

***bwp@* Spezial 11** | Januar 2016

Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen

Empirische Ergebnisse aus einem Forschungsseminar von Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg

Hrsg. v. **Christoph Helm**

Marcel CHRIST

(Universität Bamberg)

Soziale Herkunft und Lernmotivation von SchülerInnen

Online unter:

http://www.bwpat.de/spezial11/christ_bwpat_spezial11.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2016

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Soziale Herkunft und Lernmotivation von SchülerInnen

Abstract

Im Lichte andauernder Debatten um die durch den sozioökonomischen Status der SchülerInnen bedingte Bildungsungerechtigkeit in Ländern wie Österreich oder Deutschland untersucht der vorliegende Beitrag den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernmotivation. Das theoretische Fundament bildet die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000). Diese Motivationstheorie unterscheidet verschiedene Motivationsformen, wobei für die hier vorgestellten Analysen insbesondere die identifizierte Regulation, eine eher autonome Form der Motivation, von Bedeutung ist. Die identifizierte Regulation spiegelt die Relevanz wider, die eine Person einer (Lern-) Handlung aufgrund ihrer Bedeutung für angestrebte Ziele beimisst. Mehrere Forschungsarbeiten konnten bereits Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischem Hintergrund und der Bildungsaspiration von SchülerInnen nachweisen (z.B. Salami 2008), weshalb eine Beziehung zwischen sozialer Herkunft und identifizierter Regulation vermutet wird. Um diese Vermutung empirisch zu prüfen, wurde der Datensatz der LOTUS-Studie, einer Längsschnittstudie mit 882 SchülerInnen (70,6 % weiblich, Durchschnittsalter 14,49 Jahre), die in 24 Klassen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen an acht Standorten in Österreich durchgeführt wurde, analysiert. Es wurden Korrelationsanalysen für Daten von zwei Messzeitpunkten (am Ende der 9. und 10. Schulstufe) durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernmotivation bzw. identifizierter Regulation zu überprüfen. Die Ergebnisse sprechen gegen eine Beziehung zwischen den Variablen. Korrelationsanalysen zur Untersuchung des Einflusses des Geschlechts auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und identifizierter Regulation weisen keine signifikanten Resultate aus. Dies legt die Vermutung nahe, dass weder die soziale Herkunft noch das Geschlecht direkt mit der identifizierten Regulation zusammenhängen. Die Diskussion geht daher, unter Berücksichtigung der Limitationen der Arbeit, auf weitere mögliche Einflussfaktoren und Zusammenhänge ein.

Schlüsselwörter: Economic, Social and Cultural Status, Lernmotivation, Schule, Selbstbestimmungstheorie, soziale Herkunft, identifizierte Regulation

Students' social background and learning motivation

In the light of ongoing debates about injustice in education due to students' social backgrounds in countries like Austria or Germany the current study examines the relationship between students' social background and their learning motivation. The paper draws on the self-determination theory by Deci and Ryan (2000) which distinguishes between different forms of motivation with identified regulation being the crucial one in the present context as it reflects the importance a person attributes to an action, e.g. learning, based on its relevance for achieving a desired goal. Various studies identified relationships between students' socioeconomic background and educational aspirations which is why there might be a relationship between students' social background and identified regulation as well (e.g., Salami 2008). In order to test this assumption data from the LOTUS study, a longitudinal study

with 882 students (70.6 % female, average age 14.49 years) which was conducted in 24 classes of eight upper secondary vocational schools in Austria, was analysed. Correlation analyses on the data of two measuring points (at the end of grade 9 and 10) were performed in order to check for the relationship between social background and identified regulation. Results suggest that the two variables do not correlate. Correlation analyses aiming at examining the impact of gender on the strength of the relationship between social background and identified regulation yielded no significant results. Findings suggest that neither social background nor gender is directly connected to identified regulation. Further potential drivers of identified regulation and the need for future research will be discussed taking into consideration the limitations of the work.

Keywords: economic, social and cultural status, learning motivation, school, self-determination theory, social background, identified regulation

1 Einleitung

Jeder Mensch hat ein Recht darauf, die für ihn bzw. sie bestmögliche Bildung zu genießen. Deshalb ist es unerlässlich, vorherrschende Ungleichheiten oder unterschiedliche Startbedingungen, welche möglicherweise den Bildungserfolg oder überhaupt die Teilhabe am Bildungsgeschehen beeinträchtigen, zu identifizieren, mit dem Ziel, diese zu kompensieren. Soziale Unterschiede zwischen den Elternhäusern von SchülerInnen und deren Einfluss auf die Teilhabe sowie den Erfolg im Bildungswesen sind immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Debatten (z.B. Bacher 2003; DGB 2015; DIE WELT 2013). So verfügen sozioökonomisch privilegierte SchülerInnen gegenüber solchen aus schwächeren Schichten durchschnittlich über einen Leistungsvorsprung von einem ganzen Schuljahr – und das nicht etwa in Entwicklungsländern, sondern in reichen Nationen wie Österreich oder Deutschland (OECD 2003; OECD 2012). Die Tatsache, dass in Österreich zwischen den PISA-Studien von 2003 und 2012 hinsichtlich der Chancengleichheit keinerlei Veränderung zu verzeichnen sind (ebd.), unterstreicht die Notwendigkeit, Effekte sozialer Herkunft zu untersuchen, um konkrete Gegenmaßnahmen daraus abzuleiten.

Bereits in mehreren Studien wurden bisher positive Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsaspirationen von SchülerInnen nachgewiesen, ohne dabei jedoch die möglichen Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernmotivation zu untersuchen (z.B. Guo et al. 2015; Mau/Heim Bikos 2000; Salami 2008; Teachman/Paasch 1998). Folgt man der Definition von Aspiration im Sinne von „Bestrebung“, „ehrgeiziger Plan“ oder „Ambition“ (Duden 2015), stellt sich unweigerlich die Frage nach dem zugrunde liegenden Antrieb, der Motivation. In anderen Worten: Wo Aspiration im o.g. Sinne besteht, ist per definitionem anzunehmen, dass eine wie auch immer gestaltete Motivation vorherrscht, die Antrieb für die Realisierung eines ehrgeizigen Plans ist. Da in den angeführten Studien der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsaspiration aufgezeigt wurde, liegt nun die Vermutung nahe, dass ebenso eine Beziehung zwischen sozialer Herkunft und der Motivation, sich zu bilden, um eben jenes angestrebte Bildungsniveau zu erreichen, zu beobachten ist. Vorliegende Arbeit geht daher der Frage nach, ob und – falls ja – inwieweit sich die soziale Her-

kunft von SchülerInnen auf deren Lernmotivation auswirkt. Die Ergebnisse zu möglichen Zusammenhängen zwischen diesen beiden Variablen bergen großes Potenzial im Hinblick auf die Ableitung frühzeitiger, gezielter Maßnahmen bzw. Programme zur Unterstützung von SchülerInnen aus sozial schwachen Schichten, um eventuelle, durch die soziale Herkunft bedingte Unterschiede hinsichtlich der Lernmotivation zu kompensieren.

Um das theoretische Fundament dieser Arbeit zu erarbeiten, werden im Folgenden zunächst die Inhalte der oben angeführten Studien zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsaspirationen näher erläutert. Darüber hinaus wird die Selbstbestimmungstheorie (mit Fokus auf die identifizierte Regulation) in ihren wichtigsten Zügen vorgestellt. Im darauffolgenden Schritt folgen die Eckdaten der für die Analyse verwendeten Studie, eine Beschreibung der Stichprobe und Informationen zur Operationalisierung sowie zum Vorgehen im Rahmen der Datenauswertung. Hiernach werden die Ergebnisse präsentiert, bevor die Arbeit mit einer Diskussion der Resultate und deren Implikationen schließt.

2 Theorie und Forschungsstand

In den bisherigen Studien zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsaspiration von SchülerInnen wurde der sozioökonomische Hintergrund anhand von zwei oder mehreren der folgenden Variablen erfasst: Bildungsgrad der Eltern bzw. höchster Bildungsabschluss von Vater und Mutter, Berufe der Eltern, Familieneinkommen, kulturelle Güter wie bspw. Anzahl der Bücher im Haushalt (Guo et al. 2015; Mau/Heim Bikos 2000; Salami 2008; Teachman/Paasch 1998). Dabei konnten signifikante Korrelationen zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungsaspirationen, unabhängig von Kultur und Geschlecht festgestellt werden. Mögliche Gründe für die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Bildungsaspirationen reichen von der Annahme, dass SchülerInnen aus einkommensschwächeren Schichten ihre Bestrebungen an die begrenzten Ressourcen ihrer Eltern anpassen, bis zu dem Argument, dass Eltern, die über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, ihren Kindern vermehrt solche Maßnahmen und Aktivitäten bieten, welche sich förderlich auf deren Aspirationen auswirken (Williams/Shanks/Destin 2009; Salami 2008, 642; Teachman/Paasch 1998, 705). Zudem ist denkbar, dass die sozial besser gestellten SchülerInnen den Eltern nacheifern bzw. schlicht ihren Lebensstandard aufrechterhalten möchten. In der vorliegenden Studie werden diese Annahmen auf die Beziehung zwischen der sozialen Herkunft und der Lernmotivation übertragen. D.h., analog zu den eben beschriebenen Wirkungen wird daher danach gefragt, inwiefern die Lernmotivation von der sozialen Herkunft beeinflusst ist.

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wird auf die Selbstbestimmungstheorie (SDT) (Deci/Ryan 1993, 2000, 2008; Ryan/Deci 2000) zurückgegriffen. Hierbei handelt es sich um eine empirisch weitreichend fundierte, sich stetig weiterentwickelnde Makrotheorie der menschlichen Motivation, Entwicklung und des Wohlbefindens, welche die universalen, angeborenen psychologische Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Einbindung als entscheidende Einflussfaktoren menschlicher Motivation postuliert. Als Kompetenz ist in diesem Zusammenhang die Überzeugung einer Person zu verstehen, erfolgreich Einfluss auf

für sie bedeutsame Situationen nehmen zu können (White 1959), Autonomie bezieht sich auf das Empfinden von Freiwilligkeit bei der Ausführung einer bestimmten Handlung (Deci/Ryan 2000, 231) und soziale Einbindung meint das Gefühl von Zugehörigkeit sowie die Verbundenheit mit anderen (Deci/Ryan 1993, 229; Harlow 1958). Dabei ist für Leistung, Entwicklung und Wohlbefinden nicht nur von Bedeutung, in welchem Ausmaß individuelle Unterschiede oder der soziale bzw. kulturelle Kontext die Befriedigung der genannten Bedürfnisse ermöglichen oder vereiteln, sondern vor allem auch die Art (intrinsisch, extrinsisch, amotivational) sowie der Inhalt (innerhalb oder außerhalb der Handlung liegendes Ziel) der zugrundeliegenden Motivation (Deci/Ryan 2008). In diesem Kontext ist zwischen autonomer also selbstbestimmter und heteronomer, fremdbestimmter, Motivation zu unterscheiden; wobei die autonome Motivation sowohl die intrinsische als auch bestimmte Ausprägungen extrinsischer Motivation mit einschließt. Diese spezifische Unterscheidung verschiedener Motivationsarten nach Deci und Ryan (2008) erlaubt diejenige zu identifizieren, welche sich am ehesten mit den Bildungsaspirationen verknüpfen lässt. So wurde in o.g. Studien die Bildungsaspiration anhand der persönlichen Einschätzung der SchülerInnen hinsichtlich des für sie höchsten erreichbaren oder angestrebten Abschlusses sowie des niedrigsten für sie akzeptablen Bildungsniveaus gemessen. Daher soll für vorliegende Arbeit entsprechend *die identifizierte Regulation*, eine eher autonome Form der Motivation, betrachtet werden. Denn bei der identifizierten Regulation „steht die persönliche Relevanz einer (Lern-)Handlung im Vordergrund. Zum Beispiel schätzt ein/e Lerner/in ein Schulfach als eher uninteressant ein, erkennt aber, dass die Inhalte des Faches für die Abschlussprüfung oder seine/ihre spätere Berufsausbildung von Nutzen sein können.“ (Müller/Hanfstingl/Andreitz 2007, 5) Das heißt, der/die LernerIn weiß um die Bedeutung des Wissens, der Prüfung oder des Abschlusses für seine angestrebte Bildungsziel und ist deshalb motiviert.

Aufbauend auf den bisherigen Studienergebnissen zu Bildungsaspirationen von SchülerInnen sowie aufgrund des vermuteten Zusammenhangs von Bildungsaspiration und Lernmotivation und den Aussagen der SDT wurde folgende Hypothese aufgestellt:

H1: SchülerInnen aus oberen sozialen Schichten weisen eine stärkere identifizierte Regulation auf als SchülerInnen aus einem sozioökonomisch schwächeren Umfeld.

Guo et al. (2015) führten in ihrer Studie eine Sekundärdatenanalyse anhand von drei Stichproben mit 5.179 (49,3 % weiblich), 4.972 (50,4 % weiblich) bzw. 3.470 (50,4 % weiblich) AchtklässlerInnen an Schulen in Hong Kong durch. Dabei konnten sie unter anderem nachweisen, dass ein stärkerer positiver Zusammenhang zwischen dem familiären sozioökonomischen Hintergrund und den Bildungsaspirationen unter Schülern als unter Schülerinnen besteht. In Anlehnung an dieses Ergebnis lautet die zweite Hypothese dieser Arbeit:

H2: Schüler weisen einen stärkeren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und identifizierter Regulation auf als Schülerinnen.

3 Eckdaten der empirischen Untersuchung

Grundlage für die hier durchgeführten Analysen bildet die (gegenwärtig fortgesetzte) LOTUS-Studie, eine Längsschnittstudie, welche ursprünglich die Einflüsse der innovativen Unterrichtsmethode COOL (COoperatives Offenes Lernen) auf die Entwicklungen fachlicher sowie überfachlicher Schülerleistungen im Unterrichtsfach Rechnungswesen durch den Vergleich von traditionell unterrichteten und nach dem COOL-Konzept (COoperatives Offenes Lernen) unterrichteten Klassen untersuchte (Helm 2014). Die Datenerhebung erfolgte während der Schuljahre 2011/12 und 2012/13 zu drei Messzeitpunkten (t_1 zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe, t_2 und t_3 jeweils am Ende der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe). Zum Zeitpunkt t_1 wurden vor allem Eingangskompetenzen und -merkmale, darunter auch die soziale Herkunft der SchülerInnen, erfasst. Für t_2 und t_3 lag der Fokus auf der fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzentwicklung, wobei hier auch die Lernmotivation der SchülerInnen erfasst wurde. Um ein weitestgehend standardisiertes Vorgehen sicherzustellen und die Objektivität zu gewährleisten, wurden mit wenigen Ausnahmen alle Erhebungen unter Aufsicht und Anleitung von Studienautor Christoph Helm durchgeführt.

3.1 Stichprobenbeschreibung

Der hier verwendete Auszug aus dem LOTUS-Datensatz wurde in 24 Schulklassen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen an acht Standorten in Österreich erhoben. Das Datenset umfasst über die drei Messzeitpunkte betrachtet insgesamt 882 SchülerInnen. Das Durchschnittsalter der 717 SchülerInnen, die ihr Alter angegeben haben, beträgt 14,49 Jahre ($SD = 0,78$). Von den 718 TeilnehmerInnen, die Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht haben, sind 70,6 % weiblich, was vor allem daran liegt, dass es sich bei 12 der 24 Klassen um solche an Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe handelt, die traditionell weiblich dominiert sind. Die Teilnehmeranzahl zu den einzelnen Messzeitpunkten variiert aufgrund von RepetentInnen und SchulabbrecherInnen sowie der vereinzelt falschen Angabe des zur Verknüpfung von zu verschiedenen Messzeitpunkten erhobenen Werten verwendeten, anonymisierten Schülercodes. Bei der Auswahl der Schulen und Klassen wurden vor allem solche berücksichtigt, welche das COOL-Konzept in besonderem Umfang, d.h. qualitativ umfassend, umsetzen. Darüber hinaus war der gute Kontakt zu bzw. die aktive Unterstützung durch die Lehrpersonen vor Ort, wodurch sich bspw. Ausfälle vermeiden und ggf. Nachtstunden realisieren ließen, ein Auswahlfaktor. Fehlende Werte wurden imputiert, um die Größe der Paneldaten nicht zu sehr zu reduzieren.

3.2 Operationalisierung der Konstrukte und Analyseverfahren

Die motivationale Regulation beim Lernen wurde mithilfe der deutschsprachigen Version des Academic Self-Regulation Questionnaire erhoben (Ryan/Connell 1989; deutsche Version: Müller/Hanfstingl/Andreitz 2008). Aufbauend auf die Selbstbestimmungstheorie bildet der Fragebogen die intrinsische (fünf Items), identifizierte, introjizierte und externale (jeweils vier Items) Regulation ab. Ein Beispielitem für die identifizierte Regulation lautet: „Ich arbeite und lerne in diesem Fach, um später eine bestimmte Ausbildung machen zu können (z.B.

Schule, Lehre oder Studium)“. Die Items verfügen über ein fünfstufiges Antwortformat ([1] „stimmt überhaupt nicht“ bis [5] „stimmt völlig“). Die soziale Herkunft wurde anhand von im Rahmen der PISA-Studie 2006 verwendeten Items gemessen (Schwantner, 2007). Diese dienen, in Anlehnung an Ehmke und Siegle (2005), zur Berechnung des Economic, Social and Cultural Status (ESCS). Die drei Subskalen dieses Indexes umfassen die sozioökonomische Stellung der Eltern (z.B. „Welchen Beruf übt deine Mutter aus?“), den Bildungsabschluss der Eltern (z.B. „Was ist der höchste Schulabschluss deiner Eltern“) und die häuslichen Besitztümer (z.B. Anzahl der Bücher im Haushalt). Für die detaillierte Beschreibung der Berechnung der Werte für die einzelnen Subskalen sowie die Errechnung des ESCS aus den drei Werten siehe Helm (2014, 147f.).

Für die Analyse der Daten wurde die Software SPSS verwendet. Zunächst wurde für die vier Items, anhand derer die identifizierte Regulation gemessen wurde, eine Reliabilitätsanalyse mittels der Berechnung von Cronbachs Alpha (α) durchgeführt (Raithel 2006, 42). Mit $\alpha > .70$ (t_2 : $\alpha = .86$, t_3 : $\alpha = .88$) war die interne Konsistenz gegeben, so dass die Items per Mittelwertbildung zu Skalen („Identifizierte Regulation t_2 “ und „Identifizierte Regulation t_3 “) zusammengefasst werden konnten (Brosius 2013, 826). Die anschließende Überprüfung auf Normalverteilung erfolgte anhand des Shapiro-Wilk-Tests (S-W-Test), da dieser im Vergleich zu anderen Tests die höchste Güte aufweist (D’Agostino/Stephens 1986, 403ff.). Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = .00$ weisen die Variablen „Identifizierte Regulation t_2 “ und „Identifizierte Regulation t_3 “ keine Normalverteilung auf. Der ESCS-Wert liegt mit $p = .00$ ebenfalls deutlich unter dem geforderten Signifikanzniveau von $p = .05$, so dass die Null-Hypothese, welche annimmt, dass die Daten normalverteilt sind, verworfen werden muss (Brosius 2011, 405). Während beide Variablen zur identifizierten Regulation bei der visuellen Inspektion deutlich von der Normalverteilung abweichen, bestehen beim ESCS nur geringe Diskrepanzen. Im nächsten Schritt wurde die Beziehung der beiden Variablen mithilfe des Pearson-Korrelationskoeffizienten analysiert, der, neben der gegebenen Intervallskalierung, auch eine Normalverteilung der Variablen fordert (Brosius 2013, 521). Aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung wurde darüber hinaus Spearman’s Rho berechnet, welcher keine Normalverteilung voraussetzt (ebd., 525), um eventuell bedeutsame Abweichungen zum Pearsons-Korrelationskoeffizienten zu identifizieren. Abschließend wurden jeweils sowohl der Pearson-Korrelationskoeffizient als auch Spearman’s Rho für Schüler und Schülerinnen kalkuliert und unter Zuhilfenahme von 95 %-Konfidenzintervallen (CI) die in Hypothese H2 vermuteten Auswirkungen des Geschlechts auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und identifizierter Regulation überprüft. Fehlende Werte wurden, Rost (2013, 195) folgend, bei den Berechnungen listenweise ausgeschlossen, da $N > 200$.

4 Empirische Befunde

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsanalyse nach Pearson für die Variablen „Identifizierte Regulation“ zu den Zeitpunkten t_2 und t_3 sowie der Variable „ESCS“. Der Korrelationskoeffizient r für die Variablen „Identifizierte Regulation t_2 “ und „ESCS“ deutet mit $-.02$ darauf hin, dass lediglich eine sehr schwache, negative Korrelation vorliegt.

Tabelle 1: Korrelationsanalyse (Pearson) für Identifizierte Regulation und ESCS

	ESCS	p
Identifizierte Regulation t_2	-.02	.73
Identifizierte Regulation t_3	-.09	.07

Anmerkungen. Listenweiser Fallausschluss. Identifizierte Regulation: Fünfstufige Likert-Skala von [1] „stimmt überhaupt nicht“ bis [5] „stimmt völlig“. ESCS: Index zum Economic, Social and Cultural Status.

Ebenso ist nur eine sehr schwache, negative Korrelation zwischen „Identifizierte Regulation t_3 “ und der sozialen Herkunft zu beobachten ($r = -.09$). Entgegen den in Hypothese H1 formulierten Erwartungen korrelieren die Werte zudem negativ. Da die Irrtumswahrscheinlichkeiten mit $p = .73$ bzw. $p = .07$ jeweils das zugrundegelegte Signifikanzniveau von $p = .05$ (Bortz/Döring 2006, 494) übersteigen, ist dieser erwartungswidrige Zusammenhang jedoch nicht zu interpretieren und die Hypothese H1 zu verwerfen.

Tabelle 2 stellt die Korrelationen zwischen dem „ESCS“ sowie der identifizierten Regulation der SchülerInnen zu den zwei Messzeitpunkten t_2 und t_3 mittels Spearman’s Rho dar. Der Zusammenhang zwischen dem soziökonomischen Hintergrund der SchülerInnen und der identifizierten Regulation ist bei einem Spearman’s Rho von $r = -.00$ für „Identifizierte Regulation t_2 “ bzw. $r = -.07$ für „Identifizierte Regulation t_3 “ negativ und nur sehr schwach ausgeprägt.

Tabelle 2: Korrelationsanalyse (Spearman) für Identifizierte Regulation und ESCS

	ESCS	p
Identifizierte Regulation t_2	-.00	.95
Identifizierte Regulation t_3	-.07	.20

Anmerkungen. Listenweiser Fallausschluss. Identifizierte Regulation: Fünfstufige Likert-Skala von [1] „stimmt überhaupt nicht“ bis [5] „stimmt völlig“. ESCS: Index zum Economic, Social and Cultural Status.

Aufgrund der Irrtumswahrscheinlichkeiten von $p = .95$ bzw. $p = .20$ ist nicht von einem Zusammenhang in der Grundgesamtheit auszugehen. Die Hypothese H1 ist daher auch bei Prüfung mittels Spearman’s Rho zu verwerfen.

In Tabelle 3 wird der Zusammenhang nach Pearson zwischen sozialer Herkunft und identifizierter Regulation getrennt nach dem Geschlecht dargestellt.

Tabelle 3: Korrelationsanalyse (Pearson) für Identifizierte Regulation und ESCS nach Geschlecht

	ESCS			
	m		w	
	r	95% CI	r	95% CI
Identifizierte Regulation t ₂	.02	[-.18 – .20]	-.02	[-.14 – .09]
Identifizierte Regulation t ₃	.01	[-.17 – .21]	-.13*	[-.26– .00]

Anmerkung. Listenweiser Fallausschluss. Identifizierte Regulation: Fünfstufige Likert-Skala von [1] „stimmt überhaupt nicht“ bis [5] „stimmt völlig“. ESCS: Index zum Economic, Social and Cultural Status. *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (zweiseitig) signifikant.

Der Korrelationskoeffizient für „Identifizierte Regulation t₂“ und „ESCS“ ist mit $r = .02$ bzw. $-.02$ für Schüler und Schülerinnen de facto nicht vorhanden. Die 95 %-Konfidenzintervalle der beiden Korrelationen schließen jeweils den Wert 0 ein, weshalb in der Grundgesamtheit die Möglichkeit besteht, dass in beiden Geschlechtergruppen keine Korrelation beobachtbar ist. Somit sind die Korrelationen jeweils statistisch nicht signifikant. Darüber hinaus überlappen sich die beiden Konfidenzintervalle stark, was ebenfalls auf keinen signifikanten Unterschied zwischen den Korrelationen in den beiden Gruppen hindeutet. Für Zeitpunkt t₃ gilt dasselbe. Hier ist zwar die Korrelation für die Gruppen der weiblichen Schüler statistisch signifikant negativ, allerdings überlappen sich die Konfidenzintervalle wiederum stark, sodass beide Korrelationen statistisch nicht signifikant unterschiedlich voneinander sind. Auch in Hinblick auf die Effektstärke bewegen sich die Korrelationen jeweils im selben Bereich „gering“ bis „nicht vorhanden“. Hypothese 2 ist daher zu verwerfen.

Tabelle 4: Korrelationsanalyse (Spearman) für Identifizierte Regulation und ESCS getrennt nach Geschlecht

	ESCS			
	m		w	
	r	95% CI	r	95% CI
Identifizierte Regulation t ₂	.02	[-.18 – .21]	-.01	[-.13 – .11]
Identifizierte Regulation t ₃	.07	[-.14 – .26]	-.12*	[-.23– .00]

Anmerkung. Listenweiser Fallausschluss. Identifizierte Regulation: Fünfstufige Likert-Skala von [1] „stimmt überhaupt nicht“ bis [5] „stimmt völlig“. ESCS: Index zum Economic, Social and Cultural Status. *Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (zweiseitig) signifikant.

Tabelle 4 gibt die Werte der Untersuchung der geschlechtsspezifischen Beziehung von sozialer Herkunft und identifizierter Regulation mittels Spearman's Roh wieder. Die Ergebnisse decken sich mit denen der Korrelationsanalyse nach Pearson. Sowohl zu t₂ als auch t₃ sind die Korrelationskoeffizienten für Schüler und Schülerinnen entweder identisch mit den Zahlen in

Tabelle 3 oder diesen sehr ähnlich. Selbiges gilt für die 95 %-Konfidenzintervalle, welche den 0-Wert beinhalten und damit die Korrelation als statistisch nicht signifikant ausweisen. Auch sind erneut starke Überschneidungen der Konfidenzintervalle zu beobachten, so dass nicht von einer statistischen Signifikanz der Korrelationsunterschiede ausgegangen werden kann. Hypothese 2 ist demzufolge weiterhin abzulehnen.

5 Diskussion

Obgleich Zusammenhänge zwischen Bildungsaspirationen und sozioökonomischem Hintergrund in anderen Studien identifiziert werden konnten, war in vorliegender Arbeit keine Beziehung zwischen der sozialen Herkunft von SchülerInnen und deren identifizierter Regulation nachzuweisen. Zunächst könnte dieses Ergebnis durch die im Zuge der Erstellung von Hypothese 1 erfolgte Substituierung von Bildungsaspiration durch Lernmotivation bzw. identifizierte Regulation bedingt sein. So wäre es vielleicht ratsam, die soziale Herkunft als eine von vielen Variablen, neben z.B. dem Lehr-Lern-Prozess (vgl. De la Fuente/Justicia 2007), zu betrachten, welche zwar indirekt, nicht aber direkt über die Bildungsaspirationen mit der identifizierten Regulation zusammenhängt. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass womöglich ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und anderen Motivationsarten existiert. So könnten Eltern aus sozioökonomisch stärkeren Schichten, z.B. durch Honorierung guter Zensuren mit (Geld-)Geschenken, deutlich größeren Einfluss auf die extrinsische Motivation von SchülerInnen ausüben als Eltern aus einem sozial schwächeren Umfeld. Zudem mag sich der ESCS zwar als Indikator für die soziale Herkunft eignen, allerdings könnte die Miteinbeziehung weiterer Einflussfaktoren, wie z.B. Erziehungsstil, Familienstruktur oder die Nachbarschaft bzw. die Wohnumgebung, von Bedeutung sein, um die Aussagekraft der Analysen zu stärken (Duncan/Magnuson 2005; Heckman 2011, 80). Nicht zuletzt ist der positive Aspekt des vorliegenden Studienergebnisses zu betrachten. Die Tatsache, dass die identifizierte Regulation nicht mit der sozialen Herkunft zusammenhängt, macht Hoffnung und spricht für die motivationale Bedeutung weiterer, vom sozioökonomischen Hintergrund unabhängige Faktoren, z.B. Einfluss des Freundeskreises oder Lehrerverhalten. Die Forschungsergebnisse von Gottfried/Fleming/Gottfried (1998) weisen zudem darauf hin, dass, ungeachtet des sozioökonomischen Status einer Familie, ein kognitiv stimulierendes Umfeld (Zugang zu und Angebot von verschiedenen Lernmaterialien oder Aktivitäten) als ausschlaggebend für die Lernmotivation anzusehen ist.

Entgegen des in der zweiten Hypothese postulierten stärkeren positiven Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und identifizierter Regulation für Schüler, konnten keine geschlechtsbedingten Unterschiede identifiziert werden. Zwar zeigen die Studienergebnisse von Guo et al. (2015) einen stärkeren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsaspirationen für Schüler auf. Zu berücksichtigen ist hierbei, neben der fraglichen Substituierbarkeit von Bildungsaspiration und identifizierter Regulation, dass die Übertragbarkeit dieser chinesischen Studie auf Europa bzw. Österreich fraglich ist, da die Kultur Einfluss auf den beschriebenen Zusammenhang ausüben könnte. So wies bspw. Trusty (2002) im Rahmen seiner Studie eine stärkere Beziehung zwischen sozialer Herkunft und Bildungsaspirationen

für männliche Amerikaner schwarzer Hautfarbe nach als für weibliche. Darüber hinaus erfassten Guo et al. (2015) die soziale Herkunft nur anhand des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt. Der Beruf der Eltern bspw. wurde nicht berücksichtigt, was möglicherweise die Aussagekraft der Resultate einschränkt. Auch hinsichtlich des Ergebnisses zu Hypothese 2 ist positiv zu beurteilen, dass das Geschlecht wohl nicht die identifizierte Regulation von SchülerInnen beeinflusst, und damit nicht ein angeborenes Merkmal über die Stärke der identifizierten Regulation entscheidet.

Zusätzlich zu den bereits angesprochenen Limitationen muss die gesamte Stichprobe als nicht repräsentativ eingestuft werden. Zum einen aufgrund des Auswahlprozesses der teilnehmenden Schulen und zum anderen wegen des großen Anteils von StudententeilnehmerInnen. Darüber hinaus liegen lediglich Daten für ein Unterrichtsfach vor und die StudententeilnehmerInnen bewegen sich innerhalb einer sehr begrenzten Altersspanne, was, neben den bereits angesprochenen möglichen kulturellen Einflüssen, sowohl die Übertragbarkeit als auch die Aussagekraft der Ergebnisse weiter einschränkt. Nicht auszuschließen ist auch, dass die SchülerInnen im Rahmen der Studie bewusst Angaben machten, welche nicht ihrem tatsächlichen Empfinden entsprachen, womöglich, um sich selbst besser darzustellen oder vermeintliche Erwartungen zu erfüllen (Gale 2004).

Wünschenswert für künftige Forschungsarbeiten wäre die Überprüfung der Hypothesen anhand repräsentativer Stichproben. Außerdem müssten die Hypothesen unter Berücksichtigung weiterer potentieller Einflussfaktoren, z.B. des Lehr-Lern-Prozesses, und der übrigen Motivationsarten überarbeitet und getestet werden. Interessant wäre zudem, die durch die Studie von Trusty (2002) aufgeworfene Frage des Einflusses kultureller Prägung auf den geschlechtsspezifischen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsaspirationen mit Blick auf die Lernmotivation zu analysieren.

Literatur

Bacher, J. (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28 (3), 3-32.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg.

Brosius, F. (2013). SPSS 21. Heidelberg.

Brosius, F. (2011). SPSS 19. Heidelberg.

Bühl, A. (2014): SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse. Hallbergmoos.

D'Agostino, R./Stephens, M. (1986): Goodness-of-fit techniques. New York.

Deci, E./Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223-238.

- Deci, E./Ryan, R. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E./Ryan, R. (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. In: *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185.
- De la Fuente, J./Justicia, F. (2007). The DEDEPRO model of regulated teaching and learning. Recent advances. In: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 535-564.
- DGB (2015): Bildungsgipfel-Bilanz des DGB. Soziale Schieflage in der „Bundesrepublik“. Online: <http://www.dgb.de/themen/++co++b61391ac-964e-11e4-ad67-52540023ef1a> (01.06.2015).
- DIE WELT (2013): Bildungsgerechtigkeit bleibt große Herausforderung. Online: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article117390376/Bildungsgerechtigkeit-bleibt-grosse-Herausforderung.html> (28.07.2015).
- Duden (2015): Duden. Aspiration. Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme, Herkunft. Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Aspiration> (28.07.2015).
- Duncan, G./Magnuson, K. (2005): Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? In: *The future of children*, 15 (1), 35-54.
- Ehmke, T./Siegle, T. (2005): ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 512-540.
- Gale, E. (2004): The Hawthorne studies – a fable for our times? In: *An International Journal of Medicine*, 97, 439-449.
- Gottfried, A./Fleming, J./Gottfried, A. (1998): Role of cognitively stimulating home environment in children’s academic intrinsic motivation: A longitudinal study. In: *Child Development*, 69 (5), 1448-1460.
- Guo, J./Marsh, H./Parker, P./Morin, A./Yeung, A. (2015): Expectancy-value in mathematics, gender and socioeconomic background as predictors of achievement and aspirations: A multi-cohort study. In: *Learning and Individual Differences*, 37, 161-168.
- Harlow, H. (1958): The Nature of Love. In: *American Psychologist*, 13 (12), 673-685.
- Heckman, J. (2011): The American family in black & white: A post-racial strategy for improving skills to promote equality. In: *Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 140 (2), 70-89.
- Helm, C. (2014): Lernen in Offenen und Traditionellen UnterrichtsSettings (LOTUS). Empirische Analysen zur Kompetenzentwicklung im Fach Rechnungswesen sowie zu förderlichen Elementen kooperativen, offenen Lernens an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich. Unveröffentlichte Dissertation. Johannes Kepler Universität Linz.

- Mau, W.-C./Heim Bikos, L. (2000): Educational and Vocational Aspirations of Minority and Female Students: A Longitudinal Study. In: *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.
- Müller, F./Hanfstingl, B./Andreitz, I. (2007): Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan und Connell. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- OECD (2003): Deutschland – Ländernotiz. Online: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> (01.06.2015).
- OECD (2012): Österreich – Ländernotiz. Online: <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Oesterreich.pdf> (03.05.2015).
- Raithel, J. (2006): *Quantitative Forschung – Ein Praxiskurs*. Wiesbaden.
- Rost, D. (2013): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Bad Heilbrunn.
- Ryan, R./Connell, J. (1989): Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749-761.
- Ryan, R./Deci, E. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Salami, S. (2008): Roles of personality, vocational interests, academic achievement and socio-cultural factors in educational aspirations of secondary school adolescents in southwestern Nigeria. In: *Career Development International*, 13 (7), 630-647.
- Schwantner, U. (2007): Berufsklassifikation. In: Schreiner, C./Haider, G. (Hrsg.): *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht*, 151-166. Online: <https://www.bifie.at/node/274> (01.06.2015).
- Teachman, J./Paasch, K. (1998): The Family and Educational Aspirations. In: *Journal of Marriage and Family*, 60 (3), 704-714.
- Trusty, J. (2002): African Americans' educational expectations: Longitudinal causal models for women and men. In: *Journal of Counseling & Development*, 80 (3), 332-345.
- White, R. (1959): Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- Williams Shanks, T./Destin, M. (2009): Parental expectations and educational outcomes for young African American adults: Do household assets matter? In: *Race and Social Problems*, 1 (1), 27-35.

Zitieren dieses Beitrages

Christ, M. (2016): Soziale Herkunft und Lernmotivation von SchülerInnen. In: *bwp@ Spezial 11* Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen, hrsg. v. Helm, C., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/spezial11/christ_bwpat_spezial11.pdf (18.1.2016).

Der Autor



MARCEL CHRIST

Student des Masterstudienganges Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

E-Mail: marcel-christ@hotmail.es

Homepage: <https://www.uni-bamberg.de/wipaed>