

# Entwicklung von Lebenszielen in der Familie

Markus P. Neuenschwander und Nicole Frank

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Solothurn

**Zusammenfassung.** Lebensziele sind wichtige Referenzen für soziales Handeln. Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie wurden Sozialisationsprozesse in der Familie untersucht, die das Entstehen der Lernmotivation in der Sek II und der Lebensziele im jungen Erwachsenenalter erklärten. Es wurden Daten des Längsschnittprojekts Familie-Schule-Beruf (FASE B) mit 134 Schülerinnen und 83 Schülern im Kanton Bern (Schweiz) ausgewertet (Erhebungsjahre 2002, 2006, 2008; 1. Messung im 8. Schuljahr). Hierarchische Regressionsanalysen belegten zwei Sozialisationsmuster: (1) Autonomie orientierte Elternreaktionen, vermittelt über ermutigende Elternmotivierung und intrinsische Lernmotivation, sagten das Lebensziel psychosoziale Gesundheit vorher. (2) Ergebnis orientierte Elternreaktionen, vermittelt über sozial vergleichende Elternmotivierung, sagten die materiellen Lebensziele vorher. In der Diskussion werden außerfamiliäre Bedingungen für die Entwicklung von Lebenszielen beurteilt.

Schlüsselwörter: Lebensziele, Elternreaktionen, Familiensozialisation, Selbstbestimmungstheorie, Motivation

Development of life goals in the family

**Abstract.** Life-goals are important references of social values and action. Referring to self-determination theory, we examined how socialization processes in families may explain learning motivation in upper secondary school and life goals in early adulthood. Data from the longitudinal study Family-School-Job (FASE B) with 134 female and 83 male students in the canton of Bern (Switzerland) were analyzed (data collection in 2002, 2006, and 2008; start with 8th graders). Stepwise regression analyses confirmed two patterns of socialization: (1) Autonomy-focused parent behavior – mediated by encouraging parent motivation and by intrinsic motivation to learn – predicted the life goal psychosocial health. (2) Consequence-focused parent behavior – mediated by social comparative parent motivation – predicted material life goals. The discussion evaluates the role of extrafamilial conditions for the development of life goals.

Key words: life goals, parent behavior, family socialization, self-determination theory, motivation

Das Erarbeiten von Lebenszielen stellt im Jugendalter eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar (Nurmi, 1991; Lanz, Rosnati, Marta & Scabini, 2001). Lebensziele haben einen motivierenden Charakter und bilden Orientierungspunkte für die individuelle Handlungsplanung (Brandtstädter, 2001; Brunstein & Maier, 1996). Von langfristig ausgerichteten Lebenszielen werden kurzfristige persönliche Ziele/Projekte unterschieden (Austin & Vancouver, 1996; Little, 1983). Gewissermaßen bilden Lebensziele einen Brückenschlag zwischen den Sozialisationserfahrungen in der Kindheit und dem erwünschten Lebensvollzug als Erwachsene. Nach Nurmi (2004) werden Lebensziele durch frühere Lernerfahrungen, Persönlichkeitsmerkmale sowie das eigene soziale Umfeld beeinflusst. Die Herkunftsfamilie bietet ein wichtiges soziales Umfeld für das Entstehen von Lebenszielen im jungen Erwachsenenalter (Massey, Gebhardt & Garnefski, 2008). Studien zeigen, dass Persönlichkeitsmerkmale und Erziehungspraktiken von Eltern mit den jeweiligen Zielen von Jugendlichen zusammenhängen (vgl. Kasser, Ryan, Zax & Sameroff, 1995; Wilson & Wil-

son, 1992). Diese Studien basieren jedoch vorwiegend auf Querschnittdaten (Nurmi, 2004). Generell haben wir nur wenig Wissen, wie sich Lebensziele in der Familie entwickeln.

Es wird daher der Frage nachgegangen, wie sich Sozialisationserfahrungen in der Familie auf die Entwicklung von Lebenszielen auswirken. Für die Klärung dieser Frage wird auf die Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Deci und Ryan (1985, 2000) zurückgegriffen. Ein Grundgedanke dieser Theorie liegt in der Unterscheidung von zwei verschiedenen Zielinhalten, nämlich intrinsische und extrinsische Lebensziele (vgl. Kasser & Ryan, 1996, 2001; Klusmann, Trautwein & Lüdtke, 2005). In der vorliegenden Studie bildet die psychosoziale Gesundheit den Kern der intrinsischen Lebensziele. Gestützt auf Klusmann et al. (2005) sind damit Ziele gemeint, wonach die eigene körperliche und geistige Gesundheit, nahe Beziehungen und Freundschaften wichtige intrinsische Lebensziele darstellen. Unter extrinsischen Lebenszielen, in dieser Studie materielle Lebensziele genannt, werden dagegen Zielinhalte wie Reichtum, physische Attraktivität und Ruhm subsumiert (Kasser & Ryan, 2001).

Die Basis für die unterschiedliche Bewertung von Lebenszielen liefert der Grad der Befriedigung der drei Grund-

Die Autoren danken dem Schweizerischen Nationalfonds (Projektnummer 10013-107733 und Projektnummer 100014-116026) und der Pädagogischen Hochschule Bern (Projektnummer 0101s017) für die finanziellen Beiträge.

bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000). Diese Grundbedürfnisse werden im Laufe der Entwicklung durch das familiäre Umfeld unterschiedlich befriedigt (Kasser & Ryan, 1993; Kasser et al., 1995). Die fehlende Befriedigung von Grundbedürfnissen führt zu einer Unsicherheit sich selbst gegenüber (Kasser et al., 1995). Gerade eine Beziehung zu den Eltern, die durch wenig Wärme, Unterstützung und Sicherheit geprägt ist, begünstigt gemäß humanistischer Theorien ein Bedürfnis nach Sicherheit, welches im späteren Leben durch das Streben nach finanziellem Erfolg kompensiert wird (Maslow, 1954; Rogers, 1964).

Menschen erleben ihr Handeln dann als selbstbestimmt und intrinsisch motiviert, wenn sie ihre drei Grundbedürfnisse befriedigen können. Eine Handlung ist fremdbestimmt und extrinsisch motiviert, wenn sie wegen einer von der Handlung abgrenzbaren Handlungsfolge ausgeführt wird (z. B. Belohnung). Die STD postuliert, dass intrinsische Lebensziele (z. B. soziale Eingebundenheit) eher geeignet sind, Grundbedürfnisse einer Person zu befriedigen (Kasser et al., 1995; Niemic, Ryan & Deci, 2009). So sind Personen, deren primäres Ziel es ist, familienbezogene Ziele und persönliches Wachstum zu erreichen, zufriedener mit ihrem Leben als Personen, welche vorwiegend materiellen Wohlstand anstreben (Kasser & Ryan, 1993, 1996, 2001). Verschiedene Lebensziele befriedigen einerseits unterschiedlich stark die Grundbedürfnisse, sie resultieren andererseits aus einer Familiensozialisation, in welcher die Grundbedürfnisse mehr oder weniger befriedigt worden sind (Spiralprozess; Niemic et al., 2009; Kasser et al., 1995).

Die zwei Arten von Lebensziele korrespondieren mit sozialen Werten, Kompetenzen und Verhaltensweisen von Personen. Intrinsische, nicht aber extrinsische Lebensziele begünstigen nach Kasser und Ryan (2001) ein höheres soziales Funktionsniveau, welches sich in stärkerem Engagement für Freundschaften und konstruktiven sozialen Beziehungen, aber auch dem Verfolgen von Tugenden äußert. Intrinsische Lebensziele führen demnach zu Handlungen, welche das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit befriedigen (Deci & Ryan, 1985; Ryan et al., 1996), indem Menschen konstruktiv und sozial kompetent zu Beziehungen beitragen und allfällige Konflikte lösen. Extrinsische Lebensziele dagegen fokussieren eher auf das Erhalten von Belohnungen durch andere Personen im Umfeld (z. B. materielle Wertschätzung, sozialer Status etc.). Dadurch vergleichen sich diese Personen häufiger mit Peers, berichten über konfliktreichere Beziehungen und befinden sich häufiger in Konkurrenzsituationen (Kasser & Ryan, 2001; Ryan et al., 1996), was sich vermutlich in höheren aggressiven Tendenzen äußert. Entsprechend gehen extrinsische Lebensziele mit einem geringeren Wohlbefinden (Schmuck, Kasser & Ryan, 2000), mehr Ängstlichkeit und Depression (Kasser & Ryan, 1993) einher.

Hier werden Schwächen der SDT sichtbar: (a) Es ist unklar, ob intrinsische Ziele höher bewertet werden können als extrinsische Ziele. Intrinsische Ziele unterstützen

die Befriedigung von Grundbedürfnissen, doch sind extrinsische Ziele in vielen Situationen sozial akzeptiert und wertvoll (zum Beispiel arbeiten, um Geld zu verdienen). (b) In manchen Fällen ist unklar, ob ein Verhalten intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist. Die Grenzen zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation sind fließend. In der SDT werden daher verschiedene Formen des extrinsisch motivierten Handelns postuliert, die sich nach dem Grad der erlebten Selbstbestimmung unterscheiden (Ryan, 1995). Entsprechend kann ein bestimmtes Verhalten gleichzeitig sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein (arbeiten aus Interesse an der Sache und um Geld zu verdienen; Niemic et al., 2009). (c) Die Definition intrinsischer Lebensziele ist unpräzise, weil die Auswahl der drei Grundbedürfnisse nicht abschließend begründet werden kann. Kasser (2002) postulierte beispielsweise ein viertes Grundbedürfnis nach Sicherheit. Trotz dieser theoretischen Schwächen legten wir unserer Studie die SDT zugrunde, weil sie überprüfbare Hypothesen zu den Wirkungen der familiären Sozialisation auf die Lebensziele enthält.

Obwohl die Familienforschung eine lange Tradition hat und sehr umfangreich ist (Übersicht in Hofer, Wild & Noack, 2002) existieren zur Sozialisation der Lebensziele innerhalb der Familie nur wenige Konzepte und Befunde. Aus der Erziehungsstilforschung wissen wir, dass die Kombination von Wärme schenken und Regeln setzen (autoritativer Erziehungsstil) für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen günstig ist (z. B. Baumrind, 1989). Bekannt geworden sind Studien zur familiären Sozialisation von materiellen und postmateriellen Werten (Inglehart, 1977). Je nach sozialer Herkunft und persönlichen Werten gestehen Eltern ihren Kindern unterschiedlich viel Selbstbestimmung zu und beeinflussen dadurch die Lernmotivation in der Schule sowie die Lebensziele (Wild, 1999). In der vorliegenden Studie werden hierzu zwei Arten der Elternreaktion auf schulische Leistungen unterschieden: (a) Wenn Eltern ihren Kindern Autonomie überlassen, mit ihnen schulische Probleme diskutieren und ihnen Mitbestimmung in der Familie gewähren, wird von autonomieorientierter Elternreaktion gesprochen. Mit diesen Reaktionen räumen Eltern ihren Kindern Selbstbestimmung ein, ermöglichen die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse und die Entwicklung damit korrespondierender Lebensziele. (b) Umgekehrt reagieren Eltern auf schulische Leistungen ihrer Kinder ergebnisorientiert, wenn sie gute Leistungen materiell belohnen und bei schulischen Misserfolgen mit Strafen drohen. Kontrollierende, wenig Autonomie gebende Eltern bewirken, dass ihre Kinder nach Sicherheit und Anerkennung suchen (Ryan & Lynch, 1989). Kasser et al. (1995) zeigten, dass Studierende von wenig Autonomie schenkenden Eltern eher auf finanziellen Erfolg ausgerichtet waren, was zu einer höheren Wichtigkeit von materiellen Zielen führte. Studierende von Autonomie schenkenden Eltern verfolgten hingegen eher prosoziale Ziele.

Das familiäre Umfeld beeinflusst auch die Motivationslage von Jugendlichen, indem ein Autonomie förderndes Umfeld eher die intrinsische Motivation und ein

kontrollierendes Umfeld eher die extrinsische Motivation fördert (Deci & Ryan, 1980, 1985; Wild & Remy, 2001). Ermutigende Reaktionen der Eltern auf schulische Leistungen der Kinder begünstigten nach Ginsburg und Bronstein (1993) die Zunahme der intrinsischen Motivation und dürften dadurch die Entwicklung intrinsischer Lebensziele fördern. Sozial vergleichende Elternmotivierung unterstützt hingegen die Entwicklung extrinsischer Motivation und dadurch extrinsische Lebensziele (Deci & Ryan, 2000). Wir vermuten, dass allgemeine Elternreaktionen vermittelt über spezifische Elternmotivierungsstrategien von den Kindern verinnerlicht werden und dadurch die Entwicklung der Lernmotivation in der Schule direkt und von Lebenszielen indirekt begünstigt.

Zusammenfassend deuten die Befunde darauf hin, dass es zwei verschiedene Sozialisationsmuster gibt, wie materielle und psychosoziale Lebensziele in der Familie entstehen: Autonomie orientierte Elternreaktionen, vermittelt über die Motivierung der Jugendlichen durch Ermutigung, lassen mehr Selbstbestimmung zu, fördern die intrinsische Lernmotivation in der Schule und begünstigen das Lebensziel der psychosozialen Gesundheit. Ergebnisorientierte Elternreaktionen, vermittelt über höhere Elternmotivierung der Jugendlichen durch sozialen Vergleich, führen zu extrinsischer Lernmotivation in der Schule und zu materiellen Lebenszielen. Diese Sozialisationsmuster verstehen wir nicht als trennscharfe Sozialisationstypen, weil der Übergang zwischen fremdbestimmter und selbstbestimmter Sozialisation fließend ist. Vielmehr betrachten wir Dimensionen des Elternverhaltens, der Lernmotivation und der Lebensziele, auf denen die Heranwachsenden unterschiedliche Ausprägungen haben und die in Kombination auftreten können. Insofern können Jugendliche gleichzeitig sowohl Autonomie als auch materielle Belohnung erleben.

Konkret werden folgende Hypothesen überprüft: Eine hohe Bedeutung von materiellen Lebenszielen korrespondiert mit geringerer Konfliktfähigkeit und erhöhten aggressiven Tendenzen. Lebensziele der psychosozialen Gesundheit hingegen korrespondieren mit Wohlbefinden und höherem Selbstwert, aber auch mit Tugenden und höheren Sozialkompetenzen (Validierung, Hypothese 1).

Fremdbestimmtes Sozialisationsmuster: Die Wichtigkeit von materiellen Lebenszielen stellt sich ein, wenn Eltern auf Schülerleistungen ergebnisorientiert reagieren (Hypothese 2). Dieser Zusammenhang wird durch die Elternmotivierung durch Vergleich vermittelt (Hypothese 3, Mediation, vgl. Baron & Kenny, 1986). Nehmen Kinder ergebnisorientierte Elternreaktionen und sozial vergleichende Elternmotivierung wahr, entwickeln sie in der Sekundarstufe II eher eine extrinsische Lernmotivation (Hypothese 4). Die Wirkung der Elternmotivierung durch Vergleich auf materielle Lebensziele wird durch die extrinsische Lernmotivation vermittelt (Hypothese 5, Mediation).

Selbstbestimmtes Sozialisationsmuster: Wenn Eltern ihren Kindern im Jugendalter Autonomie überlassen, werden diese als junge Erwachsene das Lebensziel psycho-

soziale Gesundheit als wichtiger beurteilen (Hypothese 6). Dieser Effekt wird durch die Elternmotivierung durch Ermutigung als Mediator vermittelt (Hypothese 7, Mediation). Nehmen Kinder Autonomie unterstützende Elternreaktionen und ermutigende Elternmotivierung wahr, entwickeln sie in der Sekundarstufe II eher eine intrinsische Lernmotivation (Hypothese 8). Der Effekt der ermutigenden Elternmotivierung auf das Lebensziel psychosoziale Gesundheit wird durch die intrinsische Lernmotivation vermittelt (Hypothese 9, Mediation).

## Methode

Die Auswertungen erfolgten mit Längsschnittdaten des Forschungsprojekts Familie-Schule-Beruf (FASE B). Alle Messinstrumente der verschiedenen Erhebungswellen sind ausführlich in Neuenschwander et al. (2003, 2007, 2009) beschrieben.

## Stichprobe

Die Untersuchungsgruppe bestand ursprünglich aus 348 Schülerinnen und 348 Schülern aus 20 Schulen bzw. 39 Klassen (8. Schuljahr) aus Schultypen mit Grund- und erweiterten Ansprüchen, welche im Spätherbst 2002 das erste Mal befragt wurden. Sie war repräsentativ für den deutschsprachigen Kanton Bern. Im Frühsommer 2006 wurden die gleichen Jugendlichen ein zweites Mal und im Frühjahr 2008 ein drittes Mal befragt. Damit liegt eine Längsschnittstichprobe über sechs Jahre vor. Die Längsschnittstichprobe schließt 134 Schülerinnen und 83 Schüler ein (Durchschnittsalter 2008: 20.1 Jahre). Zwischen den zum zweiten Messzeitpunkt teilnehmenden und den nicht teilnehmenden Jugendlichen lagen nur geringe systematische Rücklaufverzerrungen (Cohen, 1988) in Bezug auf die in der vorliegenden Studie verwendeten Variablen zum ersten Messzeitpunkt vor (Elternreaktion ergebnisorientiert  $t = -3.83, p < .001$ , Effektstärke  $d = .14$ ; autonomieorientiert  $t = 2.22, p < .05, d = .09$ ). Auch von der zweiten zur dritten Erhebung fanden wir keine oder geringe systematische Rücklaufverzerrungen (extrinsische Lernmotivation  $t = 1.49, p = .14, d = .07$ ; intrinsische Lernmotivation  $t = 1.64, p = .10, d = .08$ ; Elternmotivierung durch Vergleich mit Gleichaltrigen  $t = -4.34, p < .001, d = .22$ ; Elternmotivierung durch Ermutigung  $t = 2.72, p < .01, d = .16$ ). Zudem wurden nur geringe Rücklaufverzerrungen bezüglich der Teilnehmenden, welche nur zum ersten Messzeitpunkt teilgenommen haben, im Vergleich zu Teilnehmenden, welche zum ersten und dritten Messzeitpunkt teilgenommen haben, gefunden (Elternreaktion ergebnisorientiert  $t = -2.84, p < .01, d = .12$ ; autonomieorientiert  $t = 3.10, p < .01, d = .17$ ).

## Instrumente

Die Datenerhebungen in den Jahren 2002, 2006 und 2008 wurden mit standardisierten Schülerfragebögen durchge-

führt. Die Items konnten auf einer vorgegebenen Skala mit den Polen 4 (stimmt genau) und 1 (stimmt überhaupt nicht) beantwortet werden.

### Erster Messzeitpunkt

*Elternreaktion:* Die Hauptachsenanalyse ergab zwei Faktoren mit Eigenwert  $> 1$ , welche 37 % der Varianz erklärten. Für die Skala *Autonomie orientierte Elternreaktion* wurden vier Items (Wild, 1999; Wild & Remy, 2001) verwendet. Itembeispiele waren „Meine Eltern fragen mich, wie sie mir helfen können“ und „Meine Eltern sagen mir nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selber mit dieser Situation umgehen will“ ( $\alpha = .68$ ;  $M = 3.13$ ;  $Std = .58$ ). *Ergebnisorientierte Elternreaktion* wurde mit fünf Items (Wild, 1999; Wild & Remy, 2001) wie zum Beispiel „Meine Eltern versprechen mir, das Taschengeld zu erhöhen, wenn sich meine Leistungen in Zukunft verbessern“ und „Sie lassen mich so lange zu Hause lernen, bis ich alle meine Aufgaben erledigt habe“ erfasst ( $\alpha = .66$ ;  $M = 1.93$ ;  $Std = .59$ ).

### Zweiter Messzeitpunkt

Falls nicht anders vermerkt, erfolgte die Messung zum zweiten und dritten Messzeitpunkt auf einer sechsstufigen Ratingskala, die aufgrund einer linearen Transformation der einzelnen Datenpunkte zu einer Skala mit den Polen 1 (stimmt überhaupt nicht) und 4 (stimmt voll und ganz) rekodiert wurde, um die Vergleichbarkeit mit den Daten der Erhebung zum ersten Messzeitpunkt 2002 zu vereinfachen.

*Elternmotivierung:* Die Hauptachsenanalyse ergab zwei Faktoren mit Eigenwert  $> 1$ , welche 40 % der Varianz aufklärten. Der Faktor *Elternmotivierung durch Vergleich mit Gleichaltrigen* bestand aus drei Items (in Anlehnung an MSALT<sup>1</sup>) wie zum Beispiel „Sie erwähnen mir gegenüber, dass andere Jugendliche in diesem Fach besser sind“ und „Sie sagen mir, ich soll mich für meine Leistungen schämen“ ( $\alpha = .61$ ;  $M = 1.73$ ;  $Std = .58$ ). Der Faktor *Elternmotivierung durch Ermutigung* wurde mit drei Items (in Anlehnung an MSALT) erfasst. Itembeispiele waren „Meine Eltern ermutigen mich, bei allem mein Bestes zu geben“ und „Sie sagen mir, dass sie meinen Fähigkeiten vertrauen“ ( $\alpha = .62$ ;  $M = 3.11$ ;  $Std = .50$ ).

*Intrinsische und extrinsische Lernmotivation:* Die Hauptachsenanalyse ergab zwei Faktoren mit Eigenwert  $> 1$ , welche 45 % der Varianz aufklärten. Der Faktor *intrinsische Lernmotivation* bestand insgesamt aus sechs Items, drei Items zu den Hausaufgaben und drei Items zum Unterricht (Wild et al., 2001; Neuenschwander, Goltz, Balmer, Gasser, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2003). Itembeispiele waren „Ich mache meine Hausaufgaben, weil ich den Stoff

verstehen möchte“ und „Ich gebe mir im Unterricht Mühe, weil mich der Unterrichtsstoff interessiert“ ( $\alpha = .86$ ;  $M = 3.03$ ;  $Std = .51$ ). Die *extrinsische Lernmotivation* wurde mit sechs Items erfasst, wiederum drei zur Hausaufgaben-situation und drei zum Unterricht (Wild et al., 2001; Neuenschwander et al., 2003). Itembeispiele waren „Ich mache meine Hausaufgaben, damit mich meine Eltern loben“ und „Ich gebe mir im Unterricht Mühe, weil von mir erwartet wird, dass ich mich im Unterricht anstrengende“ ( $\alpha = .73$ ;  $M = 2.45$ ;  $Std = .54$ ).

Der *sozioökonomische Status der Familie* wurde aufgrund der Berufsangaben der beiden wichtigsten Bezugspersonen des Kindes ermittelt. Die Berufsangaben wurden gemäß der International Standard Classification of Occupations (ISCO 88) kodiert. Danach wurde auf dieser Basis jedem Jugendlichen ein Wert der „Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (ISEI) – Skala zugewiesen. Zur Bestimmung des sozio-ökonomischen Status der Familie wurde der jeweils höhere ISEI-Wert der beiden wichtigsten Bezugspersonen des Kindes gewählt.

### Dritter Messzeitpunkt

*Persönliche Lebensziele:* Klusmann et al. (2005) unterteilen die Lebensziele in extrinsische (materielle) und intrinsische (Beziehungen, Gesundheit, persönliches Wachstum) Ziele. Die verwendeten Items in der Erhebung 2008 ergaben in der Hauptachsenanalyse vier Faktoren mit Eigenwert  $> 1$ , welche 61 % der Varianz erklärten. Zur Hypothesenprüfung wurden nur die Faktoren materielle Lebensziele und psychosoziale Gesundheit eingesetzt, da sich nur diese aus mehr als zwei Items zusammensetzten und je mehrere Aspekte der extrinsischen und intrinsischen Lebensziele des Aspirations Index (Kasser & Ryan, 1996; Klusmann et al., 2005) umfassten. Sie widerspiegelten daher am stärksten die beiden Lebensziele. Die Skala *materielle Lebensziele* bestand aus sechs Items (Klusmann et al., 2005) wie zum Beispiel „Oft Komplimente wegen meines Aussehens bekommen“ und „Genug Geld haben, um alles zu kaufen, was ich will“ ( $\alpha = .83$ ;  $M = 2.31$ ;  $Std = .53$ ). *Psychosoziale Gesundheit* wurde mit vier Items (Klusmann et al., 2005) erfasst, wie „Einen gesunden Lebensstil pflegen“ und „Fühlen, dass es Menschen gibt, die mich lieben und die ich liebe“ ( $\alpha = .62$ ;  $M = 3.48$ ;  $Std = .36$ ). Die Items wurden auf einer Skala mit den Polen 1 (sehr unwichtig) und 4 (sehr wichtig) beantwortet.

*Tugenden:* Die Tugenden wurden anhand von sechs Items beurteilt (Eigenkonstruktion). In einer Hauptachsenanalyse wurden zwei Faktoren gefunden (Eigenwert  $> 1$ , Varianzaufklärung 58 %). Der Faktor *persönliche Tugend* umfasste vier Items, wie zum Beispiel „Ich bin ordentlich“ oder „Ich bin sparsam“ ( $\alpha = .62$ ;  $M = 3.05$ ;  $Std = .47$ ). Der Faktor *soziale Tugend* wurde mit zwei Items erfasst. Itembeispiele waren „Ich sehe gepflegt aus“ und „Ich bin höflich“ ( $\alpha = .68$ ;  $M = 3.63$ ;  $Std = .34$ ).

*Aggressive Tendenzen:* Der Faktor aggressive Tendenzen setzte sich aus fünf Items zusammen (Neuen-

<sup>1</sup> Eccles, J. C. (1983–2000). The Michigan Study of Adolescent and Adult Life Transition (MSALT). Codebook. (vgl. auch <http://www.rcgd.isr.umich.edu/msalt/>)

schwander et al., 2003, 2007) wie zum Beispiel „Ich habe andere Jugendliche bedroht“ und „Ich habe mitgeholfen, andere Jugendliche zu ärgern“ ( $\alpha = .81$ ;  $M = 1.19$ ;  $Std = .49$ ). Die Hauptachsenanalyse erklärte 57% der Varianz und ergab einen Faktor mit Eigenwert  $> 1$ . Die Messung erfolgte auf einer fünfstufigen Ratingskala mit den Stufen 1 (nie) bis 5 (mindestens einmal pro Woche).

**Sozialkompetenzen:** Anhand von elf Items (Neuenschwander et al., 2003; in Anlehnung an Riemann & Allgöwer, 1993) wurde die Sozialkompetenz der Jugendlichen erfasst. Die Faktorenanalyse ergab drei Faktoren (Eigenwert  $> 1$ , Varianzaufklärung 58%). Der Faktor *Durchsetzungsvermögen* setzte sich aus vier Items zusammen wie „Andere Jugendliche hören auf mich“ und „Wenn ich mit anderen Jugendlichen diskutiere, sage ich immer meine Meinung“ ( $\alpha = .70$ ;  $M = 3.19$ ;  $Std = .41$ ). Die *Konfliktfähigkeit* wurde mit vier Items erfasst wie „Wenn ich mit jemandem nicht gleicher Meinung bin, kann ich trotzdem die Argumente des anderen verstehen“ und „Ich kann sehr gut mit Jugendlichen zusammenarbeiten, die ich nicht so gut mag“ ( $\alpha = .73$ ;  $M = 3.11$ ;  $Std = .42$ ). Der Faktor *Offenheit* setzte sich aus drei Items zusammen wie „Ich finde es sehr einfach, mit einem guten Freund oder einer guten Freundin über alles offen zu reden“ ( $\alpha = .74$ ;  $M = 3.30$ ;  $Std = .52$ ).

**Wohlbefinden:** Das Wohlbefinden setzte sich aus acht Items (Grob et al., 1991; Neuenschwander et al., 2003) zusammen, wie „Ich freue mich zu leben“ und „Mein Leben scheint mir sinnvoll“ ( $\alpha = .86$ ;  $M = 3.26$ ;  $Std = .39$ ). Die Hauptachsenanalyse erklärte 50% der Varianz und ergab einen Faktor mit Eigenwert  $> 1$ .

**Selbstwert:** Anhand von zehn Items (Neuenschwander et al., 1998, modifiziert nach Rosenberg, 1979) wurde der Selbstwert erfragt. Die Faktorenanalyse ergab zwei Faktoren (Eigenwert  $> 1$ , Varianzaufklärung 60%). Der Faktor *Selbstabwertung* setzte sich aus fünf Items zusammen wie „Manchmal fühle ich mich wertlos“ und „Es gibt nicht viel, auf das ich stolz sein kann“ ( $\alpha = .83$ ;  $M = 1.97$ ;  $Std = .59$ ). Der Faktor *Selbsterhöhung* wurde mit fünf Items erfasst, wie „Insgesamt gesehen bin ich mit mir selbst zu-

frieden“ und „Ich nehme mir gegenüber eine positive Haltung ein“ ( $\alpha = .80$ ;  $M = 3.30$ ;  $Std = .37$ ).

## Ergebnisse

Im Folgenden sollen die eingeführten Hypothesen mit dem beschriebenen Datenmaterial überprüft werden. Um die Bedeutung der beiden Lebensziele zu illustrieren und um Hypothese 1 zu überprüfen, wurden in einem ersten Schritt Pearson Korrelationen gerechnet (vgl. Tabelle 1). Jugendliche, welche eher materielle Lebensziele anstreben, weisen höhere Werte bezüglich der aggressiven Tendenz auf und zeigen eine geringere Konfliktfähigkeit. Lebensziele der psychosozialen Gesundheit gehen eher mit persönlichen und sozialen Werten sowie mit sozialen Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit und Offenheit gegenüber Freunden/-innen einher. Zudem weisen Jugendliche, welche Ziele der psychosozialen Gesundheit als wichtiger beurteilen, auch ein höheres Wohlbefinden und einen höheren Wert der Selbsterhöhung auf. Die Bedeutung von Lebenszielen korrespondiere offenbar wesentlich mit den eigenen sozialen Kompetenzen und gewissen Selbstkonzeptdimensionen.

In einem zweiten Schritt wurden Korrelationen zwischen den postulierten Prädiktoren berechnet. Diese ermöglichen, die zwei postulierten Sozialisationsmuster (selbst- und fremdbestimmt) im Hinblick auf ihre Unabhängigkeit zu vergleichen. Tabelle 2 zeigt eine positive Korrelation zwischen den intrinsischen und extrinsischen Lebenszielen. Die beiden Lebensziele werden beide eher als wichtig bzw. nicht als wichtig erachtet. Allerdings korrelieren die Prädiktoren der fremdbestimmten Sozialisation nicht signifikant mit den Prädiktoren der selbstbestimmten Sozialisation. Die beiden Sozialisationsmuster sind weitgehend unabhängig voneinander. Jedoch unterscheiden sich die Einflussvariablen je nach Lebensziel, woraus aufgrund der Ergebnisse in Tabelle 2 zwei verschiedene Sozialisationsmuster deutlich werden. Es liegen Korrelationen zwischen den Lebenszielen und der Elternreaktion im Bereich  $.15 \leq r \leq .17$  vor. Auch zeigen sich Korrelationen

Tabelle 1. Bedeutung von materiellem Lebensziel und Lebensziel psychosoziale Gesundheit (Erhebungsjahr 2008)

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Std</i>	Materielle	Psychosoziale
1. Tugend: persönlich	202	3.03	.47	.06	.29**
2. Tugend: sozial	202	3.57	.35	.12	.39**
3. Aggressive Tendenzen	204	1.21	.44	.26**	-.16*
4. Soz. K. Durchsetzungsfähigkeit	224	3.08	.38	.13	.11
5. Soz. K. Konfliktfähigkeit	224	3.10	.39	-.21**	.30**
6. Soz. K. Offenheit	224	3.22	.50	.00	.18*
7. Wohlbefinden	225	3.25	.34	-.04	.23**
9. Selbsterhöhung	225	3.32	.34	.10	.23**
10. Selbstabwertung	223	1.97	.58	.03	-.03

Anmerkungen: *N* = Anzahl Teilnehmende, *M* = Mittelwert, *Std* = Standardabweichung, Soz. K. = Sozialkompetenzen, \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

Tabelle 2. Interkorrelationsmatrix zwischen den postulierten Prädiktoren mit Angabe des Erhebungsjahres

	N	M	Std	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Materielle Lebensziele 2008	203	2.27	.49	.15*	.09	.17*	.26**	.12	.04	.22**	-.07	.08
2. Psychosoziale Gesundheit 2008	203	3.46	.36	1	.15*	-.16*	-.06	.26**	.25**	.13	.28**	-.02
3. ER: Autonomieorientiert 2002	217	3.10	.60		1	-.06	-.09	.24**	.07	.00	-.01	.16*
4. ER: Ergebnisorientiert 2002	217	1.75	.54			1	.46**	-.08	-.17*	.26**	-.32**	-.04
5. EM: Vergleich mit Gleichaltrigen 2006	204	1.54	.49				1	-.13	-.16	.32**	-.28**	-.04
6. EM: Ermutigung 2006	204	3.20	.45					1	.35**	.10	-.03	.11
7. Intrinsische Lernmotivation 2006	204	3.16	.40						1	.12	.13	-.12
8. Extrinsische Lernmotivation 2006	204	2.38	.56							1	.03	-.15*
9. Geschlecht (m:1, w:2) 2006	225	1.63	.48								1	-.08
10. Schicht (ISEI) 2006	215	45.10	14.04									1

Anmerkung: N = Anzahl Teilnehmende, M = Mittelwert, Std = Standardabweichung, ER = Elternreaktion, EM = Elternmotivierung, \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

zwischen der Elternmotivierung und den Lebenszielen im Bereich  $.23 \leq r \leq .26$ , die Korrelationen der Lebensziele mit intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation liegen im Bereich  $.22 \leq r \leq .25$ . Das Geschlecht korreliert mit dem Lebensziel psychosozialer Gesundheit. Hier zeigt sich, dass diese Lebensziele weiblichen Jugendlichen wichtiger sind als männlichen.

Zur Überprüfung des vorgeschlagenen Prozessmodells der Familiensozialisation wurden hierarchische Regressionsanalysen gerechnet. Wegen der geringen Stichprobengröße wurde auf die Schätzung von Strukturgleichungen oder Mehrebenenanalysen verzichtet. Von Interesse ist, welche familiären Sozialisationsprozesse im 8. Schuljahr die verschiedenen Lebensziele der Jugendlichen im Alter von etwa 20 Jahre vorhersagen, und welche Mediatoren eine Rolle spielen. Von einer Mediatorvariable B wird gesprochen, wenn sie den Zusammenhang zwischen einer zeitlich vorangehenden Variablen A und einer zeitlich nachfolgenden Variablen C unterdrückt, und wenn sie von der Variablen A vorhergesagt wird (Baron & Kenny, 1986). Zu Kontrollzwecken wurden überdies Geschlecht und Schicht jeweils im letzten Schritt in die Gleichung mit aufgenommen.

Gemäß Tabelle 3 kann die Bedeutung der materiellen Lebensziele im Jahr 2008 durch die ergebnisorientierte Elternreaktion im 8. Schuljahr signifikant vorhergesagt werden (Hypothese 2). In einem zweiten Schritt wird zusätzlich die Elternmotivierung durch Vergleich mit Gleichaltrigen im elften Schuljahr in die Gleichung einbezogen. Der Effekt der Elternreaktion verschwindet, die Elternmotivierung wird jedoch signifikant. Die Elternmotivierung durch Vergleich korreliert ihrerseits mit der ergebnisorientierten Elternreaktion (vgl. Tabelle 2). Zur Überprüfung der Mediationshypothese, wie signifikant sich unter dem Einbezug der Elternmotivierung der Zusammenhang zwischen der Elternreaktion und des Lebensziels verringert, wurde der Sobel Test eingesetzt (vgl. MacKinnon, Fairchild & Fritz, 2007). Dieser überprüft, ob eine Mediatorvariable B den Zusammenhang der Variablen A und C signifikant verringert. Das Ergebnis wurde signifikant ( $z = 2.6$ ,  $p < .01$ ). Es zeigt sich zudem ein Geschlechtereffekt bezüglich der Elternmotivierung. Schüler erfahren eher Elternmotivierung durch den Vergleich mit ihren Gleichaltrigen als Schülerinnen (vgl. Tabelle 2). Die durch die Jugendlichen wahrgenommene Art, wie die Eltern ihre Kinder motivierten, mediiert gemäß Hypothese 3 den Effekt der Elternreaktion auf die Lebensziele, dieser Zusammenhang bleibt auch jenseits der Kontrollvariablen Geschlecht und Schicht bestehen.

Im dritten Schritt werden materielle Lebensziele zusätzlich durch die extrinsische Lernmotivation vorhergesagt und tendenziell signifikant ( $p < .10$ ). Unter dem Einbezug der extrinsischen Motivation verringert sich der Zusammenhang zwischen der Elternmotivierung und des Lebensziels nicht signifikant (Sobel Test:  $z = 1.6$ ,  $p = .11$ ). Entgegen Hypothese 5 bleibt der Effekt der Elternmotivierung durch Vergleich unverändert, die Hypothese 5 kann nicht bestätigt werden. In einem vierten Schritt werden

Tabelle 3. Familiensozialisationsprozesse und Wichtigkeit von materiellen Lebenszielen im Jahr 2008 (standardisierte Regressionskoeffizienten)

Unabhängige Variable	Hypothese 2			Mediationsmodell: Hypothesen 3 und 5			Hypothese 4		
	materielle Lebensziele	materielle Lebensziele	materielle Lebensziele	materielle Lebensziele	materielle Lebensziele	extrinsische Lernmotivation	extrinsische Lernmotivation	extrinsische Lernmotivation	extrinsische Lernmotivation
ER: Ergebnis orientiert 2002	.17*	.07	.05	.05	.05	.26***	.15 <sup>†</sup>	.18*	
EM: Vergleich mit Gleichaltrigen 2006		.23**	.19*	.19*	.19*		.25**	.27***	
Extrinsische Lernmotivation 2006			.15 <sup>†</sup>	.16*	.16*				
Geschlecht 2006			.00	.00	.00			.16*	
Schicht 2006			.11	.11	.11			-.12 <sup>†</sup>	
korr. R <sup>2</sup>	.02	.06	.07	.07	.08	.06	.11	.14	
F	5,5*	6,8**	5,9**	5,9**	4,1**	14,0***	12,7***	8,8***	
df	1,183	2,183	3,183	3,183	5,183	1,193	2,193	4,193	

Anmerkungen: ER = Elternreaktion, EM = Elternmotivierung, \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , <sup>†</sup> $p < .10$ .

zusätzlich das Geschlecht und der sozioökonomische Status als Kontrollvariablen in die Gleichung einbezogen, ohne dass diese das Ergebnis substanziell verändern. Die extrinsische Lernmotivation wird gemäß Hypothese 4 durch die ergebnisorientierte Elternreaktion vorhergesagt, deren Effekt aber nach Einbezug der Elternmotivierung durch Vergleich nur noch tendenziell ( $p < .10$ ) gefunden wird. Zusammengefasst kann die Wichtigkeit materieller Lebensziele durch die wahrgenommene ergebnisorientierte Elternreaktionen im 8. Schuljahr signifikant vorhergesagt werden, wobei dieser Effekt durch die Elternmotivierung durch Vergleich vermittelt wird. Die extrinsische Lernmotivation sagt das Lebensziel zusätzlich vorher, jedoch bildet sie keine Mediatorvariable zwischen den Elternreaktionen und dem materiellen Lebensziel.

Das Muster der selbstbestimmten Familiensozialisation wurde anhand von hierarchischen Regressionsanalysen überprüft. Für das Lebensziel psychosoziale Gesundheit zeigt sich ein ähnliches Bild wie für das materielle Lebensziel. Gemäß Tabelle 4 sagt die Autonomie orientierte Elternreaktion im 8. Schuljahr die Bedeutung des Lebensziels psychosoziale Gesundheit im Jahr 2008 signifikant vorher (Hypothese 6). In einem zweiten Schritt wird die Elternmotivierung durch Ermutigung aus dem Jahr 2006 berücksichtigt. Der Effekt der Elternreaktion verschwindet, wobei die Elternmotivierung signifikant wird. Die Elternmotivierung korreliert signifikant mit der Autonomie orientierten Elternreaktionen (vgl. Tabelle 2). Der Effekt der Elternreaktion wird gemäß Hypothese 7 durch die Elternmotivierung mediiert (Sobel Test:  $z = 2.4$ ,  $p < .05$ ). Im dritten Schritt wird die intrinsische Motivation der Jugendlichen im Jahr 2006 in die Gleichung einbezogen und signifikant. Unter dem Einbezug der intrinsischen Motivation wird der Zusammenhang zwischen der Elternmotivierung und des Lebensziels signifikant verringert (Sobel Test:  $z = 2.20$ ,  $p < .05$ ). In Übereinstimmung mit Hypothese 9 nimmt der Effekt der Elternmotivierung durch Ermutigung nach Einbezug der intrinsischen Motivation deutlich ab. Die intrinsische Motivation ihrerseits wird durch die Elternmotivierung vorhergesagt, aber nicht durch die Autonomie orientierte Elternreaktion (nur partielle Bestätigung von Hypothese 8). Die Ergebnisse zeigen, dass die von den Jugendlichen wahrgenommene Reaktion der Eltern auf schulische Erfahrungen der Kinder das Lebensziel psychosoziale Gesundheit im frühen Erwachsenenalter und indirekt die intrinsische Lernmotivation vorherzusagen. Im vierten Schritt werden zu Kontrollzwecken wiederum das Geschlecht und der sozioökonomische Status der Familie in die Gleichung einbezogen. Es zeigt sich ein Geschlechtereffekt für das Lebensziel psychosoziale Gesundheit. Weibliche junge Erwachsene messen diesem Lebensziel eine höhere Bedeutung zu als männliche. Das Geschlecht suprimiert zudem den Effekt der intrinsischen Motivation auf das Lebensziel psychosoziale Gesundheit. Die Schicht zeigt bezüglich der intrinsischen Motivation einen signifikanten Effekt, was einen Kompositionseffekt darstellt und nicht interpretiert wird. Zusammengefasst kann auch das Lebensziel psychosoziale Gesundheit bei jungen Erwachsenen durch die wahrgenommene Autonomie orientierte Elternreaktion im 8. Schuljahr signifikant

Tabelle 4. Familiensozialisationsprozesse und Wichtigkeit des Lebensziels psychosoziale Gesundheit im Jahr 2008 (standardisierte Regressionskoeffizienten)

Unabhängige Variable	Hypothese 6			Mediationsmodell: Hypothesen 7 und 9			Hypothese 8		
	Psychosoziale Gesundheit	Psychosoziale Gesundheit	Psychosoziale Gesundheit	Psychosoziale Gesundheit	Psychosoziale Gesundheit	intrinsische Lernmotivation	intrinsische Lernmotivation	intrinsische Lernmotivation	intrinsische Lernmotivation
ER: Autonomie orientiert 2002	.15*	.09	.09	.10	.07	-.01	.00		
EM: Ermutigung 2006	.24**	.17*	.20**	.35***			.37***		
Intrinsische Lernmotivation 2006		.19*	.13†						
Geschlecht 2006		.27***							.13†
Schicht 2006		-.01							-.15*
korr. R <sup>2</sup>	.02	.07	.09	.16	.00	.11	.15		
F	4.1*	7.6**	7.2***	7.9***	.93	13.1***	9.22***		
df	1, 183	2, 183	3, 183	5, 183	1, 193	2, 193	4, 193		

Anmerkungen: ER = Elternreaktion, \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$ .

vorhergesagt werden, wobei dieser Effekt durch die Elternmotivierung durch Ermutigung und indirekt durch die intrinsische Motivation vermittelt wird.

## Diskussion

Die vorliegende Studie zeigt auf der Basis einer sechsjährigen Längsschnittuntersuchung, den Einfluss des familiären Umfelds auf die Entwicklung des materiellen Lebensziels und des Lebensziels psychosoziale Gesundheit. Die Ergebnisse zeigen theoriekonform, dass die zwei Arten von Lebenszielen zu Beginn des Erwachsenenalters durch wahrgenommene Elternreaktionen beeinflusst werden. Wenn Jugendliche in der Familie viel Selbstbestimmung und Autonomie erleben, entwickeln sie Lebensziele der psychosozialen Gesundheit. Erleben sie in der Familie viel Fremdbestimmung, so werden mit 20 Jahren die materiellen Lebenszielen wichtiger eingeschätzt. Wie Eltern auf schulische Leistungen ihrer Kinder reagieren und sie motivieren, sagt die Entwicklung von unterschiedlichen Motivationslagen in der Sekundarstufe II und von Lebenszielen im jungen Erwachsenenalter vorher. Ungeklärt blieben aber die Wechselwirkungen zwischen den Sozialisationsmustern: Das Erleben von Autonomie erlaubt keine Vorhersagen der Wichtigkeit von materiellen Lebenszielen, bzw. das Erleben von Fremdbestimmung sagt Lebensziele der psychosozialen Gesundheit nicht vorher. Das Verfolgen bestimmter Lebensziele korreliert nicht nur mit dem Selbstwert, sondern hängt auch mit dem Wohlbefinden und der Zufriedenheit zusammen und korrespondiert mit sozialen Werten, Kompetenzen und Verhaltensweisen.

In der vorliegenden Studie wurde kein Zusammenhang zwischen der Autonomie orientierten Elternreaktion und der intrinsischen Motivation der Kinder gefunden, obwohl dieser Zusammenhang in anderen Studien nachgewiesen wurde (vgl. Ginsburg & Bronstein, 1993; Deci & Ryan, 1980, 1985). Festzuhalten ist, dass es insgesamt wenige Untersuchungen zu familiären Bedingungen von Lebenszielen gibt, und dass die vorhandenen Untersuchungen auf Querschnittdaten basieren und nicht wie im vorliegenden Fall auf Längsschnittdaten. Die in früheren Studien gefundenen Effekte könnten auf kurzfristig ablaufende Wirkbeziehungen hindeuten, die mit den vorliegenden Daten nicht gefunden werden konnten. Eine andere Erklärung für den nicht gefundenen Zusammenhang könnte sein, dass nach Deci und Ryan (2000) das Erleben von Autonomie nicht automatisch zu intrinsischer Lernmotivation führen muss. Umwelten, in denen man sich autonom und kompetent fühlt, können die intrinsische Lernmotivation fördern und erleichtern, nicht aber verursachen. Die Befriedigung des Autonomiebedürfnisses ist lediglich eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die intrinsische Lernmotivation. Im vorliegenden Fall übte die Elternmotivierung durch Ermutigung einen größeren Einfluss auf die Entwicklung der intrinsischen Motivation aus.

Die Annahme, dass der Einfluss kontrollierender und vergleichender Elternmotivierung auf materielle Lebens-



ziele durch die extrinsische Motivation mediiert wird, konnte in dieser Studie nicht bestätigt werden. Die von den Jugendlichen wahrgenommene Motivierung der Eltern durch soziale Vergleiche oder Anreize stellt nach Deci und Ryan (2000) eine extrinsische Konsequenz dar, welche nicht verinnerlicht ist und unabhängig von der extrinsischen Motivation die Entwicklung von materiellen Lebenszielen beeinflusst. Die fehlende Mediation verdeutlicht den starken Einfluss externaler Regulationen, Konsequenzen und Anreize, wie der Elternmotivierung, für die Wichtigkeitseinschätzung von materiellen Lebenszielen. Das soziale Umfeld Familie reguliert das Erreichen von materiellen Zielen unabhängig von der extrinsischen Lernmotivation, welche sich je nach Grad der Selbstbestimmung unterscheiden kann (Ryan, 1995).

Einschränkend ist festzuhalten, dass der Fokus der Untersuchung auf der Hypothesenprüfung lag und nicht auf einem Konzept, das die Varianz der Lebensziele maximal aufklärte. In der Tat sind die aufgeklärten Varianzen nicht hoch. Vermutlich verinnerlichen Jugendliche Elternwerte und -verhaltensweisen aktiv und verändern sie dabei. Entsprechend konnten wir den postulierten Mediationseffekt zwischen der Elternmotivierung und den Lebenszielen nur für die intrinsische Motivation nachweisen. Die Elternmotivierung beeinflusst das Entstehen bestimmter Lebensziele im fremdbestimmten Sozialisationsmuster direkt und – im Fall der selbstbestimmten Sozialisation – indirekt über die intrinsische Motivation. Entsprechend beeinflussen die Lebensziele der Jugendlichen auch Erwartungen der Eltern an ihre Kinder (Grusec, Rudy & Martini, 1997; Nurmi, 2004).

Leider konnten die Ergebnisse nicht anhand einer zweiten Kohorte überprüft werden. Dies ist bedauerlich, weil Lebensziele kohortenspezifischen Sozialisationsinflüssen unterworfen sind. Die Studie bedarf daher der Replikation. Einschränkend muss festgestellt werden, dass Jugendliche für die Konstruktion ihrer Lebensziele auch ihre Geschwister (Jenkins Tucker, Barber & Eccles, 1996; Malmberg, 1996) und kulturelle Werte oder Peers (Nurmi, 2004) berücksichtigen. Möglicherweise üben die Eltern einerseits einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Lebensziele ihrer Kinder aus und andererseits einen indirekten Einfluss über die Peers. Fuligni und Eccles (1993) konnten zeigen, dass Jugendliche, welche wenige Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Familie hatten, eher Ratschläge zur Zukunftsplanung bei ihren Freunden suchten. Überdies sozialisiert auch die Schule: Ryan und Grolnick (1986) zeigten, dass Kinder vermehrt nach extrinsischer Kontrolle wie Belohnungen suchten, wenn die Lehrkräfte ihre Wünsche und Bedürfnisse vernachlässigten. Kinder wachsen in verschiedenen Sozialisationskontexten auf, die als Referenzen für die Entwicklung von Lebenszielen in der zukünftigen Forschung eine Rolle spielen sollten.

## Literatur

Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 123, 338–375.

- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in Social Psychological Research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (pp. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brandstädter, J. (2001). *Entwicklung, Intentionalität, Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146–160.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 39–80). New York: Academic.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuit: Human needs of self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Fuligni, A. J. & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622–632.
- Ginsburg, S. G. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461–1474.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66–75.
- Grusec, J. E., Rudy, D. & Martini, T. (1997). Parenting cognitions and child outcomes: An overview and implications for children's internalization of values. In J. E. Grusec & L. Kuczynsky (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 259–282). New York: Wiley.
- Hofer, M., Wild, E. & Noack, P. (Hrsg.). (2002). *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Jenkins Tucker, C., Barber, B. L. & Eccles, J. S. (1996). Advice about life plans and personal problems in late adolescent sibling relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 63–76.
- Kasser, T. (2002). *The High Price of Materialism*. Cambridge: MIT Press.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410–422.
- Kasser, T. & Ryan R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80–87.
- Kasser, T. & Ryan R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life Goals and Well-being: Towards a Positive Psychology of Human Striving* (pp. 116–131). Göttingen: Hogrefe.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M. & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907–914.
- Klusmann, U., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2005). Intrinsische und extrinsische Lebensziele. Reliabilität und Validität einer deutschen Fassung des Aspirations Index. *Diagnostica*, 51, 40–51.

- Lanz, M., Rosnati, R., Marta, E. & Scabini, E. (2001). Adolescents' future: A comparison of young people's and their parents' view. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigation through Adolescence: European Perspectives* (pp. 169–198). New York: Routledge Falmer.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273–309.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. F. & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593–614.
- Malmberg, L. E. (1996). How do finish students prepare for their future in three school types? The relation between content of plans, information gathering and self-evaluations. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 457–469.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Massey, E. M., Gebhardt, W. A. & Garnefski, N. (2008). Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, 28, 421–460.
- Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von Böni, E., Bärtschi, S., Gerber, U., Holder, M. & Wartenweiler, H. (1998). *Schule und Identität im Jugendalter* (Forschungsbericht Nr. 18). Institut für Pädagogik der Universität Bern.
- Neuenschwander, M. P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003). *Dokumentation der Schülerbefragung* (Forschungsbericht): Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern. <http://www.fhnw.ch/ph/zse/publikationen/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-1>.
- Neuenschwander, M. P., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens*. Zürich: Jacobs Center of Productive Youth Development, Universität Zürich. <http://www.fhnw.ch/ph/zse/publikationen/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-2>.
- Neuenschwander, M. P. & Frank, N. (2009). *Familie-Schule-Beruf FASE-B. Dokumentation der Erhebung 2008 (Forschungsbericht)*. Solothurn: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. <http://www.fhnw.ch/ph/zse/publikationen/forschungsberichte/forschungsberichte-fase-b/welle-4>.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attending intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291–306.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1–59.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 85–124). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 153–163.
- Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 160–167.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- 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. & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340–356.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T. & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior* (pp. 7–26). New York: Guilford Press.
- Schmuck, P., Kasser, T. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationships to well-being in German and U.S. college students. *Social Indicators Research*, 50, 225–241.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Mannheim: Universität Mannheim.
- Wild, E., & Remy, K. (2001). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 27–51.
- Wilson, P. M. & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations. *Youth and Society*, 24, 52–70.

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander  
Nicole Frank, MSc

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz  
Institut Forschung und Entwicklung  
Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum  
Obere Sternengasse 7  
4502 Solothurn  
Schweiz  
E-Mail: markus.neuenschwander@fhnw.ch