

**prisma**

Beiträge zur Erziehungswissenschaft  
aus historischer, psychologischer  
und soziologischer Perspektive

Zeit ist in der öffentlichen Diskussion über Erziehung eine konstitutive Bestimmung. Dabei wird sie sehr unterschiedlich gefasst: Erziehung wird verstanden als ein Prozess, der zeitlich konsekutiv geordnet werden muss. Es wird aber auch von einer Erziehungszeit der Eltern gesprochen und von der Schulzeit im Lebenslauf. Unterricht und Didaktik verlangen von den Lehrpersonen ein Zeitmanagement. Über Schulanfang, Schulende und Dauer der Schulzeit wird politisch debattiert. Aber weit darüber hinaus werden Erziehung und Bildung selbst zum Instrument, mit dem in der Gegenwart die Zukunft, die Zeit des einzelnen Menschen und sogar der ganzen Gesellschaft berechenbar werden sollen. Trotz dieser Zentralität der Dimension «Zeit» ist die theoretische Diskussion darüber wenig entwickelt. Der vorliegende Band diskutiert aus soziologischen, pädagogisch-psychologischen und historischen Perspektiven die Zeitdimensionen von Erziehung.



**prisma**  
Band 13

Marie-Theres Schönbacher  
Rolf Becker  
Armin Hollenstein  
Fritz Osterwalder  
Hrsg.

# Die Zeit der Pädagogik

Zeitperspektiven im  
erziehungswissenschaftlichen Diskurs

 Haupt

1. Auflage: 2010

Bibliografische Information der *Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-258-07537-2

Alle Rechte vorbehalten.

Copyright © 2010 by Haupt Berne

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlages ist unzulässig.

Umschlaggestaltung: René Tschirren nach Konzept von Atelier Mühlberg, Basel

Redaktion und Satz: Herausgeber

Printed in Switzerland

[www.haupt.ch](http://www.haupt.ch)

## Inhaltsverzeichnis

Marie-Theres Schönbächler, Rolf Becker, Armin Hollenstein, Fritz Osterwalder  
Die Zeit der Pädagogik – Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen  
Diskurs..... 7

### Erziehungszeit

Simon Bärtschi, Marie-Theres Schönbächler  
Unterricht als gemeinsam verbrachte Zeit ..... 13

Rolf Becker  
Zeit der Erziehung: Die Rolle gemeinsamer Lebenszeiten für die  
Reproduktion von Bildungschancen über drei Familiengenerationen  
in der deutschen Nachkriegszeit ..... 31

Marianne Schüpbach  
Ganztägige Bildung von Schulkindern im Wandel der Gesellschaft ..... 57

Markus P. Neuenschwander  
Familiäre Bedingungen der Selbstkonzeptentwicklung  
beim Übergang in die Sekundarstufe II ..... 69

### Zeitmodelle der Pädagogik

Hermann J. Forneck  
Zur Gouvernementalität schulischer Zeitregimes ..... 87

Karl Weber  
Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung ..... 103

Susanne Rüegg  
Flanieren und Weiterbilden: Zeitpolitik ist Weiterbildungspolitik..... 119

Silvio Herzog  
Zur Bedeutung der Zeit in der Konzeption und Erfassung von  
Bewältigungsprozessen ..... 129

Jürgen Oelkers  
„Zeit verlieren“: Eine Paradoxie Rousseaus..... 149

Fritz Osterwalder Die Zeit der öffentlichen Schule: Zeit, Fortschritt und Rechtsgleichheit im Konzept der „Instruction publique“.....	165
---	-----

## Erziehung zur und in der Zeit

Claudia Crotti „Mehr Männer in die Klassenzimmer!“. Lehtëtigkeit – als Frage des ‚richtigen‘ Geschlechts – eine zeitlose Debatte? .....	197
Franziska Bertschy, Christine Künzli David Aufgaben und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen im Kontext Nachhaltiger Entwicklung .....	211
Elena Makarova Das Fremde im pädagogischen Diskurs des 21. Jahrhunderts .....	227
Kurt Egger Zeitgemässe Sporterziehung .....	241
Armin Hollenstein Hybride Lehre an der Hochschule und in der Nachholbildung für Erwachsene .....	253

## Walter Herzog

Curriculum Vitae .....	281
Bibliographie .....	283

## Einleitung

### Die Zeit der Pädagogik

#### Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Zeit ist in der öffentlichen Kommunikation, im professionellen Diskurs und in der bildungspolitischen Auseinandersetzung über Erziehung eine konstitutive Bestimmung des Gegenstandes Erziehung selbst. Dabei wird Erziehung in sehr unterschiedlichen Dimensionen mit Zeit in Beziehung gesetzt. Erziehung wird verstanden als ein *Prozess* mit einem zeitlichen Verlauf, der zeitlich konsekutiv angeordnet werden muss, der einen Anfang und ein Ende hat. So wird auch gesprochen von einer Erziehungszeit, der Zeit, die die Eltern der Erziehung widmen, und den Jahren, während derer der junge Mensch erzogen wird. Unterricht und Didaktik verlangen von den Lehrpersonen ein *Zeitmanagement*. Nur als Kontrapunkt zu dieser Zeitdimension von Erziehung konnte der Slogan über das lebenslange Lernen seine Wirkung überhaupt entfalten. Erziehung wird aber nicht nur beschrieben als Prozess in einem zeitlichen Verlauf, sondern gleichermaßen ist die zeitliche Dimension wesentlich für die *Orientierung* von Erziehung. Erziehung soll bemessen werden an den Anforderungen an den künftigen erwachsenen Menschen. Erziehung richtet sich nicht nur aus auf die Anforderungen der Gegenwart, sondern sie setzt Vergangenheit in Tradition fort, ist aber bestimmt durch die Zukunft des zu erziehenden Menschen. Aber weit darüber hinaus wird Erziehung selbst zum *Instrument*, mit dem in der Gegenwart Zukunft gestaltet und berechenbar werden soll. Über Erziehung soll das künftige Verhältnis der Geschlechter, der künftige Umgang mit unterschiedlichen Kulturen neu geregelt werden. Dass Investitionen in die Erziehung Investitionen in die Zukunft seien, ist im Zuge der Vermarktung der öffentlichen Diskussion bereits zum politisch allseitig verwendbaren Slogan geworden. Zeit, der Umgang mit Zeit und Zeitlichkeit, soll aber auch ganz generell zur *inhaltlichen Bestimmung* von Erziehung werden. Das angeblich ‚zeitlose‘ Kind soll durch Erziehung erst angeleitet werden mit der sozialen Dimension von Zeit und mit Geschichte umgehen zu können. Erst durch Erziehung werden demnach Menschen zeitliche Wesen. Die Annahme, dass Kinder ohne oder jenseits der Zeit, ohne Zeithrhythmus leben, schlafen und essen, zeitlos spielen, gehört zum festen Inventar westlicher Kindheitsbilder. Erziehung erst unterwirft sie dem mechanischen Takt der Zeit, bringt ihnen bei, Zeit als knappes Gut zu schätzen und damit haushälterisch umzugehen.

Diese zentrale Stellung von Zeit im Zuschnitt von Erziehung nimmt Walter Herzog zum Ausgangspunkt einer pädagogisch-psychologischen Theorie, die er 2002 in dem

- Ganztagsschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Tippelt, R. (2005): Einleitung des Herausgebers. In Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–18.
- Vogel, P. (2006): Bildungstheoretische Optionen zum Problem der Ganztagsbildung. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. München: Reinhardt, S. 14–20.
- Vogel, P. (2008): Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Markus P. Neuenschwander

## Familiäre Bedingungen der Selbstkonzeptentwicklung beim Übergang in die Sekundarstufe II

In der Familie erwerben Jugendliche in der Auseinandersetzung mit ihren Eltern bzw. Elternvertretern Wissen über sich und entwickeln ihr Selbstkonzept. Sie konstruieren in der sozialen Wirklichkeit der Familie ein Konzept über die eigenen Fähigkeiten, Interessen und Strategien. Das Selbstkonzept kann mit Herzog (2002, S. 258) als Ergebnis eines reflexiven Prozesses bei der Auseinandersetzung mit der Frage „wer bin ich?“ verstanden werden. Diese Reflexion basiert einerseits auf der Wahrnehmung eigener Gefühle und Verhaltensweisen, andererseits auf sozialen Interaktionen, welche auf das eigene Selbst Rückschlüsse zulassen. Eltern sind in diesem Sinn nicht nur Erzieher, die zielgerichtet und wertegeleitet ihre Kinder anleiten, sondern Interaktionspartner und Informationsquellen. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Jugendliche Wissen über sich in der Zeit konstruieren, genauer wie sich ihr Wissen über die eigenen schulischen Fähigkeiten verändert, und wie Eltern auf diesen Konstruktions- bzw. Entwicklungsprozess Einfluss nehmen.

Die Argumentation bezieht sich auf theoretische Grundlagen von Herzogs (2002) beeindruckender Analyse des Zeitbegriffs und des Erkenntnisprozesses. Sie fokussiert darin einen kleinen Teilaspekt und konkretisiert diesen in einer empirischen Untersuchung<sup>1</sup>: (1) Die Selbstkonzeptentwicklung wird als individueller Konstruktionsprozess verstanden. Entsprechend unterscheiden sich einzelne Menschen darin, wie sie ihr Selbstkonzept erarbeiten; es lassen sich verschiedene Verlaufsmuster der Selbstkonzeptentwicklung unterscheiden. (2) Die Zeit wird in dieser Argumentation nicht als Erkenntnisobjekt oder Agens behandelt, sondern bildet einen Umwelaspekt und dient der Strukturierung von Entwicklungsprozessen. (3) Selbstkonzepte und selbstbezogene Einstellungen von Kindern entstehen durch die Kommunikation mit den Eltern – aber auch durch die Auseinandersetzung mit physischen und ideellen Gegenständen in der Welt. So basiert etwa die Wahrnehmung der eigenen schulischen Fähigkeiten auf kommunizierten Leistungsinterpretationen (vgl. ebd., Kapitel 4), aber auch auf der Reflexion der eigenen Leistungen in einzelnen Schulfächern (vgl. ebd., Kapitel 3).

<sup>1</sup> Ich danke dem Schweizerischen Nationalfonds (Projektnummer 10013-107733) und der Pädagogischen Hochschule Bern (Projektnummer 0101s017) für die finanzielle Unterstützung der Untersuchung.

Konkret werden im Folgenden verschiedene Entwicklungsmuster des schulischen Selbstkonzepts beim Übergang in die Sekundarstufe II unterschieden. Es wird untersucht, wie die Unterstützung der Eltern den Entwicklungsverlauf des Selbstkonzepts in der Schule beeinflusst. Diese Frage vernachlässigte erstaunlicherweise die empirische Bildungsforschung der letzten Jahre, obwohl immer wieder ein Einfluss der Eltern auf die Selbstkonzeptentwicklung von Jugendlichen unterstellt worden ist.

## 1 Selbstkonzeptentwicklung

Für eine Definition des Begriffs Selbstkonzeptentwicklung ist einerseits der Begriff des Selbstkonzepts, andererseits der Begriff der Entwicklung zu klären (vgl. Neuenschwander 1996). Herzog (vgl. 2002, S. 251ff.) verwendet den Begriff Selbstkonzept nicht und schreibt von Selbstwahrnehmung, eine Art Baustein des Selbstkonzepts. Interessant ist, dass er mit der Wahrnehmung des Körpers, der Gefühle, der Gedanken das Erleben schlechthin meint. „Vielmehr nehme ich mich in meiner Befindlichkeit *unmittelbar* wahr und bringe diese Wahrnehmung ebenso unmittelbar zum Ausdruck“ (ebd., S. 252). Später illustriert er die gleiche Idee am Beispiel der Schmerzempfindung: „Die Schmerzempfindung *ist* der Schmerz, nicht nur eine Erscheinung, hinter der der wahre Schmerz erst noch zu suchen wäre“ (ebd., S. 253). Insofern sind alle Selbstwahrnehmungen Aspekte des Erlebens und subjektiv.

Menschen organisieren in der Regel die einzelnen Selbstwahrnehmungen in Strukturen, die gemeinhin als Selbstkonzepte bezeichnet werden. Diese Selbstkonzepte sind im Unterschied zu den Selbstwahrnehmungen reflektiert und gelten als eine besondere Wissensform (vgl. Hattie 1992). Traditionell wird angenommen, dass die Struktur von Selbstkonzepten hierarchisch ist. So unterscheiden beispielsweise Shavelson, Hubner und Stanton (1976) neben allgemeinen Selbstkonzepten bereichsspezifische Selbstkonzepte. Die Annahme einer hierarchischen Struktur wurde allerdings auch kritisiert (vgl. Moschner 2001). Daher beschränken sich die folgenden Ausführungen auf ein bereichsspezifisches Selbstkonzept – nämlich das Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch. Dieses Fähigkeitsselbstkonzept beschreibt, wie gut Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen im Fach Deutsch beurteilen. Dieses Fach spielt beim Übergang in die Sekundarstufe II eine zentrale Rolle, weil es ein wichtiges Selektionsfach ist und in der Sekundarstufe II als einziges Fach sowohl in der Mittelschule als auch in allen Berufslehren unterrichtet wird.

Nach dem Modell von Eccles, Wigfield und Schiefele (1998) hängen Bildungseinstellungen wie fachspezifische Erwartungen und Werte von Jugendlichen mit der Konstruktion des Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch zusammen. Erwartungen sind Vorwagnahmen von Anforderungen und Schwierigkeiten, die sich bei der Bearbeitung von Aufgaben einstellen können. Werte bilden subjektive Bewertungen von Aufgaben oder Problemlösungen. Eccles und Mitautoren (1998) unterscheiden vier Arten von Werten:

Nützlichkeit, Attraktivität, Wichtigkeit und Kosten von Aufgaben. So wird beispielsweise das Fach Deutsch umso höher bewertet, je nützlicher, attraktiver, wichtiger und weniger aufwändig es wahrgenommen wird.

Fachspezifische Einstellungen (Erwartungen und Werte in Deutsch) von Jugendlichen dürften die Selbstkonzeptentwicklung wesentlich beeinflussen. Wenn Jugendliche hohe leistungsbezogene Erwartungen an das Fach Deutsch haben und das Fach Deutsch hoch bewerten, dürfte das Fähigkeitsselbstkonzept im Laufe der Zeit zunehmen und nicht stabil bleiben. Fachspezifische Erwartungen und Werte von Jugendlichen dürften demnach den Entwicklungsverlauf des Selbstkonzepts beeinflussen.

Theorien und Befunde zur Selbstkonzeptentwicklung sind zahlreich; allerdings wird selten die zu Grunde liegende Entwicklungskonzeption oder gar der Zeitbegriff in dieser Entwicklungskonzeption diskutiert. Entwicklung wird etwa als Zu- oder Abnahme von einzelnen Selbstkonzeptaspekten gedacht (kumulativer Entwicklungsbegriff). So wird eine Zunahme von wahrgenommenen kognitiven Kompetenzen oder motorischen Fertigkeiten über die Schuljahre postuliert. Oder es werden qualitativ sich unterscheidende Entwicklungsstufen beschrieben (etwa bei Jean Piaget oder Erik H. Erikson). In diesen Theorien werden Entwicklungsprozesse diskutiert, die für alle Menschen Gültigkeit besitzen (nomothetischer Ansatz). Sie übersehen jedoch, dass sich Entwicklung bei verschiedenen Menschen in qualitativ sich unterscheidenden Mustern vollziehen kann. Während etwa das Selbstkonzept bei manchen Jugendlichen beim Übergang in die Sekundarstufe II (10. Schuljahr) zunimmt, bleibt es bei anderen Jugendlichen in dieser Zeitspanne stabil. Wird Entwicklung als individueller Konstruktionsprozess gedacht, kann man nicht a priori annehmen, dass ein bestimmter Entwicklungsverlauf für alle Menschen Gültigkeit besitzt. Vielmehr entwickeln sich Menschen in unterschiedlichen Verlaufsmustern (vgl. auch idiosynkratischer Ansatz). Menschen – gedacht als Systeme – regulieren ihre internen Prozesse auf individuelle Art und Weise und produzieren einen einmaligen Entwicklungsverlauf (vgl. Lerner/Theokas/Jelicic 2005). Solche individuellen Entwicklungsverläufe lassen sich in verschiedene mehr oder weniger homogene Entwicklungs-Typen gruppieren, die sich in ihren Verlaufsmustern unterscheiden.

In Weiterführung dieser Argumentation unterschied der Schwede Magnusson (2003) zwischen dem Variablen-Ansatz und dem Person-Ansatz. Der Variablen-Ansatz fokussiert Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen. Das Analyseniveau bildet eine Variable. Der Person-Ansatz hingegen stellt den einzelnen Menschen ins Zentrum. Analyseeinheit bilden einzelne Menschen oder Gruppen. Im Zentrum stehen Muster von Variablen und individuellen Entwicklungsverläufen, die sich zwischen verschiedenen Personen bzw. Personengruppen unterscheiden. Dieser wissenschaftstheoretische Zugang stellt eine Alternative zur traditionellen Forschungsstrategie (Variablen-Ansatz) dar und orientiert sich nicht an einem kumulativen Entwicklungskonzept, sondern an einer systemischen Konzeption von Entwicklung. Magnusson (2003) postulierte, dass Entwicklungsverläufe durch die Umwelt beeinflusst werden, in welcher sich die Ju-

gendlichen aufhalten. Übertragen auf die vorliegende Thematik wird damit der Blick auf die Eltern gerichtet und wie sie das Entwicklungsmuster des Selbstkonzepts beeinflussen. Bergman und Magnusson (1997) entwickelten wissenschaftstheoretische und methodische Grundlagen, um verschiedene Entwicklungsmuster empirisch zu identifizieren und miteinander zu vergleichen. Möglicherweise liefert diese Methodik eine Strategie, wie Prozesse in sozialen Systemen mit sozialwissenschaftlichen Methoden analysiert werden können. Denn nach wie vor ist es nicht überzeugend gelungen, die Regulation in komplexen Systemen angemessen empirisch zu untersuchen. Herzog (2005) meinte gar, dass komplexe Systeme empirisch nicht untersucht werden können.

Gemäss dem oben eingeführten Person-Ansatz sollen im Folgenden verschiedene Verläufe der Selbstkonzeptentwicklung identifiziert werden. Die frühere Forschung zeigte, dass das Selbstkonzept im Jugendalter recht stabil ist (vgl. Herzog/Neuenchwander/Wannack 2006). Entsprechend sind Entwicklungsverläufe auf verschiedenen Niveaus (tief, mittel, hoch) zu erwarten. Erwartungswidrig ist hingegen ein variabler Entwicklungsverlauf – zum Beispiel von einem tiefen zu einem hohen Selbstkonzept. Von einem erwartungswidrigen Entwicklungsverlauf wird gesprochen, wenn er (statistisch) selten ist und insofern normativen Entwicklungserwartungen entgegen läuft (vgl. Feinstein/Peck 2008; Neuenchwander/Garrett 2008). Die Unterscheidung von erwarteten und erwartungswidrigen Entwicklungsverläufen ist in der pädagogischen Forschung recht neu und folgt dem Person-Ansatz. Damit kann die Frage gestellt werden, die der vorliegenden Analyse zu Grunde liegt: Unter welchen Bedingungen entwickelt sich das Selbstkonzept erwartungswidrig bzw. zeigt es einen erwarteten Entwicklungsverlauf?

## 2 Erziehung in der Familie

Familien bilden traditionellerweise einen wichtigen, vielleicht gar entscheidenden Sozialisationskontext von Kindern (vgl. Herzog/Böni/Guldemann 1997). Kinder werden in Familien hineingeboren und wachsen darin auf. Erziehung wird nicht allgemein, sondern kontextspezifisch gedacht. Erziehung in der Familie vollzieht sich in der kontinuierlichen Interaktion zwischen den Eltern und ihren Kindern. Ausgehend vom symbolischen Interaktionismus nach Georg H. Mead (1934/1988) konzipierten Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1975) Erziehung als Austausch zwischen Eltern und ihren Kindern, in welchem die Kinder Werte, Wissen und Selbstkonzepte konstruieren. Kinder werden nicht primär durch zielgerichtete Erziehungsbemühungen ihrer Eltern beeinflusst, sondern durch die kontinuierlich ablaufenden Interaktionen im Familiensystem (vgl. auch Herzog 2002, Kapitel 4). Eltern beeinflussen in der Kommunikation mit ihren Kindern die Entwicklung von Werthaltungen, Einstellungen und Wissen ihrer Kinder. Eltern und Kinder schaffen eine soziale Wirklichkeit, in welcher die Kinder (aber auch die Eltern!) ihre Einstellungen und Selbstkonzepte konstruieren. Die Art der elterlichen Kommunikationsstrategie erklärt, was für Einstellungen Kinder zu Bildungsthemen,

aber auch zu sich selber entwickeln. Dabei ist die Eltern-Kind-Kommunikation nicht gerichtet sondern ein reziproker Prozess, der entscheidend zur Entwicklung des Systems Familie beiträgt. Erziehung wird also nicht allgemein, sondern kontextspezifisch gedacht und vollzieht sich in der Zeit.

Der eingeführte Person-Ansatz verleitet dazu, Familiensysteme als Konstellationen von Variablen zu analysieren (vgl. z.B. Neuenchwander/Goltz 2008). Im Rahmen der vorliegenden Fragestellung beschränke ich mich aber auf einzelne Variablen des Familienkontexts, die Elternunterstützung und den kognitiven Anregungsgehalt der Familie, welche wesentlich fachspezifische Erwartungen und Werte von Jugendlichen beeinflussen dürften. Das Modell von Eccles u.a. (1998) postuliert, dass Art und Intensität der Elternunterstützung bzw. der Anregungsgehalt in der Familie für die Ausprägung von fachspezifischen Erwartungen und Werten bedeutsam sein dürften (vgl. Frome/Eccles 1998). In Anlehnung an Wild (1999) können zwei Arten von Elternunterstützung unterschieden werden: (a) Eltern beraten Kinder bei schulischen Aufgaben, indem sie ihnen hohe Autonomie belassen (autonomieorientierte Elternunterstützung) oder (b) sie reagieren auf Erfolg und Misserfolg ihrer Kinder mit Konsequenzen wie Belohnung und Bestrafung (ergebnisorientierte Elternunterstützung). Während eine autonomieorientierte Elternunterstützung die fachbezogenen Einstellungen der Kinder eher positiv beeinflusst, wirkt sich eine ergebnisorientierte Elternunterstützung eher ungünstig aus. Frühere Forschungsergebnisse belegen, dass Belohnung und Bestrafung die intrinsische Motivation und die Leistungsmotivation reduzieren (vgl. Neuenchwander 2007). Entsprechend dürfte eine ergebnisorientierte Elternunterstützung die leistungsbezogenen Erwartungen und Werte von Jugendlichen ungünstig beeinflussen. Anzunehmen ist, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter und wachsender Selbständigkeit weniger autonomieorientierte und ergebnisorientierte Elternunterstützung erfahren. Die Art der Erziehungsarbeit der Eltern verändert sich mit zunehmendem Alter ihres Kindes.

Die kognitive Stimulation beschreibt den Anregungsgehalt des Familienalltags für das schulische Lernen von Kindern. Dazu gehört, wie oft Eltern und Kinder miteinander kulturelle Anlässe besuchen, miteinander diskutieren, Bücher besprechen usw. Es wird angenommen, dass die kognitive Stimulation beim Übergang in die Sekundarstufe II zunimmt, weil die Jugendlichen mehr Wissen und Eigenständigkeit einbringen können und damit die familiären Interaktionen reichhaltiger werden lassen. Ein anregungsreicher, stimulierender Familienalltag dürfte Erwartungen und Werte von Kindern günstig beeinflussen.

### 3 Familiäre Bedingungen der Selbstkonzeptentwicklung

Unklar bleibt, ob und wie Elternunterstützung und kognitive Stimulation die Selbstkonzeptentwicklung direkt beeinflussen, oder ob sie indirekt über die fachspezifischen Erwartungen und Werte den Verlauf der Selbstkonzeptentwicklung bestimmen (Mediationsprozess). Sozialisationserfahrungen in der Familie dürften in erster Linie fachbezogene Erwartungen und Werte und erst in zweiter Linie den Entwicklungsverlauf des fachlichen Fähigkeitsselbstkonzepts beeinflussen. Es wird also angenommen, dass Erfahrungen im Familienkontext Fähigkeitsselbstkonzepte in einem anderen Kontext, nämlich im schulischen Kontext, beeinflussen.

Ebenfalls bleibt unklar, welche Rolle die Schichtzugehörigkeit der Familie (soziale Herkunft) und das Geschlecht des Kindes für die Erklärung der Selbstkonzeptentwicklung erhalten. Während ein positiver Zusammenhang zwischen der Schicht und dem Niveau des Fähigkeitsselbstkonzepts besteht, wird kein Einfluss von Schichtzugehörigkeit der Familie auf den Verlaufstyp der Selbstkonzeptentwicklung erwartet. Die Schichtzugehörigkeit ist aufgrund geringer sozialer Mobilität in der Regel stabil und dürfte im Jugendalter den Entwicklungsverlauf noch kaum beeinflussen. Ebenfalls wird ein Zusammenhang zwischen Geschlecht, Erwartungen und Werten sowie Selbstkonzept vermutet. Weibliche Jugendliche haben eher höhere Erwartungen und Werte in Deutsch als männliche Jugendliche. Ihr Fähigkeitsselbstkonzept in Deutsch ist tendenziell höher als dasjenige von männlichen Jugendlichen (vgl. Neuenschwander u.a. 2005).

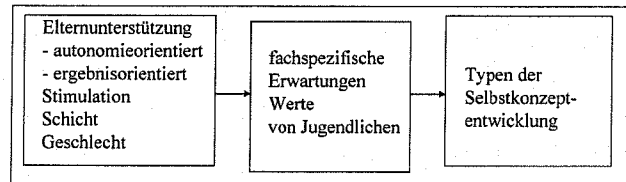


Abbildung 1: Heuristisches Modell für die Selbstkonzeptentwicklung

Aus diesen Überlegungen resultiert das in Abbildung 1 dargestellte Arbeitsmodell, welches empirisch überprüft werden soll. Es wird angenommen, dass die Art der wahrgenommenen Elternunterstützung zuerst fachspezifische Erwartungen und Werte von Jugendlichen beeinflusst, die in zweiter Linie den Verlauf der Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts regulieren.

### 4 Methode

#### 4.1 Stichprobe

Die formulierten Hypothesen werden mit Daten des Forschungsprojekts „Familie-Schule-Beruf (FASE B)“ untersucht. Die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler wurde in einem geschichteten Auswahlverfahren gebildet und ist für die Schülerinnen und Schüler des deutschsprachigen Kantons Bern der achten Klassenstufe repräsentativ. Dabei wurden 26 Schulstandorte aus städtischen und ländlichen Regionen ausgewählt und in jeder Schule wurden zwei bis drei Klassen des Zielschuljahres zufällig bestimmt.

Die Untersuchungsgruppe bestand aus 696 Schülerinnen und Schülern aus 39 Klassen (Durchschnittsalter 13 Jahre, 8. Schuljahr) aus Schultypen mit Grund- und erweiterten Ansprüchen. 271 dieser Jugendlichen wurden im Frühling 2006 ein zweiter Fragebogen vorgelegt (Rücklauf 38,9%). Im Frühling 2007 wurden die gleichen Jugendlichen aufgefordert, einen Fragebogen im Internet auszufüllen. Insgesamt 228 dieser Jugendlichen folgten dieser Aufforderung, was 33% der Ursprungsstichprobe entspricht. Trotz des Stichprobenschwunds waren keine systematischen Rücklaufverzerrungen festzustellen.

#### 4.2 Instrumente

Die Datenerhebung erfolgte mittels standardisiertem Fragebogen. Es wurden Hauptachsenanalysen statt Hauptkomponentenanalysen gerechnet, weil das primäre Interesse auf den Strukturen zwischen den Variablen und nicht auf der maximalen Varianzaufklärung lag (vgl. Fabrigar u.a. 1999). Daher war die Varianzaufklärung weniger hoch.

Das *fachliche Selbstkonzept in Deutsch* nach Buff (1991) setzte sich aus fünf Items zusammen, wie „Ich kann die Aufgaben gut lösen, die ich im Deutschunterricht bearbeiten muss“ oder „Es ist leicht für mich, im Deutschunterricht mitzumachen“ (Alpha = 0.76, M = 2.97, SD = 0.47). Die Hauptachsenanalyse erklärte 45% der Varianz. Diese Items wurden unverändert zu allen drei Messzeitpunkten eingesetzt. Die ursprünglich sechsstufige Antwortskala wurde rekodiert und umfasste neu die Pole 1 (stimmt überhaupt nicht) und 4 (stimmt voll und ganz).

Die *erwartete Note in Deutsch* wurde nach Eccles, Wigfield und Schiefele (1998) erhoben, mit dem Item „Welche Note werden Sie am Ende dieses Schuljahres in Deutsch bzw. ABU Bereich Sprache und Kommunikation voraussichtlich erreichen?“ (M = 4.81, SD = 0.49). ABU meinte in dieser Formulierung den Allgemeinbildenden Unterricht in der Berufsfachschule.

Die *Werthaltung gegenüber dem Fach Deutsch* nach Eccles u.a. (1998) wurde mit drei Items eruiert, wie „Was ich im Fach Deutsch lerne, halte ich für sehr nützlich“ (Alpha = 0.77, M = 2.86, SD = 0.55). Die Hauptachsenanalyse ergab einen Faktor, der 54%

der Varianz aufklärte. Die ursprünglich sechsstufige Antwortskala wurde rekodiert und umfasste neu die Pole 1 (stimmt überhaupt nicht) und 4 (stimmt voll und ganz).

Die Skala Elternunterstützung nach Wild (1999) gliederte sich in einer Hauptachsenanalyse in zwei Faktoren (Varianzaufklärung von 44%): Der Faktor *autonomieorientierte Elternunterstützung* umfasste vier Items wie zum Beispiel „Sie versuchen gemeinsam mit mir den Grund für die schlechte Note herauszufinden“ (Alpha = 0.70, M = 2.77, S = 0.59). Der Faktor *ergebnisorientierte Elternunterstützung* umfasste fünf Items wie zum Beispiel „Sie drohen mir Strafen an, wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Noten verbessere (beispielsweise Fernsehverbot)“ (Alpha = 0.78, M = 1.61, S = .53). Die ursprünglich sechsstufige Antwortskala wurde rekodiert und umfasste neu die Pole 1 (stimmt überhaupt nicht) und 4 (stimmt voll und ganz).

Die Skala *Stimulation* erfasste wie kulturell und intellektuell stimulierend die Kinder ihr familiäres Umfeld erleben und enthielt acht Items wie „Meine Eltern diskutieren mit mir über Themen, die mich interessieren“. Auf die Items konnte auf einer fünfstufigen Rating-Skala mit den Polen „nie“ und „immer“ reagiert werden. Die Hälfte der Items wurden neu konstruiert (etwa: „meine Eltern machen mich immer wieder auf neue Dinge aufmerksam“ oder „Meine Eltern ermutigen mich zur Teilnahme an Kursen/Ausflügen, z.B. Ferienexkursion“). Die andere Hälfte wurde von Wild (1999) sowie von Wild und Remy (2001) übernommen. Die Hauptachsenanalyse ergab einen Faktor mit Eigenwert > 1, welcher 29% der Varianz erklärte (Alpha = 0.76, M = 3.41, SD = 0.62).

Der *sozioökonomische Status des Vaters* wurde aufgrund der Berufsangaben des Vaters ermittelt. Die Berufsangaben wurden gemäss der International Standard Classification of Occupations (ISCO 88) kodiert. Danach wurde den Angaben ein Wert auf der ISEI-Skala („Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status“) zugewiesen.

#### 4.3 Durchführung

Die Datenerhebung fand im Spätherbst 2002 statt. Dabei besuchte ein Mitglied der Projektgruppe jede Klasse zwei Mal während 90 Minuten im Abstand von zwei bis drei Wochen. Am Ende des ersten Besuchs nahmen die Schülerinnen und Schüler einen Briefumschlag mit dem Elternfragebogen nach Hause, der zum zweiten Zeitpunkt ausgefüllt wieder eingesammelt wurde. Der hohe Rücklauf der Elternbefragung wurde dank der Lehrpersonen erreicht, welche das Einsammeln der verteilten Elternfragebogen unterstützten.

Die Datenerhebung im Jahr 2006 erfolgte soweit möglich gruppenweise. Die Schüler waren nach dem Austritt aus dem 9. Schuljahr in unterschiedlichen Klassen verteilt. Aufgrund der Schülerdatenbank in der Schule und den uns vorliegenden privaten Adressen wurden die Schülerinnen und Schüler in einem sorgfältigen Verfahren identifiziert und in ihrer ursprünglichen Klassenzusammensetzung gruppiert. In den ersten

beiden Lektionen wurde der Fragebogen bearbeitet, in den beiden Folgelektionen der Mathematik- und Deutschtest in einem standardisierten Verfahren durchgeführt. Die Jugendlichen, die an der Gruppenbefragung nicht teilnehmen konnten, erhielten den Fragebogen per Post zugeschickt.

#### 4.4 Ergebnisse

Im ersten Schritt wurden Muster der Selbstkonzeptentwicklung in Deutsch gesucht. Dafür wurden hierarchische Clusteranalysen mit dem Ward-Algorithmus eingesetzt (Software SAS 9.1.3 for Windows).<sup>2</sup> Der Verlauf der Varianzaufklärung und des Cubic-Clustering-Criteriums vom zweiten zum zehnten Cluster bestätigte die Vier-Cluster-Lösung.

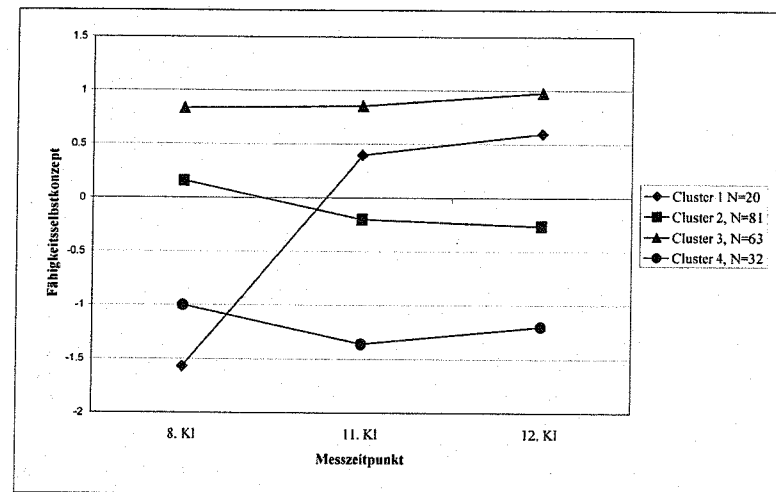


Abbildung 2: Entwicklungsmuster des fachlichen Selbstkonzepts in Deutsch

Diese Vier-Cluster-Lösung wurde in einer iterativen Clusteranalyse mit dem k-Mean-Algorithmus optimiert. Damit sollten – wie beim Ward-Algorithmus – möglichst homogene, aber unterschiedliche Cluster mit etwa ausgeglichenen Gruppengrößen gebildet werden. Grundlage bildeten die z-standardisierten Faktoren des fachlichen Selbstkonzepts in Deutsch zu den drei Messzeitpunkten. Die iterative Analyse erklärte rund 62%

<sup>2</sup> Die hierarchische Clusteranalyse ist ein Verfahren, mit welchem Personen aufgrund der Ausprägung in ausgewählten Variablen gruppiert werden. Clusteranalysen mit dem hier gewählten Ward-Algorithmus führen zu Personengruppen, die sich untereinander maximal unterscheiden, aber gleichzeitig möglichst homogen sind.

der Varianz, die Pseudo-F-Statistik betrug rund 88. Die Clusterkennwerte können als befriedigend bezeichnet werden. Der Verlauf des Selbstkonzepts – differenziert nach den vier Cluster – ist in Abbildung 2 dargestellt.

Die Cluster 2 bis 4 beschreiben recht stabile Verlaufsmuster auf einem tiefen, mittleren und hohen Niveau. Sie repräsentieren die vermutete hohe Stabilität der Selbstkonzeptentwicklung in der Zeit. Cluster 1 kann hingegen als erwartungswidriger Entwicklungsverlauf bezeichnet werden. Die 20 Jugendlichen in diesem Cluster zeigen eine deutliche Zunahme ihres Selbstkonzepts beim Übergang in die Sekundarstufe II.

Im zweiten Schritt wird die Hypothese überprüft, ob fachspezifische Erwartungen und Werte von Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt (11. Schuljahr) die unterschiedlichen Verläufe vorhersagen können. Diese Erwartungen und Werte drücken die Motivationslage der Jugendlichen nach dem Übergang in die Sekundarstufe II aus. In Tabelle 1 sind die Ergebnisse einer multinomialen Analyse dokumentiert: die Kontrastkoeffizienten mit dem Referenzcluster der steigenden Selbstkonzeptentwicklung.<sup>3</sup> Ein negativer Koeffizient bedeutet, dass das entsprechende Cluster eher unwahrscheinlich ist, die Referenzkategorie (steigende Selbstkonzeptentwicklung) hingegen vergleichsweise wahrscheinlich.

**Tabelle 1:** Vorhersage von Selbstkonzeptverläufen in Deutsch (odds ratios der multinomialen Analyse)

	stabil tief	stabil mittel	stabil hoch	Chi <sup>2</sup>
<b>Erwartete Noten Deutsch t<sub>2</sub></b>	0.10**	0.39	1.74	26.8***, 3
<b>Werthaltung gegenüber Fach Deutsch t<sub>2</sub></b>	0.25*	0.73	0.68	6.9+, 3

\*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05, + p < .10; Referenzkategorie: Verlaufsmuster 1 Zunahme des Selbstkonzepts; Chi<sup>2</sup> Gesamtmodell (6) = 44.9, p < .001; Nagelkerke R<sup>2</sup> = 22%

Gemäss den Ergebnissen in Tabelle 1 zeigen Jugendliche einen steigenden Verlauf der Selbstkonzeptentwicklung und keinen stabil tiefen Verlauf, wenn sie hohe Noten in Deutsch erwarten. Ebenfalls gehören diese eher in das Cluster der Jugendlichen mit steigendem Verlauf der Selbstkonzeptentwicklung und nicht in das Cluster des stabil tiefen Selbstkonzeptverlaufs, wenn ihnen das Fach Deutsch wichtig ist. Die Hypothese kann demnach gestützt werden, dass die fachspezifischen Erwartungen und Werte von

<sup>3</sup> Die multinomiale Analyse ist eine Verallgemeinerung der logistischen Regressionsanalyse. Es wird der Beitrag verschiedener Prädiktoren zur Vorhersage der logarithmierten Auftretenswahrscheinlichkeit einer Kategorie im Verhältnis zu einer Referenzkategorie geschätzt. Die resultierenden odds ratios bilden ein Mass für die Zusammenhangsstärke zwischen einer unabhängigen Variable und der Auftretenswahrscheinlichkeit einer Kategorie der abhängigen Variable.

Jugendlichen im 11. Schuljahr das Verlaufsmuster der Selbstkonzeptentwicklung vorhersagen können.

Im dritten Schritt wird die Mediator-Hypothese untersucht, ob der Elterneinfluss auf das Verlaufsmuster des Selbstkonzepts durch die Erwartungen und Werte der Jugendlichen vermittelt werden kann. Gemäss Tabelle 2 lassen sich in zwei multiplen OLS-Regressionsanalysen die erwarteten Noten und die Werthaltungen gegenüber dem Fach Deutsch signifikant vorhersagen. Allerdings sind die Varianzaufklärungen mittelmässig. Wahrscheinlich sind auch andere ausserfamiliäre Faktoren wie frühere Leistungen und Bezugsgruppeneffekte in der Schulklasse für die Ausprägung der erwarteten Noten und Werthaltungen zentral. Wenn Eltern ihre Kinder ergebnisorientiert aufgrund von Belohnung und Bestrafung unterstützen, entwickeln die Kinder ungünstigere Einstellungen zum Fach Deutsch. Die kognitive Stimulation in der Familie ist hingegen eine günstige Bedingung. Der sozioökonomische Status des Vaters (ISEI) ist auch signifikant, aber erstaunlicherweise negativ. Dieser negative Zusammenhang ist ebenso bei der univariaten Korrelation in dieser Teilstichprobe zu finden. Dies könnte damit zusammen hängen, dass Jugendliche aus höheren sozialen Schichten häufiger im Gymnasium sind und dort tiefere Noten erwarten als die Jugendlichen in einer Berufslehre. Jugendliche aus tieferen sozialen Schichten befinden sich hingegen häufiger in der Berufslehre und haben in diesem Schultyp höhere erwartete Noten. Die Überlagerung von Schicht und erwarteten Noten in den beiden Schultypen führt zu dieser negativen Korrelation, die in schultypspezifischen Analysen nicht auftritt. Schliesslich ist auf den Geschlechtseffekt hinzuweisen, wonach die weiblichen Jugendlichen dem Fach Deutsch geringere Wertigkeit beimessen als die männlichen Jugendlichen.

**Tabelle 2:** Vorhersage der erwarteten Noten und der Werthaltung in Deutsch (Querschnitt): standardisierte Koeffizienten von multiplen Regressionsanalysen

	erwartete Noten in Deutsch t <sub>2</sub>	Werthaltung gegenüber Fach Deutsch t <sub>2</sub>
Intercept (nicht standardisiert)	4.87***	2.31***
Kognitive Stimulation t <sub>2</sub>	0.20**	0.21**
Elternunterstützung autonomieorientiert t <sub>2</sub>	-0.01	-0.04
Elternunterstützung ergebnisorientiert t <sub>2</sub>	-0.19**	-0.14*
Beruf des Vaters (ISEI) t <sub>2</sub>	-0.20**	-0.07
Geschlecht	0.01	0.16*
<b>F, df, p</b>	<b>5.7***, 5, 216</b>	<b>5.5***, 5, 217</b>
<b>R<sup>2</sup> korr</b>	<b>11.6%</b>	<b>9.1%</b>

\*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05

Nicht präsentiert werden die Ergebnisse der multinomialen Analyse zur Erklärung der Verlaufsmuster der Selbstkonzeptentwicklung durch die Familienmerkmale. Die Ergebnisse zeigen einen Nullbefund, wonach sich die Entwicklungsverläufe des Selbstkonzepts nicht direkt durch diese Familienmerkmale vorhersagen lassen. Die Mediatorhypothese findet damit Bestätigung, wonach die untersuchten Elterndimensionen die erwarteten Noten und die Werte in Deutsch erklärten und diese wiederum die Verlaufsmuster des Selbstkonzepts vorhersagen können.

**Tabelle 3:** Veränderung der Elternwahrnehmung: Mittelwerte, T-Werte und Korrelationskoeffizienten

	8. Klasse	11. Klasse	T, df	r
Elternunterstützung autonomieorientiert	3.10	2.87	5.6***, 243	0.32***
Elternunterstützung ergebnisorientiert	1.77	1.47	9.3***, 243	0.49***
Stimulation	3.36	3.60	-6.21***, 267	0.44***

\*\*\*  $p < .001$ ; r = Korrelationskoeffizient nach Pearson

Im vierten Schritt werden schliesslich im Längsschnitt die Veränderungen der wahrgenommenen Elternmerkmale zwischen dem 8. und 11. Schuljahr analysiert. Die Jugendlichen berichteten eine signifikante Abnahme der autonomieorientierten und ergebnisorientierten Elternunterstützung beim Übergang vom 8. ins 11. Schuljahr (Tabelle 3). Dagegen berichteten sie eine signifikante Zunahme der kognitiven Stimulation in der Familie. Die Stabilitätskorrelationen waren in allen drei Fällen signifikant. Offenbar bleiben die Meinungen der einzelnen Jugendlichen im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen in der Zeit konstant (hohe Korrelationen), während sich das Niveau der Unterstützung bzw. der Stimulation in der gesamten Gruppe signifikant ändert. Unabhängig vom Verlauf der Selbstkonzeptentwicklung verändert sich die Familienwahrnehmung beim Übergang in die Sekundarstufe II bedeutsam.

## 5 Diskussion

Die präsentierten Analysen illustrieren exemplarisch das Vorgehen nach dem Person-Ansatz. Sie belegen vier verschiedene Entwicklungsverläufe des Fähigkeitsselbstkonzepts im Fach Deutsch beim Übergang in die Sekundarstufe II. Die Art des Verlaufsmusters hängt von den individuellen Erwartungen und Werten in Deutsch und indirekt von der Elternunterstützung und dem Anregungsgehalt in der Familie ab. Eltern vermögen nur indirekt über die Einstellungen der Jugendlichen das Entwicklungsmuster des Fähigkeitsselbstkonzepts zu beeinflussen. Sie tragen neben anderen Erziehungsinstanzen indirekt zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts bei. Entsprechend bestimm-

men sie nur schwach, ob das Fähigkeitsselbstkonzept von Jugendlichen zunimmt oder stabil bleibt.

Ein Hauptergebnis besteht in der Identifikation von vier Verlaufstypen des Fähigkeitsselbstkonzepts. Es wurden drei stabile Verlaufsmuster auf drei verschiedenen Niveaus und ein variables Muster mit einem ansteigenden Verlauf gefunden. Das variable Muster ist selten. Es entspricht einem erwartungswidrigen Verlauf, weil das Fähigkeitsselbstkonzept in diesem Alter auf einer langjährigen Informationsbasis beruht und in der Regel stabil ist (vgl. Herzog u.a. 2006). Die Unterscheidung zwischen einem erwarteten und einem erwartungswidrigen Verlauf ist normativ, wobei die zu Grunde liegende Norm im vorliegenden Fall eine statistische Norm (häufig/selten) ist. Alternativ dazu könnten Entwicklungsnormen unterstellt werden. Demnach wären Entwicklungsverläufe erwartungswidrig, wenn sie von individuellen, pädagogischen oder institutionellen Zielvorgaben abweichen (zum Beispiel Erwerbstätigkeit unmittelbar nach Abschluss der Volksschule; vgl. dazu z.B. Neuenschwander/Garrett 2008). Allerdings ist der Konsens über Entwicklungsnormen brüchig geworden. Herzog u.a. (1997) postulierten einen gesellschaftlichen Trend zur Individualisierung, wonach Lebensentwürfe individuell festgelegt werden und die Begründung gesellschaftlicher Normen schwerer fällt. Begriffe wie erwartungswidrige und erwartete Entwicklungsverläufe sind daher sorgfältig zu definieren.

Die Unterscheidung von erwarteten und erwartungswidrigen Entwicklungsverläufen basiert auf dem Person-Ansatz. Forschungsmethoden wie die Clusteranalyse oder die Konfigurationsfrequenzanalyse sind geeignet, solche Entwicklungstypen zu finden. Mit dem Person-Ansatz ist eine wissenschaftstheoretische Position verbunden, wonach keine allgemeinen Entwicklungstrends gesucht, sondern Aussagen für Gruppen von Personen angestrebt werden, deren Entwicklungstrends ähnlich sind (vgl. Magnusson 2003). Damit wird die Analyse von nicht-linearen Zusammenhängen und komplizierten Variablenstrukturen ermöglicht, die etwa die Systemtheorie thematisiert.

Der zweite Hauptbefund besteht in der Erklärung, unter welchen Bedingungen ein erwartungswidriger Entwicklungsverlauf des Fähigkeitsselbstkonzepts auftritt. Ein erwartungswidriger Entwicklungsverlauf tritt im Vergleich zu einem stabilen Verlauf auf tiefem Niveau dann auf, wenn gute Noten in Deutsch erwartet werden und wenn das Fach Deutsch als wichtig bewertet wird. Wenn Jugendliche hohe fachspezifische Erwartungen und Werte haben, sind sie mit höherer Wahrscheinlichkeit im erwartungswidrigen Verlaufstyp, in welchem das Fähigkeitsselbstkonzept kontinuierlich ansteigt. Wenn Jugendliche eine hohe Leistungsmotivation im Fach Deutsch haben, dürfte ihr Fähigkeitsselbstkonzept eher ansteigen. Hohe fachspezifische Erwartungen und Werte in Deutsch dürften gute schulische Leistungen begünstigen, die nach der Skill-Development-Perspektive zum Ansteigen ihres Fähigkeitsselbstkonzepts in Deutsch führen. Leistungsbezogene Einstellungen der Jugendlichen bilden daher eine wichtige Determinante des Verlaufstyps des Fähigkeitsselbstkonzepts beim Übergang in die Sekundarstufe II.

Damit wird exemplarisch gezeigt, wie mit der Methode der multinomialen Analyse der Person-Ansatz mit dem Variablen-Ansatz empirisch verbunden werden kann. Zwei Variablen – nämlich Erwartungen und Werte – vermögen im vorliegenden Fall das Muster des Entwicklungsverlaufs zu erklären. Offenbar gibt es personbezogene Merkmale, welche individuelle Entwicklungsverläufe erklären können. Entwicklungsverläufe sind nicht beliebig, obwohl sie individuell unterschiedlich sind. Vielmehr treten sie unter definierten Bedingungen eher auf.

Pädagogisch bedeutsam ist der dritte Hauptbefund, wonach der Anregungsgehalt in der Familie sowie die Elternunterstützung die leistungsbezogenen Einstellungen der Jugendlichen beeinflussen, aber nicht den Verlaufstyp des Fähigkeitsselbstkonzepts. Die leistungsbezogenen Einstellungen vermitteln demnach zwischen den Erziehungsbemühungen der Eltern und dem Verlaufstyp des Fähigkeitsselbstkonzepts (Mediationsprozess). Die Eltern sind demnach nicht in der Lage, eine erwartungswidrige Zunahme des Fähigkeitsselbstkonzepts zu ermöglichen. Sie können aber die fachbezogenen Einstellungen ihrer Kinder (Leistungsmotivation) beeinflussen. Offenbar vermögen die untersuchten Elternvariablen die Einstellungen der Kinder zu erklären – nicht aber die Entwicklungsverläufe, die auf einem höheren Abstraktionsniveau liegen. Schliesslich soll der Befund in Erinnerung gerufen werden, wonach sich die Elternwahrnehmung beim Übergang in die Sekundarstufe II verändert.

Der Person-Ansatz ist in der Pädagogik bisher wenig bekannt. Er könnte aber das gängige sozialwissenschaftliche Forschungsinventar zur Untersuchung von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen erweitern. Mit Herzog (2002) wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche ihre Entwicklung selber konstruieren und individuelle Entwicklungs- und Bildungsverläufe gestalten. Solche individuellen Entwicklungs- bzw. Bildungsprozesse lassen sich mit gängigen statistischen Methoden nicht untersuchen. Der Person-Ansatz könnte hier weiterhelfen.

## Literaturverzeichnis

- Bergman, L.R./Magnusson, D. (1997): A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. In: *Development and Psychopathology* 9, S. 291–319.
- Buff, A. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I*. Zürich: ADAG.
- Eccles, J.S./Wigfield, A./Schiefele, U. (1998): Motivation to succeed. In: Damon, W. (Hrsg.): *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. Bd. III. New York: Wiley, S. 1017–1095.
- Fabrigar, L.R./Wegener, D.T./MacCallum, R.C./Strahan, E.J. (1999): Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. In: *Psychological Methods* 4, H. 3, S. 272–299.

- Feinstein, L./Peck, S.C. (2008): Unexpected pathways through education: Why do some students not succeed in school and what helps? In: *Journal of Social Issues* 64, S. 1–20.
- Frome, P.M./Eccles, J.S. (1998): Parents' influence on children's achievement-related perceptions. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 74, S. 435–452.
- Hattie, J. (1992): *Self-Concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herzog, W. (2002): *Zeitgemässe Erziehung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W. (2005): Vorwort von Walter Herzog. In: Neuenschwander, M.P. (Hrsg.): *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität*. Bern: Haupt, S. 5–7.
- Herzog, W./Böni, E./Guldimann, J. (1997): *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Herzog, W./Neuenschwander, M.P./Wannack, E. (2006): *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Lerner, R.M./Theokas, C./Jelicic, H. (2005): Youth as active agents in their own positive development: A developmental systems perspective. In: Rothermund, K./Wentura, D./Greve, W. (Hrsg.): *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber, S. 31–47.
- Magnusson, D. (2003): The Person approach: Concepts, measurement models and research strategy. In Peck, S.C./Roeser, R.W. (Hrsg.): *Person-centered approaches to studying development in context*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3–24.
- Mead, G.H. (1988): *Geist, Identität und Gesellschaft* (Engl. Orig. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago, 1934, Transl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): *Die Familienerziehung*. München: Juventa.
- Moschner, B. (2001): Selbstkonzept. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 629–634.
- Neuenschwander, M.P. (1996): *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M.P. (2007): *Familiäre und schulische Bedingungen der Motivationsentwicklung*. Vortrag gehalten an der Tagung der Arbeitsgruppe Empirisch Pädagogische Forschung (AEPF), 10.9.–12.9.2007, Lüneburg.
- Neuenschwander, M.P./Garrett, J.L. (2008): Causes and Consequences of Unexpected Educational Transitions in Switzerland. In: *Journal of Social Issues* 64, H. 1, S. 41–57.
- Neuenschwander, M.P./Goltz, S. (2008): Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 55, S. 265–275.
- Neuenschwander, M.P./Balmer, T./Hirt, U./Ryser, H./Wartenweiler, H./Gasser-Dutoit, A./Goltz, S. (2005): *Schule und Familie*. Bern: Haupt.
- Shavelson, R.S./Hubner, J.J./Stanton, G.C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretation. In: *Review of Educational Research* 46, S. 407–441.
- Wild, E. (1999): *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Mannheim: Universität Mannheim, Fakultät für Sozialwissenschaften, Unveröffentlichte Habilitation.
- Wild, E./Remy, K. (2001): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. In: *Unterrichtswissenschaft* 30, S. 27–51.