

## 1. Einleitung

In den letzten 30 Jahren haben sich Ziele, an denen sich Schüler<sup>1</sup> in Lern- und Leistungssituationen orientieren in der pädagogisch-psychologischen Forschung zu wichtigen motivationalen Konstrukten entwickelt. Schon seit den 1970er Jahren werden verschiedene theoretische Ansätze herausgearbeitet. Diese unterscheiden alle zwischen habituellen Lern- und Leistungszielen (Ames & Archer, 1988; Dweck & Legett, 1988; Elliot, 1999; Nicholls, 1984), definieren Ziele als im Gedächtnis repräsentierte Zielüberzeugungen, die in Lern- und Leistungssituationen handlungsleitend werden (Elliot, 2005; Schiefele, 2008; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004) und befassen sich mit der Frage, warum Personen eine Leistung erbringen und dabei bestimmte Leistungsziele erreichen wollen. Zugleich beschreiben Zielorientierungstheorien die Bewertungsmaßstäbe, an denen die Person die eigene Kompetenz oder den subjektiv erlebte Erfolg bemisst.

Eine große Zahl von Studien weist darauf hin, dass Zielorientierungen wichtige Determinanten für ein breites Spektrum bildungsrelevanter Faktoren darstellen. So wurden in zahlreichen Untersuchungen unterschiedliche Wirk- und Vermittlungsmechanismen von Zielorientierungen auf Lern- und Leistungsergebnisse in den Blick genommen. Die Bedeutung von Zielorientierungen für Lern- und Leistungsergebnisse zeigt sich in Modellen des schulischen Lernens (Helmke & Weinert, 1997). Vor dem Hintergrund des einschlägigen Forschungsstandes wurde zum Beispiel im Rahmen der PISA 2000 Studie ein Rahmenmodell entwickelt, in welchem die entscheidenden Bedingungen für schulische Leistung zusammengestellt und der Erwerb schulischer Kompetenzen als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller, schul-institutioneller, unterrichtlicher und familiärer Faktoren beschrieben werden. Zielorientierungen sind in diesem Modell in dem Bereich der individuellen kognitiven, motivationalen und sozialen Lernvoraussetzungen verortet, die wiederum verschiedene Bereiche/Phasen des selbstregulierten Lernens bedingen (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001). Auch in Modellen des selbstregulierten Lernens wurde die Rolle von Zielorientierungen herausgearbeitet. Eines der bekanntesten Modelle, welches von Boekaerts (1997) vorgelegt wurde, unterscheidet drei Regulationssysteme, die im Lernprozess zusammenspielen: 1. Regulation der Informationsverarbeitung, 2. Metakognitive Steuerung und 3. Regulation der Motivation. Zielorientierungen können in allen drei Bereichen wirksam werden. So konnte zum Beispiel gezeigt werden, dass Zielorientierungen unter anderem mit der Wahl der kognitiven Lernstrategie (Tie-

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

fenverarbeitungs- vs. Oberflächenstrategie) (1. Bereich) mit der Intensität der Überwachung des Lernprozesses (2. Bereich) sowie mit dem Attributionsstil bei Misserfolg (3. Bereich) in Zusammenhang stehen (Pintrich, 2000). Ein weiteres Modell, welches die Bedeutung von Zielorientierungen für selbstreguliertes Lernen berücksichtigt, stammt von Zimmerman (1989). In diesem wird der Lernprozess in drei Phasen unterteilt: 1. Präaktionale Phase, 2. Aktionale Phase und 3. Postaktionale Phase. Zimmerman verortet Zielorientierungen in der präaktionalen Phase (Lernziele werden gesetzt, Strategieeinsatz wird geplant). Da die Phasen jedoch aufeinander aufbauen, spielen Zielorientierungen auch zu einem späteren Zeitpunkt des Lernprozesses eine Rolle (z.B. Aufrechterhaltung der Motivation (aktionale Phase), Bewertung des Lernergebnisses (postaktionale Phase) (Pintrich, 2000).

Während der Zusammenhang von Zielorientierungen und Schulleistung recht häufig untersucht wurde – für Lernziele zeigen sich mehrheitlich positive, jedoch schwache Zusammenhänge, während sich für Leistungsziele sowohl positive als auch negative Zusammenhänge identifizieren lassen (Hullemann, Schrage, Bodmann & Harackiewicz, 2010; Huang, 2012; Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, Wegerer & Steinmayr, 2013) – wurden die den Zielorientierungen vorausgehenden Bedingungen, also Bedingungen die zur Übernahme von Lern- oder Leistungszielen führen, vergleichsweise selten in den Blick genommen. Als relevante antezedente Bedingungen wurden insbesondere implizite Motive, implizite Intelligenztheorien, wahrgenommene Kompetenzen, Versagensangst sowie Schul- und Klassenmerkmale (Anderman & Anderman, 1999; Church, Elliot & Gable, 2001; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Senko & Harackiewicz, 2005) identifiziert. In einigen wenigen Studien konnte darüber hinaus die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Übernahme verschiedener Zielorientierungen herausgearbeitet werden (Duchesne, Ratelle, Larose & Guay, 2007; Gonzalez, Doan Holbein & Quilter, 2002; Gurland & Grolnick, 2005; Régner, Loose & Dumas, 2009). Dass die Analyse des Zusammenhangs zwischen Merkmalen des Elternhauses und der Übernahme von Lern- und Leistungszielen bisher eher vernachlässigt wurde, ist angesichts des vielfach nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen Merkmalen des Elternhauses und der Schulleistung (Sirin, 2005) überraschend. Hier knüpft die vorliegende Dissertation an und nimmt das Zusammenspiel der genannten Faktoren in den Blick.

Die Analyse des Einflusses familiärer Bedingungen auf Lern- und Leistungsergebnisse erfolgt in der Regel aus zwei unterschiedlichen Forschungsperspektiven. Die soziologische Bildungsforschung untersucht insbesondere den Einfluss familiärer Strukturmerkmale (z.B. demographischer Familienhintergrund) und führt Unterschiede in den Lern- und Leistungsergebnissen etwa auf eine unterschiedliche Ausstattung der Familien mit

## 2. Zielorientierungen

Im folgenden Abschnitt werden die prominentesten theoretischen Ansätze der Zielorientierungsforschung vorgestellt. Dies sind (1) der entwicklungspsychologisch orientierte Ansatz aus der Arbeitsgruppe um Nicholls (1984), (2) der aus der Hilfslosigkeitsforschung entsprungene Ansatz aus der Arbeitsgruppe um Dweck (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988) sowie (3) der Ansatz aus der Arbeitsgruppe um Ames (Ames, 1984; Ames & Archer, 1988). Abschließend wird (4) auf Weiterentwicklungen der Ansätze durch Elliot und Kollegen (Elliot, 1997, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, Murayama & Pekrun, 2011; Elliot & Trash, 2001) eingegangen. Nach der theoretischen Einordnung werden die Befunde jener Studien vorgestellt, die sich mit dem Zusammenhang von Zielorientierungen und verschiedenen lern- und leistungsrelevanten Merkmalen beschäftigen. Daran anschließend wird auf die Veränderung von Zielorientierungen am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule eingegangen.

### 2.1 Theoretische Einordnung von Zielorientierungen

(1) Nicholls (1984) unterscheidet in seinem entwicklungspsychologisch ausgerichteten Ansatz zwischen Aufgaben- und Ichorientierung. Diese Unterscheidung geht auf unterschiedliche Fähigkeitskonstruktionen zurück, die wiederum unterschiedliche Zielorientierungen generieren. Nicholls argumentiert, dass (jüngere) Kinder zunächst ein undifferenziertes Fähigkeitskonzept aufweisen und keine Differenzierung zwischen Fähigkeit und Anstrengung vornehmen. Vielmehr setzen sie Fähigkeit und Anstrengung gleich und schätzen ihre Fähigkeiten als hoch ein, wenn sie einen Lernerfolg auf ein hohes Ausmaß an Anstrengung zurückführen können. Die eigenen Fähigkeiten werden stets vor dem Hintergrund der eigenen wahrgenommenen Leistung beurteilt (individuelle Bezugsnormorientierung). Nach Nicholls (1984) geht die intraindividuelle Fähigkeitskonzeption mit einer Aufgabenorientierung (*task orientation*) einher, welche durch den Wunsch nach einer Verbesserung der individuellen Kompetenzen gekennzeichnet ist. Im Alter von etwa 12 Jahren entwickeln Kinder ein differenzierteres Fähigkeitskonzept und nehmen eine Differenzierung zwischen Fähigkeit und Anstrengung vor. Zwar sind das Lernen neuer Inhalte sowie die Bewältigung schwieriger Aufgaben mit der Wahrnehmung von hohen Anstrengungen verbunden, gehen jedoch nicht mehr zwangsläufig mit der Wahrnehmung hoher Fähigkeiten einher. Die Bewertung der eigenen Fähigkeiten erfolgt nun auf Grundlage eines Vergleichs mit anderen Personen (soziale Bezugsnormorientierung), so dass die eigenen Fähigkeiten als hoch bewertet werden, wenn sich Erfolg in Bereichen einstellt, in denen Personen der Vergleichsgruppe keinen oder einen geringeren Erfolg verbu-

chen können (Nicholls, 1984). Die interindividuelle Fähigkeitskonzeption korrespondiert nach Nicholls (1984) mit einer Ich-Orientierung (*ego orientation*), in welcher der Wunsch, im Vergleich zu anderen Mitschülern möglichst „gut dazustehen“ von zentraler Bedeutung ist. Das Verständnis für den Fähigkeitsbegriff verändert sich nach Nicholls mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung. Kinder, die ein undifferenziertes Fähigkeitskonzept aufweisen, können ausschließlich aufgabenorientiert sein, Jugendliche oder Erwachsene können dagegen beide Fähigkeitskonzeptionen aufweisen und sowohl aufgaben- als auch ichorientiert sein (Nicholls, 1984).

(2) Als Reaktion auf die Beobachtung, dass Kinder trotz übereinstimmender Fähigkeiten unterschiedlich auf Misserfolg in Lern- und Leistungssituationen reagieren, entwickelten Dweck und Kollegen eine zweigeteilte Konzeption, die zwischen Lern- und Leistungszielorientierungen unterscheidet (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Die Autoren beobachteten, dass manche Kinder in Misserfolgssituationen ein hilfloses Verhaltensmuster (Aufgabenvermeidung, geringe Erfolgserwartungen, ungünstiger Attributionsstil) aufweisen, während andere Kinder mit einem bewältigungsorientierten Verhaltensmuster (Aufsuchen herausfordernder Aufgaben, Ausdauer, Freude, günstiger Attributionsstil) auf die Misserfolgssituation reagieren (Diener & Dweck, 1978). Die unterschiedlichen Reaktionen führen die Autoren darauf zurück, dass Personen, je nach vorherrschender Zielorientierung, Misserfolg unterschiedlich bewerten. Während lernzielorientierte Personen Misserfolge als Herausforderung und als Möglichkeit zur Fähigkeits- und Kompetenzerweiterung interpretieren, werten leistungszielorientierte Personen Misserfolge als Hinweis auf geringe oder gar fehlende Fähigkeiten und Kompetenzen. Auf Basis dieser Einschätzung streben lernzielorientierte Personen danach, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu erweitern, leistungszielorientierte Personen danach, geringe Fähigkeiten zu verbergen (Dweck & Leggett, 1988). Die Frage, warum Personen in gleichen Situationen unterschiedliche Zielorientierungen aufweisen, beantworten die Autoren wiederum mit Verweis auf subjektive Theorien der Intelligenz. Personen, die Intelligenz als veränderbares und optimierbares Potenzial interpretieren, entwickeln eher eine Lernzielorientierung, während Personen, die Intelligenz für eine unveränderbare Persönlichkeitseigenschaft halten, eher eine Leistungszielorientierung herausbilden (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

(3) Der Ansatz von Ames und Kollegin (Ames, 1984; Ames, 1992; Ames & Archer, 1988) nimmt explizit Bezug auf die Schule und beschreibt Zielorientierungen als qualitative motivationale Personenmerkmale. Ames und Kollegin unterscheiden zwischen Bewältigungszielorientierung, die der Aufgabenorientierung nach Nicholls (1984) bzw. der Lernzielorientierung nach Dweck (1986) sehr nahekommt und Leistungszielorientierung, die Nicholls Ichorientierung bzw. Dwecks Leistungszielorientierung ent-