstudie an Grundschulen fest, dass knapp 50 % der Schüler/innen nach eigenen Angaben einen Migrationshintergrund aufzuweisen hatten.

Neben den Migrationseffekten wird dem sozioökonomischen Status ebenfalls eine zentrale Rolle im Kontext disparater Bildungserfolge beigemessen. In verschiedenen Studien wurde dargelegt, dass strukturelle Herkunftsmerkmale wie die soziale und/oder die ethnische Herkunft einen Einfluss auf familiäre Prozessbedingungen und die Schulleistung der Schüler/innen hatten. Während die großen Schulleistungstudien vor allem den engen Zusammenhang zwischen den Strukturmerkmalen und der Schulleistung der Schüler/innen aufzeigten (z. B. Ehmke/Jude 2010), belegen die Studien von Louie (2001) sowie von Cooper und Crosnoe (2007), dass die soziale Herkunft einen Effekt auf die elterliche Bildungsbeteiligung (parental involvement) hatte. Hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen Aspekten der strukturellen Herkunft, familialen Prozessbedingungen und dem Bildungserfolg liefern die Befunde von Neuenschwander und Goltz (2008) erste empirische Hinweise. So konnten diese Autoren in ihrer Studie darlegen, dass die elterlichen Erziehungsstile als Mediatoren zwischen der sozialen Herkunft und der Schulleistung fungierten.

Darüber hinaus gilt ein heterogenes Ergebnismuster zur Vorhersage von Schulleistungstests und Schulnoten durch individuelle Schülermerkmale, beispielsweise motivationale Prädiktoren, empirisch als unbestritten (Steinmayr/Meißner 2013). Bislang ist jedoch kaum geklärt wie die Prädiktoren soziokulturelle Herkunftsmerkmale und elterliche motivationale Prozessbedingungen zur Vorhersage unterschiedlicher Leistungsmaße zusammenwirken, da vorwiegend kulturelle, kommunikative und soziale Praxen als familiäre Prozessmerkmale in den Blick genommen wurden (z. B. Baumert et al. 2003; Baumert et al. 2006).

1.3 Ziel der vorliegenden Untersuchung

Basierend auf diesen Zusammenhängen verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die Relevanz der motivationalen Praxis der Eltern für den, durch standardisierte Schulleistungstests und Schulnoten operationalisierten Bildungserfolg der Schüler/innen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu untersuchen. Folgende Hypothesen werden getestet:

Hypothesen:

- a) Die adaptive und maladaptive Dimension der motivationalen Praxis der Eltern fungiert als Mediator zwischen der soziokulturellen Herkunft und den standardisierten Schulleistungstests der Schüler/innen.
- b) Die adaptive und maladaptive Dimension der motivationalen Praxis der Eltern fungiert als Mediator zwischen der soziokulturellen Herkunft und den Schulnoten der Schüler/innen.

2. Methode

2.1 Stichprobe und Durchführung der Studie

Der vorliegende Beitrag zeigt einen Ausschnitt aus einer Längsschnittstudie aus dem Projekt MigS („Analyse familialer Prozessbedingungen des Bildungserfolgs bei Schülern mit *Migrations*hintergrund und/oder niedrigem sozioökonomischen Status“), welches von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert wurde (vgl. Berner 2013a). Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und erfolgte nach schriftlichem Einverständnis der Eltern.

Die Gesamtstichprobe der beiden ersten Erhebungswellen umfasste $N = 1411$ Eltern-Kind-Paare der vierten Jahrgangsstufe aus 99 Klassen aus 39 Schulen in Bayern. An der Untersuchung nahmen insgesamt 908 Mädchen und 877 Jungen teil. Das durchschnittliche Alter der Schüler/innen lag zum ersten Messzeitpunkt bei 10.07 Jahren ($SD = .62$). Die Stichprobe setzte sich aus 29.9 % Kinder mit Migrationshintergrund und 70.1 % Nicht-Migranten zusammen. Hinsichtlich des durchschnittlichen sozioökonomischen Status, der $M = 49.41$ Punkte ($SD = 13.27$) betrug, entsprach der hier ermittelte Wert in etwa dem des Bundesdurchschnitts (vgl. Richter/Kuhl/Pant 2012).

Die Erhebung des ersten Messzeitpunktes fand im Zeitraum von Februar bis Anfang April 2011 und die des zweiten Messzeitpunktes von Juni bis Juli 2011 statt. Die Befragung der Schüler/innen wurde von geschulten Testleiter/innen im Klassenverbund als Gruppentestung durchgeführt. Die Elternbefragung erfolgte postalisch. Mittels eines Code-Wort-Systems wurden die Elterndaten den Kindsdaten zugeordnet.

2.2 Messinstrumente

In Tabelle 2 ist eine Übersicht über die deskriptiven Statistiken und internen Konsistenzen der in den Analysen verwendeten Messinstrumente enthalten. Die Item- und Skalenanalysen zeigen, dass alle Kennwerte in einem moderaten bis zufriedenstellenden Bereich lagen. Mit Ausnahme der Maße zur Erfassung der Schulleistung waren alle Items allgemein formuliert. Die für die Items verwendete Antwortskala war sechsstufig (1 – stimmt gar nicht bis 6 – stimmt völlig; vgl. Berner 2013a; Berner et al. 2013). Eine Ausnahme bildete die vierstufige Skala zu den elterlichen Kompetenzüberzeugungen.

Motivationale Praxis der Eltern

Zur Erfassung der motivationalen Praxis zum ersten Messzeitpunkt wurden sechs bereits erprobte Subskalen in adaptiver Form eingesetzt.

Die adaptive Dimension wurde mittels der elterlichen kindbezogenen Kompetenzüberzeugungen (Beispielitem: „Mein Kind vergisst oft, was es gelernt hat“ vs.

„Mein Kind kann sich an das, was es gelernt hat, leicht erinnern“, Asendorpf/van Aken 1993), der elterlichen Lernzielorientierungen (Beispielitem: „Ich will, dass mein Kind über den Schulstoff nachdenkt.“, Midgley/Maehr/Martin/Hruda/Anderman/Anderman/Freedman et al. 2000), der elterlichen Autonomieunterstützung (Beispielitem: „Ich frage mein Kind, wie ich ihm helfen kann“, Wild 1999) und der elterlichen emotionalen Unterstützung (Beispielitem: „Ich versuche mein Kind ernst zu nehmen“, Pekrun/Götz/Frenzel/Jullien/Lichtenfeld/Hofe/ Blum 2006; Wild 1999).

Für die Erfassung der maladaptiven Dimension wurden folgende zwei Subskalen verwendet: Die elterlichen Leistungszielorientierungen („Beispielitem: „Ich mag es nicht, wenn mein Kind in der Schule Fehler macht“, Midgley et al. 2000) sowie die elterliche Kontrolle (Beispielitem: „Ich lasse mein Kind solange zu Hause lernen, bis es alle seine Aufgaben erledigt hat“, Wild 1999).

Strukturelle Herkunftsmerkmale

Die Operationalisierung des sozioökonomischen Status der Eltern erfolgte ebenfalls zum ersten Messzeitpunkt über vier offene Fragen zum Berufsstatus der Eltern. Alle Antworten wurden vom Gesis-Institut in Mannheim nach der „International Standard Classification of Occupations“ (ISCO-08; International Labor Office 2012) kodiert und in den „International Socioeconomic Index“ (vgl. Ganzeboom/de Graaf/Treiman 1992) überführt. Anzumerken ist, dass in den nachstehenden Analysen stets der höchste sozioökonomische Status der Familie (HISEI) als kontinuierliches Maß verwendet wurde.

Darüber hinaus wurde in den Analysen der Migrationshintergrund einbezogen, der in der ersten Erhebungsphase über die Geburtsländer der Schüler/innen und deren Eltern operationalisiert wurde. In den nachfolgenden Analysen wurde eine dichotome Skala verwendet. Dabei wird zwischen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (0) und mit Migrationshintergrund (1) differenziert, wobei die Kategorie mit Migrationshintergrund alle Schüler/innen mit mindestens ein im Ausland geborenen Elternteil umfasst.

Schulleistung

Für die Erfassung der Schulleistung wurden zwei Kriterien eingesetzt: die Lehrkraftbewertungen (Note) sowie standardisierte Leistungsmessungsverfahren (Tests). Für die Erfassung des ersten Kriteriums der Schulleistung wurden die selbstberichteten Zeugnisnoten des Übertrittszeugnisses der Schüler/innen in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde zum zweiten Messzeitpunkt herangezogen. Für die Analysen wurden die Zeugnisnoten rekodiert, das heißt, dass ein hoher Wert eine hohe Schulleistung repräsentiert (vgl. Berner 2013a).

Zum anderen wurden zum zweiten Messzeitpunkt als standardisierte Schulleistungstests die Subskala Arithmetik des Deutschen Mathematiktests für die vierte Jahrgangsstufe (DEMAT 4, Göllitz/Roick/Hasselhorn 2006), die revidierte Würzburger Leise-Leseprobe (WLLP-R, Schneider/Blanke/Faust/Küspert 2011) und die Hamburger Schreibprobe 4/5 (HSP 1-9, May 2001) eingesetzt. Sowohl der Schul-

leistungstest *DEMAT 4* als auch der Tests *WLLP-R* wurde in zwei Parallelformen dargeboten, der Test *HSP 4/5* hingegen nicht. In den nachfolgenden Analysen werden, zur Vereinfachung der Ergebnisinterpretation, stets die Prozenträge der Schulleistungstests berichtet.

2.3 Umgang mit fehlenden Werten und statistische Strategien

In der Studie lag der durchschnittliche Anteil der fehlenden Werte zu beiden Messzeitpunkten unter 15% (Ebene Schüler/innen t1: 14.99%, t2: 12.99%; Ebene der Eltern: 3.6%). Die fehlenden Werte wurden mittels des für Mediationsanalysen angemessenen Verfahrens des Expectation-Maximization-Algorithmus (EM-Algorithmus) imputiert (Zhang/Wang 2013).

Zur Analyse der Daten wurden die Statistiksoftwares SPSS.21 (IBM 2011) und Mplus 6.0 (Muthén/Muthén 2010) verwendet. Neben der Berechnung der deskriptiven Statistiken wurden zur Prüfung der Hypothesen Strukturgleichungsmodelle in Mplus (Muthén/Muthén 2010) durchgeführt. Dabei erfolgten die Analysen in zwei getrennt aufeinander folgenden Schritten. In einem ersten Schritt wurden ausschließlich der Effekt der soziokulturellen Herkunft auf die Kriterien der Schulleistung (standardisierte Schulleistungstest und die Schulnoten) untersucht. In einem zweiten Schritt wurde das eigentliche Mediationsmodell spezifiziert. Das bedeutet, dass die Vorhersage der Kriterien der Leistung unter Einbezug der soziokulturellen Herkunft und der motivationalen Praxis in einem Modell erfolgte. Die zwei Strukturmerkmale (Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status) gingen als manifeste Variablen in die Berechnungen ein. Als latente Variablen wurden die Dimensionen der motivationalen Praxis der Eltern sowie die Indikatoren der Schulleistung einbezogen.

Darüber hinaus wurde ein unstandardisierter Datensatz zur Vermeidung inkorrektur Parameterschätzungen, Standardfehler und Modellfits verwendet (vgl. Berner 2013a; Cole/Maxewell 2003). Zur Berücksichtigung der hierarchischen Struktur der Daten wurde der Befehl `Type = Complex` gewählt, wodurch der Standardfehler auf Basis der Klassenzugehörigkeit korrigiert wird. Zusätzlich wurde das Verfahren des Item-Parcelings (vgl. Little/Cunningham/Shahar/Widaman 2002) eingesetzt, damit die vorliegende Stichprobe hinreichend für die Anzahl der zu schätzenden Parameter des spezifizierten Modells ist. Mittels der Option `Model Constraint` wurde die Strenge zwischen den (Mediations-)Effekten getestet und verglichen (Lau/Cheung 2012).

Für die Beurteilung der Modellgüte der Strukturgleichungsmodelle wurden zusätzlich die eher stichprobenunabhängigen Indikatoren Tucker-Lewis-Index (TLI), Comparative-Fit-Index (CFI) und der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) verwendet (Hu/Bentler 1999). Bei den Cut-Off-Kriterien orientierten wir uns an Hu und Bentler (1999), die auf einen zufriedenstellenden Modellfit bei $TLI/CFI > .95$ und $RMSEA < .06$ hinweisen.

3. Ergebnisse

3.1 Deskriptive Befunde

In Tabelle 2 ist eine Übersicht über die deskriptiven Statistiken (Mittelwerte und Standardabweichungen) und internen Konsistenzen der in den Analysen verwendeten Messinstrumente für die Gesamtstichprobe dargestellt. Es zeigt sich, dass die internen Konsistenzen der hier verwendeten Eltern- und Schüler/innenskalen sowie die internen Konsistenzen des Leistungstests und der (Zeugnis-)Note als gut bis sehr gut betrachtet werden konnten.

Tab. 2: Deskriptive Statistiken und interne Konsistenzen (vgl. Berner 2013a)

	<i>Item- anzahl</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
<i>Adaptive Dimension der motivationalen Praxis der Eltern</i>				
Autonomieunterstützung (E)	11	5.12	0.51	.86
Emotionale Unterstützung (E)	6	5.14	0.59	.89
Lernziele (E)	6	4.90	0.56	.77
Kompetenzüberzeugungen (E)	6	3.16	0.67	.84
<i>Maladaptive Dimension der motivationalen Praxis der Eltern</i>				
Kontrolle (E)	5	2.97	0.95	.77
Leistungsziele (E)	5	2.99	1.00	.83
<i>Herkunftsmerkmale</i>				
Migration (S)	3	0.30	0.46	-
HISEI 08 (S)	4	50.71	13.88	-
<i>Testleistung</i>				
WLLP-R (Prozentrang) (S)	180	30.23	25.38	.97 (Form A); .98 (Form B)
DEMAT 4 (Prozentrang) (S)	19	46.56	27.37	.78 (Form A); .78 (Form B)
HSP (Prozentrang) (S)	16	51.30	27.25	.83
<i>(Zeugnis-)Note (rekodiert)</i>				.81
Deutsch (S)	1	4.68	0.77	-
Mathematik (S)	1	4.68	0.88	-
Heimat- & Sachunterricht (S)	1	4.89	0.76	-

Anmerkung. (E): aus Elternsicht erfasst; (S): aus Schülersicht erfasst; Migration: Dummykodierung (0 = kein Migrationshintergrund und 1 = mit Migrationshintergrund); HISEI 08: höchster sozioökonomischer Status in der Familie; WLLP-R: revidierte Würzburger-Leiseleseprobe; DEMAT 4: Deutscher Mathematiktest für die vierte Jahrgangsstufe; HSP: Hamburger Schreibprobe.

3.2 Strukturgleichungsmodelle - Mediatorbefunde

In Abbildung 1 und 2 sind die Strukturgleichungsmodelle dargestellt, die für die Testung der Hypothesen H_{1a-1b} modelliert wurden. Die erste Analyse untersuchte den potentiellen direkten Effekt (Abb. 1). Neben einer guten Modellpassung ($\chi^2 = 35.29$, $df = 14$, $\chi^2/df = 2.45$, CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .03) zeigt sich, dass das Kriterium Note sowohl durch den Migrationshintergrund ($\beta = -.07$) als auch durch den sozioökonomischen Status ($\beta = .33$) vorhergesagt wird. Das Kriterium „Tests“ hingegen nur durch den sozioökonomischen Status ($\beta = .27$). In dem Modell des potentiellen direkten Effekts beträgt der Anteil der aufgeklärten Varianz zwischen 8 und 12 Prozent.

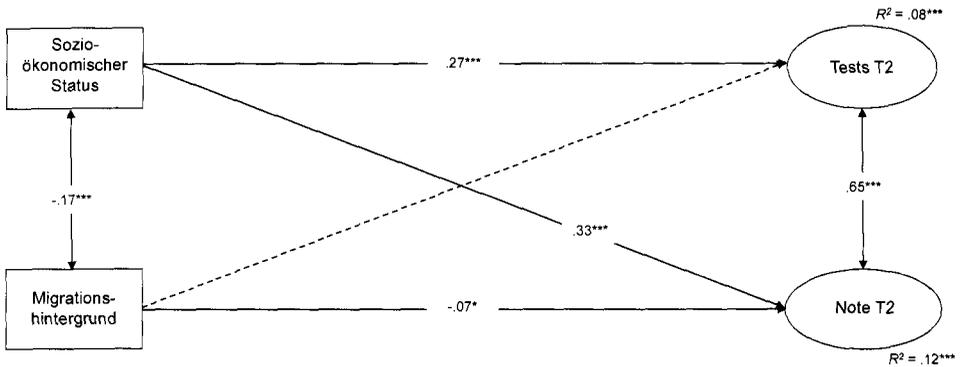


Abb. 1: Modell des totalen Effekts: Zusammenhang zwischen soziokultureller Herkunft und den Kriterien der Schulleistungstests und Schulnoten.

Koeffizienten sind standardisierte Regressionskoeffizienten, die mit Mplus berechnet wurden. Migrationshintergrund: dummykodiert (0 = ohne Migrationshintergrund, 1 = mit Migrationshintergrund). R^2 : Anteil der aufgeklärten Varianz durch die Prädiktoren. $*** p < .001$; $** p < .01$; $* p < .05$.

Die zweite Analyse bezog sich auf die Überprüfung der Mediationseffekte zwischen den Faktoren der soziokulturellen Herkunft und den Kriterien der Schulleistung durch die Dimensionen der motivationalen Praxis der Eltern. Angenommen wurde, dass die motivationale Praxis der Eltern als Mediator zwischen der soziokulturellen Herkunft und den Kriterien der Schulleistung fungiert (H_{1a-1b}).

Für das Strukturgleichungsmodell zur Prüfung der Hypothesen (H_{1a-1b}) ergab sich ein guter Modell-Fit ($\chi^2 = 128.36$, $df = 46$, $\chi^2/df = 2.79$, CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .04). In dem Modell (siehe Abb. 2) steht der Migrationshintergrund positiv mit der maladaptiven Dimension des Konzeptes der motivationalen Praxis, die durch elterliche Kontrolle und elterliche Leistungsziele operationalisiert wurde, in Beziehung ($\beta = .39$). Darüber hinaus trägt die maladaptive Dimension negativ zur Vorhersage der Schulleistung (MoP2 - Tests: $\beta = -.12$; MoP2 - Note: $\beta = -.20$) bei.

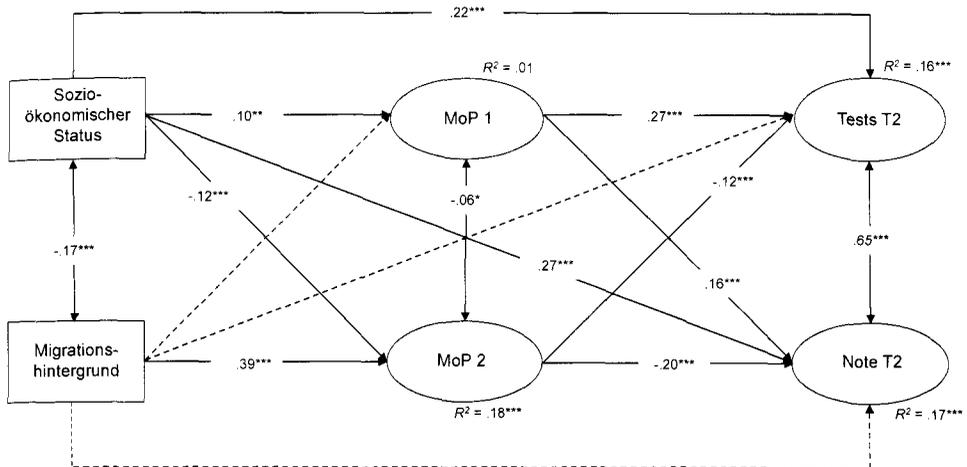


Abb. 2: Mediationsmodell I: Zusammenhang zwischen soziokultureller Herkunft und den Kriterien Schulleistungstests und Schulnoten unter Einbezug der motivationalen Praxis.

Koeffizienten sind standardisierte Regressionskoeffizienten, die mit Mplus berechnet wurden. Migrationshintergrund: dummykodiert (0 = ohne Migrationshintergrund, 1 = mit Migrationshintergrund). MoP1: adaptive Dimension des Konzeptes der motivationalen Praxis der Eltern; MoP2: maladaptive Dimension des Konzeptes der motivationalen Praxis der Eltern. R^2 : Anteil der aufgeklärten Varianz durch die Prädiktoren. $*** p < .001$; $** p < .01$; $* p < .05$.

Da von der erklärten Varianz der Schulleistung kein spezifischer Beitrag auf den Migrationshintergrund zurückgeht, deutet der Befund ferner auf einen Mediationseffekt hin (vgl. Tabelle 3).

Für das Modell zeigt sich darüber hinaus, dass neben der maladaptiven Dimension die Schulleistung positiv durch die adaptive Dimension der motivationalen Praxis aufgeklärt wird (MoP1 - Tests: $\beta = .27$; MoP1 - Note: $\beta = .16$). Demnach wirken sich förderliche Elternfaktoren positiv auf beide Kriterien der Leistung aus. Anzumerken ist, dass im Vergleich zum Kriterium Schulleistungstests ein signifikant größerer Effekt hinsichtlich der maladaptiven Dimension und dem Kriterium Note ($\hat{\beta}_{\text{unstandardisiert}} = 1.72, p < .05$) sowie ein signifikant kleinerer Effekt hinsichtlich der adaptiven Dimension und der Note festzustellen sind ($\hat{\beta}_{\text{unstandardisiert}} = 4.64, p < .001$).

Es zeigte sich kein direkter Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der adaptiven Dimension. Das bedeutet, dass keine Hinweise für einen Mediationseffekt über die förderlichen Aspekte der elterlichen Kognition und des Elternverhaltens vorliegen.

Darüber hinaus konnte ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und den Dimensionen der motivationalen Praxis der Eltern (adaptive Dimension: $\beta = .10$; maladaptive Dimension: $\beta = -.12$) sowie zwischen dem sozioökonomischen Status und den Indikatoren des Kriteriums

Schulleistung (Tests: $\beta = .22$; Note: $\beta = .27$) ermittelt werden. Letztere können als Hinweise auf partielle Mediationen in dem Modell bewertet werden (vgl. Berner 2013a)

Zur Überprüfung der Annahme von Mediationsmodellen wurden, neben einem Modellvergleich, auch indirekte Effekte in Mplus (Muthén/Muthén 2010) berechnet, welche in Tabelle 3 für beide Schulleistungskriterien dargestellt sind.

Tab. 3: Standardisierte indirekte Effekte

Prädiktor	Mediator	Kriterium	β	p
Migrationshintergrund	MoP1	Note	.002	>.05
Migrationshintergrund	MoP2	Note	-.076	<.001
Migrationshintergrund	MoP1	Schulleistungstests	.004	>.05
Migrationshintergrund	MoP2	Schulleistungstests	-.045	<.05
SES	MoP1	Note	.016	<.01
SES	MoP2	Note	.024	<.001
SES	MoP1	Schulleistungstests	.028	<.01
SES	MoP2	Schulleistungstests	.014	<.05

Anmerkung: SES: sozioökonomischer Status. MoP1: adaptive Dimension der motivationalen Praxis der Eltern; MoP2: maladaptive Dimension der motivationalen Praxis der Eltern.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status und den Kriterien der Leistung konnten partielle Mediationen für die adaptive Motivation ermittelt werden (vgl. Berner 2013a). Es zeigt sich, dass die Effekte für das Kriterium Schulleistungstests signifikant höher ausfielen als für das Kriterium Schulnote ($\hat{\beta}_{\text{unstandardisiert}} = 0.04, p < .01$). Das heißt, dass je höher die soziale Stellung der Eltern ist, desto weniger förderliche elterliche kognitive und verhaltensrelevanten Faktoren wurden für das Kriterium Note berichtet als für das Kriterium Tests (vgl. Berner 2013a). Keine Mediationseffekte gab es hingegen zwischen der adaptiven Motivation der Eltern und dem Migrationshintergrund und beiden Kriterien der Schulleistung.

Darüber hinaus zeigt sich, dass sowohl die Vorhersage der Schulleistungstests als auch die Vorhersage der Schulnoten durch den Migrationshintergrund über die maladaptive Dimension mediiert wird. Demnach zeigen Eltern mit Migrationshintergrund mehr elterliche Kontrolle und sind leistungsorientierter was sich negativ auf die Leistungen der Schüler/innen auswirkt (vgl. Berner 2013a). Die ermittelten indirekten Effekte für das Kriterium Note fielen zudem signifikant höher aus als beim Kriterium Schulleistungstests ($\hat{\beta}_{\text{unstandardisiert}} = 1.61, p < .01$).

Ferner konnten partielle Mediationseffekte ermittelt werden. So zeigt sich, dass bei beiden Leistungskriterien die maladaptive Dimension der motivationalen Praxis der Eltern als partieller Mediator zwischen dem sozioökonomischen Status und der

Leistung fungiert (vgl. Berner 2013a) und dass die ermittelten partiellen indirekten Effekte für das Kriterium Note signifikant höher ausfielen als beim Kriterium Schulleistungstests ($\hat{\beta}_{\text{unstandardisiert}} = 0.02, p < .01$).

Die hier ermittelten Ergebnisse stimmen insofern mit den Hypothesen H_{1a-1b} überein, dass zum einen die adaptive Dimension als partieller Mediator zwischen dem sozioökonomischen Status und den beiden Kriterien der Leistung fungiert. Zum anderen werden die Annahmen bestätigt, dass die maladaptive Dimension der motivationalen Praxis den Effekt zwischen soziokultureller Herkunft und beiden Kriterien der Leistung (partiell) mediiert.

4. Diskussion

Zusammenfassung und Interpretation der Befunde

Ziel der vorliegenden Studie war es, die existierenden Forschungsdesiderata aufzugreifen und unter Einbezug der soziokulturellen Herkunft, elterliche motivationale Prädiktoren in Abhängigkeit des Leistungsmaßes zu untersuchen. So wurde fokussiert, ob hinsichtlich des Zusammenhangs von soziokultureller Herkunft und den Indikatoren der Schulleistung, den Dimensionen der motivationalen Praxis der Eltern eine Mediatorfunktion zugeschrieben werden kann.

Die berichteten Befunde der Strukturgleichungsmodelle zeigen, dass die Dimensionen der motivationalen Praxis der Eltern einen Effekt auf beide Kriterien der Leistung haben. Analoge Resultate konnten auch für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Dimensionen des elterlichen motivationalen Konzeptes ermittelt werden. Während der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die maladaptive Elternmotivation nachgewiesen wurde, blieb dieser Effekt für die adaptive Dimension aus. Das bedeutet, dass die motivationale Praxis der Eltern von Bedeutung zu sein scheint.

Der negative Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und den sozioökonomischen Status deutet ferner auf den Befund einer Unterschichtung durch Migration hin, der beispielsweise in früheren Untersuchungen aufgezeigt wurde (z. B. Baumert/Stanat/Watermann 2006). So zeigt sich in einer weiteren, nicht dargestellten Analyse, dass der sozioökonomische Status eine Vermittlerrolle zwischen dem Migrationshintergrund und der maladaptiven Dimension der motivationalen Praxis der Eltern einnimmt. Dieser Vermittlereffekt kann als ein weiterer Hinweis auf die Annahme der Existenz einer Unterschichtung durch Migration interpretiert werden.

Hinsichtlich der Annahme einer Mediatorfunktion der motivationalen Praxis der Eltern zwischen der soziokulturellen Herkunft und der Leistung, konnte für die maladaptive Dimension eine bedeutende Vorhersagekraft für beide Kriterien der Schulleistung von Schüler/innen aufgezeigt werden. Die hier ermittelten Ergebnisse stehen im Einklang mit früheren Befunden zum Einfluss familiärer Prozessbedingungen auf den Bildungserfolg (z. B. Suizzo/Soon 2006) und können, aufgrund

der spezifischen Differenzierungen, zudem als Ergänzung zur Befundlage gesehen werden. Die nicht nachgewiesene Bestätigung für die vermittelnde Wirkung der adaptiven Dimension der motivationalen Praxis zwischen dem Migrationsstatus und der Schulleistung der Schüler/innen, kann demnach als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Eltern unabhängig ihrer Herkunft, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten unterstützen, sich in der Art und Weise der Unterstützung aber unterscheiden (vgl. Berner 2013a).

Betrachtet man die Effekte zu Zusammenhängen in Abhängigkeit des Leistungsmaßes, so werden unterschiedlich stark ausgeprägte Wirkungen adaptiver und maladaptiver motivationaler Praxis augenscheinlich. So gingen für die erklärte Varianz in der Testleistung der größte Anteil auf den spezifischen Beitrag der adaptiven Dimension und ein geringerer auf die maladaptive Dimension zurück. Demgegenüber stehen die Befunde für das Kriterium Note, die darlegen, dass sich für die Vorhersage der Note die maladaptive Dimension als der erklärungsmächtigste Prädiktor darstellte. Der stattdessen vergleichsweise abgeschwächte Einfluss der adaptiven Dimension und zugleich die starke negative Wirkung der maladaptiven Dimension auf die Note können somit als Intensitätsunterschiede im elterlichen Unterstützungsverhalten in Abhängigkeit des Kriteriums interpretiert werden. Um diese Unterschiede erklären zu können bedürfte es jedoch weiterer Daten, die diesen Unterschied zwischen den Testleistungen der Kinder und der Einschätzung der Lehrer/innen – auf der Grundlage der Unterschiede zwischen Testleistungen und Lehrerbeurteilung – aufklären.

Limitationen der Studie

Die vorliegende Studie zeigt, wie fast alle empirischen Untersuchungen auch, Grenzen. So ist anzumerken, dass, aufgrund der Verwendung von (halb-) längsschnittlichen Daten, die Zusammenhänge weder als Entwicklung noch als Kausalbeziehung gedeutet werden dürfen. Demnach ist nicht auszuschließen, dass zwischen den Zusammenhängen von Migrationshintergrund, motivationaler Praxis und der Leistung der Schüler/innen Wechselwirkungen möglich sind.

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass mit der vorliegenden Studie mögliche existierende Unterschiede zwischen Vätern und Müttern in den Aspekten der motivationalen Praxis nicht aufgeklärt werden können. Um Differenzen in der elterlichen Motivation zwischen den beiden Elternteilen aufklären zu können, sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich, die solche dyadischen Elterndaten erfassen und einbeziehen.

Abschließend ist anzumerken, dass nur die Rolle der motivationalen Praxis der Eltern zwischen der soziokulturellen Herkunft auf die Indikatoren der Leistung fokussiert wurde. Nicht analysiert wurden Effekte bestimmter ethnische Gruppierungen. Um kulturelle Herkunftseffekte sowie Generationseffekte adäquat verstehen zu können, bedarf es zukünftig der Differenzierung zwischen ethnischen Gruppierungen mit unterschiedlicher Migrationsdauer. Des Weiteren wäre die Adressierung weiterer familiärer Prozessmerkmale, wie beispielsweise Aspekte der Imitation, der

Stimulation oder der Instruktion, im Kontext disparater Bildungserfolge wünschenswert (vgl. Helmke/Weinert 1997).

Praktische Implikationen für die Institution Schule

Trotz der aufgezeigten Grenzen lassen sich aus den Befunden des vorliegenden Beitrags hinreichende Implikationen für die Lehrer(innen)bildung und die Arbeit an der Institution Schule ableiten (Berner 2013b).

Die Befunde weisen darauf hin, dass das elterliche motivationsfördernde oder motivationsverhindernde Verhalten von Einfluss auf die Leistungen der Schüler/innen ist. Lehrer/innen haben damit die Möglichkeit, bei der Arbeit mit den Eltern der Kinder, diese Erkenntnisse einzubringen. Aus diesem Grund ist es naheliegend, diese Facetten dann auch in der Lehrerbildung (aller drei Phasen) zu berücksichtigen. So sind zum einen Veranstaltungen denkbar, die über die Vermittlung grundlegender Begriffe und theoretischer Modellvorstellungen zum Thema Motivation hinausgehen. Diese könnten mittels des Einbezugs von Aspekten der Herkunft und der Berücksichtigung des Zusammenspiels sowie des -wirkens der Motivation von Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern den Erwerb differenzierten Wissens ermöglichen, um darauf aufbauend, theoretisch begründet, pädagogisch professionell handeln zu können. Zum anderen sind neben der theoretischen Wissensaneignung Angebote zur Erprobung und Reflexion des praktischen Wissens zu dieser Thematik vorstellbar und wünschenswert (Berner 2013b).

Wie oben bereits kurz erwähnt, verweisen die Befunde zur elterlichen Motivation im Kontext disparater Bildungserfolge auch auf die Notwendigkeit einer differenzierten Elternarbeit an der Institution Schule (vgl. Sacher 2008). Während es selbstverständlich ist, im Unterricht angemessen zu differenzieren, um eine individuelle Förderung zu erreichen (z. B. Klieme/Warwas 2011), gibt es für den Bereich der Elternarbeit dazu bislang noch keine Überlegungen. Dies ist bedauerlich, da eine Optimierung des Lernerfolgs der Kinder durch differenzierte Elternarbeit und in Folge dessen durch eine lernförderliche Elternbeteiligung empirisch gesehen als realisierbar gilt (Mattingly/Prinslin/McKenzie/Rodriquez/Kayzar 2002; Sacher 2008). Die Daten der vorliegenden Studie zeigen Möglichkeiten auf – so können Lehrer/innen z.B. den Eltern bei entsprechenden Elternabenden die adaptiven und maladaptiven Seiten elterlichen Verhaltens vor Augen geführt werden. Auch kann auf Grundlage der hier ermittelten Befunde und der theoretischen Verankerung ein zielgerichtetes Interventionsprogramm für Eltern zur Reduzierung disparater Bildungserfolge entwickelt und konzipiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Befunde der vorliegenden Studie für eine konkrete pädagogische Praxis verdeutlichen, dass sowohl eine stärkere Beachtung elterlicher Faktoren in der Lehrer(innen)bildung durch kompetenz- und praxisorientierte Veranstaltungen als auch eine stärkere Einbindung von Eltern (z. B. durch eine differenzierte Elternarbeit an der Institution Schule) wichtig und erforderlich ist (vgl. Berner 2013b).

Literatur

- Asendorpf, J. B./van Aken, M. A. (1993): Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 64–86.
- Aunola, K./Nurmi, J.-E./Lerkkanen, M.-K./Rasku-Puttonen, H. (2003): The Role of Achievement-Related Behaviours and Parental Beliefs in Children's Mathematical Performance. In: Educational Psychology, H. 4 (2003), 403–421.
- Barber, B. K. (1996): Parental Psychological control. Revisiting a neglected construct. In: Child Development, H. 6 (1996), 3296–3319.
- Barber, B. K./Stolz, H. E./Olsen, J. A. (2005): Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 1–137.
- Baumrind, D. (1991): The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. The Journal of Early Adolescence, H. 1 (1991), 56–95.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.). (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1 (2003), 46–71.
- Berner, V.-D. (2013a): Familiäre Prozessbedingungen im Schulkontext. Effekte elterlicher motivationaler Praxis auf die Lernprozesse und die Leistung von Schüler(inne)n unterschiedlicher Herkunft in der vierten Jahrgangsstufe. Berlin.
- Berner, V.-D. (2013b). Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Analyse und Förderung familialer Prozessbedingungen des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und/oder niedrigem sozioökonomischen Status (MigS). (Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Familiale Bildungsprozesse (MigS), Bericht Nr. 8). Augsburg.
- Berner V.-D./Benbow, A. E. F./Harteringer, A./Dresel, M. (August 2013): Demand or support? Parental Motivational practice to achievement in consideration of heterogeneity. Paper präsentiert auf der EARLI (August 2013), München, Deutschland.
- Berner V.-D./Benbow, A. E. F./Harteringer, A./Scheunpflug, A./Dresel, M. (Juli 2012): Familial process conditions of academic achievement in consideration of heterogeneity. Paper präsentiert auf der 15. JURE Conference (23.-27.7.2012): Regensburg, Deutschland.

- Bornholt, L. J./Goodnow, J. J. (1999): Cross-Generation Perceptions of Academic Competence: Parental Expectations and Adolescent Self-Disclosure. In: *Journal of Adolescent Research*, H. 4 (1999), 427–447.
- Bortz, J. (2005): *Statistik*. 6. Auflage. Heidelberg.
- Cheung, C. S.-S./Pomerantz, E. M. (2012): Why Does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The Role of Parent-Oriented Motivation. In: *Journal of Educational Psychology*, 820-832.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for behavioral science*. Hillsdale, NJ.
- Cole, D. A./Maxwell, S. E. (2003). Testing Mediation Models With Longitudinal Data. Questions and Tips in the Use of Structural Equation Modeling. In: *Journal of Abnormal Psychology*, H. 4 (2003), 558–577.
- Cooper, C./Crosnoe, R. (2007): The engagement in schooling of economically disadvantaged parents and children. In: *Youth/Society*, H. 3 (2007), 372–391.
- Cooper, H./Lindsay, U./Nye, B. (2000): Homework in the home. How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. In: *Contemporary Educational Psychology*, H. 4 (2000), 464–487.
- Davis-Kean, P. (2005): The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. In: *Journal of Family Psychology*, H. 2 (2005), 294–304.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.). (2004): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2000): The darker and brighter sides of human existence. *Basic psychological needs as a unifying concept*. In: *Psychological Inquiry*, 319–338.
- Dweck, C. S. (1986): *Motivational processes affecting learning*. In: *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S. (1999): *Self-theories. Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia.
- Early, D. M./Eccles, J. S. (Februar 1994): *Predicting Parenting Behavior: The Role of SES, Neighborhood Risk, and Parental Values*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescents, San Diego, California, America.
- Eccles Parsons, J. S./Adler, T. F./Futterman, R./Goff, S. B./Kaczala, C. M./Meece, J. L./Midley, C. (1983): Expectancies, values and academic behaviours. In J. T. Spence (Hrsg.): *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, 75–146.
- Eccles Parsons, J. S./Adler, T. F./Kaczala, C. M. (1982): *Socialisation of Achievement Attitudes and Beliefs. Parental Influences*. In: *Child Development*, 310–321.

- Ehmke, T./Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E./ Artelt, C./ Hartig, H./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, 231–254.
- Epstein, J. L. (1990): School and family connections: Theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In: *Marriage and Family Review*, 99–126.
- Fan, W./Williams, C. M./Wolters, C. A. (2012): Parent Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. In: *The Journal of Educational Research*, H. 1 (2012), 21–35.
- Friedel, J. M./Cortina, K. S./Turner, J. C./Midgley, C. (2007): Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. In: *Contemporary Educational Psychology*, 434–458.
- Ganzeboom, H. B. G./Graaf, P. M. de/Treiman, D. J. (1992): A Standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social Science Research*, 1–56.
- Gölitz, D./Roick, T./Hasselhorn, M. (2006): DEMAT 4. Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen (Hasselhorn, M., Marx, H./Schneider, W., Hrsg.) (Deutsche Schultests). Göttingen.
- Gutman, L. M. (2006): How student and parent goal orientation and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. In: *Contemporary Educational Psychology*, 44–63.
- Helmke, A./Schrader F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. Auflage. Weinheim, 83–95.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Bd. 3, S. 71–176)*. Göttingen.
- Herwartz-Emden, L. (2005): Migrant/innen im deutschen Bildungssystem. In Bundesministerium für Bildung und Forschung. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) WZB Berlin (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik (Bildungsforschung, Bd. 14)*. Bonn/Berlin, 7–24.
- Hu, L./Bentler, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariances structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. In: *Structural Equation Modeling*, H. 1 (1999), 1–55.
- International Labor Office. (2012): *International Standard Classification of Occupations ISCO-08. Volume 1: Structure, group definitions and correspondences tables*. Geneva.

- Jacobs, J./Chhin, C./Bleeker, M. M. (2006): Enduring links: Parents' expectations and their young adult children's gender-typed occupational choices. In: *Educational Research and Evaluation*, H. 4 (2006), 395–407.
- Klieme, E./Warwas, J. (2011): Konzepte der individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 6 (2011), 805 – 818.
- Lau, R. S./Cheung, G. W. (2012). Estimating Comparing Specific Mediation Effects in Complex Latent Variable Models. In: *Organizational Research Methods*, H. 1 (2012), 3-1.
- Little, T. D./Cunningham, W. A./Shahar, G./Widaman, K. F. (2002): To Parcel or not to Parcel. Exploring the question, weighting the merits. In: *Structural Equation Modeling*, H. 2 (2002), 151–173.
- Lorenz, F./Wild, E. (2007): Parental involvement in schooling - results concerning its structure and impact on students' motivation. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme*. Münster, 299–316.
- Louie, V. (2001): Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5- and second-generation Chinese Americans. In: *Harvard Educational Review*, H. 3 (2001), 438-474.
- Martin, A. J./Marsh, H. W./Debus, R. L. (2001): A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. In: *American Educational Research Journal*, 583–610.
- Mattingly, D. J./Prinslin, R./McKenzie, T. L./Rodriguez, J. L./Kayzar, B. (2002): Evaluating Evaluations. The Case of Parent Involvement Programs. In: *Review of Educational Research*, H. 4 (2002), 549–576.
- May, P. (2002): HSP 1-9. Hamburger Schreib-Probe 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. 6. Auflage. Hamburg.
- Midgley, C./Maehr, M. L./Hruda, L./Anderman, E./Anderman, L./Freeman, K. E. et al. (2000): *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan.
- Möller, J./Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg, 179-203.
- Muthén, L. K./Muthén, B. O. (2010): *Mplus (Version 6) [Computer software]*. Los Angeles, CA.
- Neuenschwander, M. P./Goltz, S. (2008): Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: ein typologischer Ansatz. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 265–275.

- Pekrun, R./Götz, T./Frenzel, A. C./Jullien, S./Lichtenfeld, S./Hofe, R. et al. (2006): Skalenhandbücher PALMA (Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik): 1.-5. Messzeitpunkt (5.-9. Klassenstufe). München.
- Pomerantz, E. M./Grolnick, W. S. (2009): Toward a Clear and Inclusive Conceptualization of Parental Control: Reply to the Commentaries. In: *Child Development Perspectives*, H. 3 (2009), 176–177.
- Richter, D./Kuhl, P./Pant, H. A. (2012): Soziale Disparitäten. In Stanat, P./Pant, H. A./Böhme, K./Richter, D. (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. 1. Auflage. Münster, 191–208.
- Sacher, W. (2008): *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn.
- Schellhas, B./Grundmann, M./Edelstein, W. (2012): Kontrollüberzeugungen und Schulleistung im Kontext familialer Sozialisation. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 93–108.
- Schneider, W./Blanke, I./Faust, V./Küspert, P. (2011): *Die Würzburger Leise Leseprobe - Revision (WLLP-R)*. Göttingen.
- Smetana, J. G./Daddis, C. (2002): Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. In: *Child Development*, H. 2 (2002), 563–580.
- Spence, J. T. (Hrsg.). (1983): *Achievement and achievement motivation*. San Francisco.
- Spera, C. (2006): Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement. In: *The Journal of Early Adolescence*, 456–490.
- SPSS Inc. (2011): *SPSS [Computer software]*.
- Steinmayr, R./Meißner, A. (2013): Zur Bedeutung der Intelligenz und des Fähigkeitsselbstkonzeptes bei der Vorhersage von Leistungstests und Noten in Mathematik. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, H. 4 (2013), 273–282.
- Stubbe, T. C. (2009): *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 14)*. 1. Auflage. Münster.
- Suizzo, M./Soon, K. (2006): Parental academic socialization: Effects of home-based parental involvement in locus of control across U.S. ethnic groups. In: *Educational Psychology*, 827–846.
- Szczesny, M./Watermann, R. (2011): Differential Influences of Family and Type of School on Reading Performance and social Competences. In: *Journal for Educational Research Online*, H. 1 (2011), 168–193.

- Wild, E. (1999): Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation. unveröffentlichte Habilitationsschrift. Mannheim.
- Wild, E./Remy, K. (2002): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. In: Unterrichtswissenschaft, H. 1 (2002), 27–51.
- Wild, E./Lorenz, F. (2009): Familie. In Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 235–259.
- Zhang, Z./Wang, L. (2013): Methods for mediation analysis with missing data. In: Psychometrika, H. 1 (2013), 154–184.

Angaben zu den AutorInnen:



Dr. Valérie-D. Berner, Dipl.-Päd.

seit Oktober 2013 Lehrkraft für besondere Aufgaben sowie Mitarbeit am Aufbau und der Leitung des Wissenschafts- und Praxislabors des Lehrstuhls für Psychologie V: Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Kontakt: valerie.berner@ku.de



Dr. Alison E. F. Benbow, PhD

ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Psychologie der FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Integrations- und Minderheitenforschung mit besonderem Blick auf Heterogenität und Folgen von Heterogenität.



Prof. Dr. Andreas Hartinger

Inhaber des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg.



Dr. Christof Zoelch

seit 2009 Akademischer Rat an der Professur für Psychologische Diagnostik und Interventionspsychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt an der Katholischen Universität Eichstätt Ingolstadt.



Dr. Sonja R. Bieg

Akademische Rätin am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Augsburg.



Prof. Dr. Markus Dresel

Inhaber des Lehrstuhls für Psychologie an der Universität Augsburg.