

In eigener Sache

Frau Prof. Dr. rer. nat. *Anne-Marie Tausch* mußte mit dem Abschluß und Erscheinen des 27. Jahrgangs aus der Redaktion der Zeitschrift ausscheiden. Die Nachwirkungen einer schweren, heimtückischen Erkrankung, die ihre Arbeitskraft in den letzten Jahren immer stärker belasteten, machen es ihr nunmehr unmöglich, die Herausgebertätigkeit weiterzuführen.

Frau Tausch gehörte der Redaktion seit dem Jahre 1972 an. Unter ihrer maßgeblichen und engagierten Mitwirkung hat die Zeitschrift im Jahre 1973 eine grundlegend neue Konzeption erhalten, für deren Ausgestaltung und Verbesserung sich auch in den folgenden Jahren einsetzte. Ihr besonderes Anliegen war es, mit dieser Zeitschrift eine Brücke zwischen wissenschaftlicher Forschung und einer Umsetzung ihrer Ergebnisse in psychologisch-pädagogisches Handeln zu schlagen. Auf ihre Initiative ging auch wesentlich die Einrichtung der Rubrik „Forschung und Praxis aktuell“ zurück, die vom laufenden Jahrgang an unter der neuen Bezeichnung „Forschung – Praxis – Fortbildung“ diesen Gedanken der Verbindung von wissenschaftlichen Ergebnissen und deren Umsetzung in die Praxis auf dem Wege über die Fortbildung des praktisch tätigen Psychologen und Pädagogen noch stärker akzentuieren möchte. Ebenfalls auf Anregung von Frau Tausch führte diese Zeitschrift eine erste große Leser-Umfrage durch, deren Ergebnisse bei der weiteren Gestaltung wesentliche Berücksichtigung fanden. So erscheint seither in jedem Heft ein Übersichtsartikel oder ein Sammelreferat, da diese Publikationsformen bei den Lesern bevorzugtes Interesse fanden. Frau Tausch hat in den letzten Monaten trotz zunehmender Beeinträchtigung ihrer Sehkraft und der damit verbundenen erheblichen Schwierigkeiten bei der Manuskriptbearbeitung ihre Tätigkeit als Herausgeberin, wenn auch in reduziertem Umfang, so doch mit unvermindert starkem Engagement fortgesetzt. Sie wird der Zeitschrift auch weiterhin eng verbunden bleiben und ihre Entwicklung mit Interesse verfolgen. Herausgeber und Verlag hoffen mit ihr auf eine baldige und weitgehende Wiederherstellung ihrer Arbeitskraft und wünschen ihr, daß sie ihre wissenschaftlich-publizistische Tätigkeit in naher Zukunft voll wieder fortsetzen kann.

Die Herausgeber:
Kurt A. Heller
Horst Nickel

Für den Verlag:
Karl Münster

Empirische Originalarbeiten Empirical Papers

Ute Garbe, Helmut Lukesch und Eva-Maria Strasser

Die Beziehung zwischen Schulnoten, leistungsbezogenen Merkmalen der Schülerpersönlichkeit und mütterlichen Erziehungsmaßnahmen am Ende der Grundschulzeit

On the Relation Between School Marks, Achievement Related Personality Variables and Maternal Child-Rearing Practices in Primary School Children.

Summary: In a sample of 117 primary school children of grade four and their mothers comparable informations about achievement related personality variables of the pupils, maternal child-rearing practices and kind and extent of learning for school in the home were gathered. School marks are consistently correlated with personality variables. The extent of negative maternal reinforcement is connected with bad marks, but positive reinforcement not comparably with good ones. It was found that additional learning for school in the home is not an adequate tool to compensate for inadequate scholastic achievement. Probably, qualitative changes have to take place, in order to make this kind of learning effective.

Zusammenfassung: An einer Stichprobe von 117 Grundschulkindern der 4. Schulklasse und ihren Müttern wurden vergleichbare Angaben über leistungsthematische Persönlichkeitsmerkmale der Schüler, mütterliche Erziehungsmaßnahmen und Variablen der Hausaufgabengestaltung erhoben. Schulnoten waren dabei in enger und konsistenter Weise mit den Persönlichkeitsvariablen der Schüler verknüpft, wobei hinter dieser Beziehung ein Prozeß gegenseitiger Beeinflussung vermutet werden kann. Hinsichtlich der mütterlichen Erziehungsmaßnahmen fiel auf, daß die Häufigkeit negativer Verstärkung mit schlechten Schulnoten verbunden ist, positive Verstärkung aber nicht in gleich konsistenter Weise mit guten Noten. Die Häufigkeit häuslichen Lernens hat sich nicht als adäquates Mittel herausgestellt, um schlechten Schulleistungen zu begegnen. Vielmehr müßten hier qualitative Veränderungen vorgenommen werden, damit diese Maßnahme effizient wird.

Einleitung

Man kann davon ausgehen, daß Eltern heute mehr denn je darum bemüht sind, ihren Kindern zu guten Schulleistungen zu verhelfen, ohne die ihr Kind im Kampf um Schulabschlüsse, Lehrstellen oder Studienplätze schlecht abschneiden würde. Mit ihnen als geeignet erscheinendem Erziehverhalten „antworten“ Eltern auf erbrachte schulische Leistungen. Die gute Absicht der Eltern, ihr Kind unterstützen zu wollen, sei zwar unbestritten, es bleibt aber die Frage bestehen, in welche Richtung sie ihr Kind mit ihren Bemühungen leiten. Dabei kann nicht von einer einseitigen Beeinflussung der Kinder durch ihre Eltern ausgegangen werden, sondern gemäß der interaktionistischen Sichtweise (Schneewind 1975) ist ein wechselseitiges Agieren und Reagieren von Eltern und Kindern anzunehmen. Der Beziehung zwischen den Schulnoten von Kindern und mütterlichen Erziehungsmaßnahmen sowie leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen

len wurde im Rahmen einer Untersuchung am Ende der Grundschulzeit nachgegangen (Garbe und Strasser 1978).

Methodik

Die Stichprobe bestand aus 117 Müttern und deren Kindern in der 4. Grundschulklasse. Die Kinder stammten aus drei verschiedenen Schulen, darunter befand sich eine Landschule (1 Klasse), eine Stadtschule mit überwiegend akademischer Bevölkerung (2 Klassen) und eine Stadtschule mit vorwiegend Arbeiterkindern (2 Klassen). Die Untersuchung der Mütter und Kinder wurde mittels eines Fragebogens mit inhaltsspezifischen Items und vorgegebenen Antwortkategorien vorgenommen. Folgende Skalen wurden zur Erhebung der leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale der Kinder verwendet:

Lernmoral: 15 Items (Beispiel: „Meine/Seine Hefte sind ziemlich unordentlich“), Kind-Form: $\bar{r}_{it} = .44$, $r_{tt} = .82$, Mütter-Form: $\bar{r}_{it} = .54$, $r_{tt} = .88$.

Begabungseinschätzung: 8 Items (Beispiel: „Ich glaube, ich bin/Mein Kind ist klug genug, um das Abitur zu machen“), Kind-Form: $\bar{r}_{it} = .62$, $r_{tt} = .87$, Mütter-Form: $\bar{r}_{it} = .69$, $r_{tt} = .90$.

Hoffnung auf Erfolg: 8 Items (Beispiel: „Ich mache mir oft Sorgen/Mein Kind macht sich oft Sorgen, daß ich (es) etwas nicht kann“), Kind-Form: $\bar{r}_{it} = .37$, $r_{tt} = .68$, Mütter-Form: $\bar{r}_{it} = .43$, $r_{tt} = .74$.

Weitere drei Skalen wurden zur Erhebung der mütterlichen Erziehungsmaßnahmen verwendet:

Hausaufgabenengagement der Mutter: 8 Items (Beispiel: „Meine Mutter überprüft meine / Ich überprüfe seine Hausaufgaben“), Kind-Form: $\bar{r}_{it} = .47$, $r_{tt} = .77$, Mütter-Form: $\bar{r}_{it} = .49$, $r_{tt} = .78$.

Positive Verstärkung bei guten und schlechten Noten: 8 Items (Beispiel: „Sie lobt mich – Sie tröstet mich / Ich lobe mein Kind – Ich tröste mein Kind“), Kind-Form: $\bar{r}_{it} = .45$, $r_{tt} = .75$, Mütter-Form: $\bar{r}_{it} = .44$, $r_{tt} = .73$.

Negative Verstärkung bei guten und schlechten Noten: 8 Items (Beispiel: „Sie ist immer noch nicht zufrieden – Sie macht mir Vorwürfe / Ich bin immer noch nicht zufrieden – Ich mache ihm Vorwürfe“), Kind-Form: $\bar{r}_{it} = .54$, $r_{tt} = .81$, Mütter-Form: $\bar{r}_{it} = .61$, $r_{tt} = .85$.

Die Skala Begabungseinschätzung stammt aus dem FSK 4-6 (Wagner 1977). Die restlichen Skalen wurden einer Untersuchung von Fend et al. (1976) entnommen, wobei die Skala Lernmoral von ursprünglich 26 Items auf 15 reduziert wurde.

Zusätzlich zu den Skalen wurden folgende Einzelitems erhoben: Leistungserwartungen des Kindes/der Mutter, Hausaufgabenzeit des Kindes, Ausmaß an zusätzlichem Lernen sowie Belastung der Mutter durch die Hausaufgaben. Die Schulnoten wurden in den Fächern Rechnen, Deutsch und Sachkunde erfaßt.

Ergebnisse

Es wurden mittels einfacher und multipler korrelationsstatistischer Verfahren Zusammenhänge zwischen den Schulnoten auf der einen und den Bedingungsfaktoren auf der anderen Seite der Mütter und der Kinder berechnet. Tabelle 1 enthält die entsprechenden Angaben für die von den Kindern erhobenen Merkmale, Tabelle 2 die analogen Berechnungen für die Angaben der Mütter. Die Berechnungen wurden für die Gesamtstichprobe sowie getrennt nach Geschlechtern und Schulen vorgenommen, um Rückschlüsse auf die Replizierbarkeit der Zusammenhänge zu erhalten.¹

¹ In gleicher Weise hätte man die Daten varianzanalytisch auswerten können, u. zw. indem die Schüler gemäß der erhaltenen Schulnoten in „gute“ und „schlechte“ eingeteilt werden und nach Unterschieden in den Persönlichkeitsmerkmalen etc. gesucht wird. Die Ergebnisse wären aber identisch mit der korrelationsstatistischen Auswertung, allerdings nicht so übersichtlich darstellbar.

Tabelle 1: Korrelationen zwischen Noten und einzelnen Bedingungsfaktoren in der Einschätzung der Kinder

Merkmale	N	Rechnennote					Deutschnote					Sachkundenote				
		Schule					Schule					Schule				
		Gesamt	♂	♀	1	2	3	Gesamt	♂	♀	1	2	3	Gesamt	♂	♀
Lernmoral	117	59	58	31	39	47	47	59	58	31	39	47	59	58	31	39
	r	-.31**	-.35**	-.29*	-.44*	-.48**	-.03	-.37**	-.37**	-.24	-.50**	-.29*	-.19	-.33**	-.33*	-.50**
	ß	.05	.07	.04	-.08	-.13	.28	-.04	.05	.11	-.17	.03	.10	-.06	.01	-.03
Begabungseinschätzung	117	59	58	31	39	47	47	59	58	31	39	47	59	58	31	39
	r	-.62**	-.69**	-.55**	-.67**	-.64**	-.64**	-.65**	-.72**	-.54**	-.74**	-.55**	-.61**	-.56**	-.59**	-.51**
	ß	-.55	-.73	-.32	-.55	-.62	-.49	-.57	-.74	-.29	-.50	-.69	-.50	-.54	-.72	-.23
Hoffnung auf Erfolg	117	59	58	31	39	47	47	59	58	31	39	47	59	58	31	39
	r	-.50**	-.44**	-.56**	-.67**	-.67**	-.28	-.40**	-.42**	-.41**	-.65**	-.24	-.31*	-.32**	-.22	-.44**
	ß	-.26	-.19	-.37	-.40	.01	-.28	-.12	-.15	-.21	-.29	.00	-.06	-.06	.05	-.20
Hausaufgabenengagement	117	59	58	31	39	47	47	59	58	31	39	47	59	58	31	39
	r	.20*	.14	.28*	.30	.04	.28	.10	.08	.12	.22	.07	.16	.13	-.00	.29*
	ß	.17	.17	.19	.16	.07	.22	.15	.17	.15	.08	.15	.23	.12	.02	.25
Positive Verstärkung	117	59	58	31	39	47	47	59	58	31	39	47	59	58	31	39
	r	.02	-.08	.15	-.09	-.05	.14	.21*	-.24	-.14	-.20	-.12	-.16	-.05	-.13	.07
	ß	.09	.15	.03	.21	.04	-.03	-.08	-.01	-.20	.20	-.06	-.25	.05	.08	-.06
Negative Verstärkung	117	59	58	31	39	47	47	59	58	31	39	47	59	58	31	39
	r	.27**	.29*	.27*	.47*	.12	.25	.42*	.35**	.46**	.64**	.15	.20	.23**	.15	.36**
	ß	-.08	-.08	-.06	-.10	-.11	.04	.03	-.08	.22	.14	-.10	-.02	-.09	-.17	.09
Anspruchsniveau	117	59	58	31	39	47	47	59	58	31	39	47	59	58	31	39
	r	-.41**	-.40**	-.42**	-.43*	-.37*	-.49**	-.21*	-.29	-.21	-.30	-.18	-.35*	-.33**	-.32*	-.38**
	ß	-.09	-.05	-.13	.04	.02	-.22	.07	.04	-.04	.12	.17	-.17	-.05	-.03	-.16
R		.71**	.76**	.69**	.80**	.66**	.80**	.68**	.74**	.61**	.82**	.58	.66**	.59*	.62**	.61**

*) sign. 5 %, **) sign. 1 %

Tabelle 2: Korrelationen zwischen Noten und einzelnen Bedingungsfaktoren in der Einschätzung der Mütter

Merkmale	N	Rechennote						Deutschnote						Sachkunde					
		Gesamt			Schule			Gesamt			Schule			Gesamt			Schule		
		♂	♀	3	♂	♀	3	♂	♀	3	♂	♀	3	♂	♀	3	♂	♀	3
Lernmoral	r	-.36**	-.47**	-.23	-.53**	-.35*	-.17	-.52**	-.57**	-.38**	-.61**	-.50**	-.35*	-.45**	-.43**	-.45**	-.57**	-.50**	-.27
	ß	.03	.13	.08	.10	.11	-.05	-.06	.05	.02	.12	-.01	-.15	-.06	.19	-.30	-.10	-.18	-.17
Begabungseinschätzung	r	-.58**	-.70**	-.46**	-.68**	-.59**	-.55**	-.72**	-.82**	-.59**	-.83**	-.63**	-.67**	-.64**	-.74**	-.51**	-.74**	-.67**	-.51**
	ß	-.40	-.57	-.22	-.54	-.55	-.27	-.50	-.77	-.17	-.54	-.41	-.54	-.50	-.83	-.10	-.49	-.36	-.47
Hoffnung auf Erfolg	r	-.56**	-.53**	-.60**	-.67**	-.42*	-.61**	-.48**	-.41**	-.64**	-.62**	-.31	-.51**	-.40**	-.29*	-.56**	-.52**	-.40**	-.37**
	ß	-.33	-.25	-.54	-.33	-.20	-.36	-.06	.09	-.41	-.25	.12	-.12	-.02	.11	-.20	-.06	-.03	.00
Hausaufgabenengagement	r	.18*	.11	.20	.06	.14	.30*	.15	.10	.21	.22	.23	.12	.19*	.07	.32*	.08	.27	.31*
	ß	-.03	.10	-.12	-.03	-.12	-.01	-.02	.03	-.01	-.05	.05	-.13	-.05	-.03	.11	-.10	-.12	.05
Positive Verstärkung	r	.17	-.28*	-.05	-.37*	-.12	-.09	-.32**	-.35**	-.28*	-.29	-.26	-.27	-.18*	-.26*	-.09	-.22	-.15	-.04
	ß	.11	.03	.15	-.03	-.13	.09	-.03	-.09	-.08	.09	-.15	-.11	.12	.00	.24	.07	.19	.24
Negative Verstärkung	r	.33**	.32*	.36**	.49*	.33*	.31*	.43**	.31*	.52**	.71**	.20	.29*	.39**	.27*	.51**	.52**	.33*	.25
	ß	.01	.07	-.05	-.04	.09	-.06	-.06	-.06	.21	.29	-.17	.01	.05	.00	.12	.07	-.10	.05
Anspruchsniveau	r	-.14	-.20	-.07	-.13	-.19	-.09	-.28**	-.28*	-.24	-.28*	-.41*	-.23	-.21*	-.34**	-.03	-.35*	-.27	-.15
	ß	.01	-.01	.01	.01	-.09	.10	-.15	-.02	-.20	-.07	-.29	-.07	-.07	-.15	.13	-.23	-.04	-.02
Hausaufgabenzeit	r	.05	-.05	.19	-.07	.33*	-.06	-.02	.04	-.06	-.03	.13	-.04	.02	.03	.02	.09	.26	-.16
	ß	-.04	-.19	.12	-.10	.17	-.05	-.10	-.05	-.12	-.11	-.07	-.06	-.06	-.08	-.07	.08	-.06	-.20
Zusätzliches Lernen	r	.33**	.35**	.30*	.10	.37*	.53**	.36**	.43**	.27*	.36	.42*	.36**	.40**	.39**	.41**	.24	.54**	.42**
	ß	.11	.08	.06	-.06	.04	.31	.13	.10	-.02	.15	.25	.16	.16	.11	.09	.02	.39	.17
Belastung durch Hausaufgaben	r	.36**	.30*	.30*	.54**	.25	.30*	.36**	.43**	.31*	.44*	.41*	.17	.35**	.25*	.45**	.42*	.44**	.17
	ß	.08	.12	.08	.17	.11	.09	.08	.21	-.07	.02	.23	.00	.12	.07	.21	.17	.27	.00
R		.67**	.77**	.63**	.79**	.65**	.74**	.76**	.85**	.72**	.89**	.74**	.71**	.68**	.77**	.71**	.80**	.76**	.64**

*) sign. 5 %, **) sign. 1 %

Global gesehen, stehen die leistungsthematischen Schülermerkmale in einer relativ engen und der Richtung nach erwartungsgemäßen Beziehung zu den Schulnoten. Dabei gehen eine hohe Lernmoral, eine positive Begabungseinschätzung, eine hohe Erfolgsmotivierung und ein hohes schulisches Anspruchsniveau in signifikanter Weise mit guten Schulnoten einher. Die Beziehungen bestehen in gleicher Weise, gleichgültig ob die Persönlichkeitsmerkmale der Kinder von diesen selbst oder aus der Einschätzung ihrer Mütter erhoben wurden oder ob der Zusammenhang mit der Rechen-, Deutsch- oder Sachkundenote berechnet wurde.

Stehen die leistungsthematischen Merkmale der Schülerpersönlichkeit in einer erwartbaren und erfreulich konsistenten Beziehung zu den Schulnoten, so läßt sich dies von den mütterlichen Erziehungsmaßnahmen nicht in gleicher Weise sagen. Nach den Angaben der Mütter über die Häufigkeit, mit der sie die Kinder wegen guter Noten loben bzw. bei schlechten aufmuntern (Positive Verstärkungs-Skala), gehen gute Noten in Deutsch und in Sachkunde zwar noch mit häufigerer positiver Verstärkung einher, nicht aber in Rechnen. Aus den Angaben der Kinder ergibt sich (mit Ausnahme einer einzigen signifikanten Korrelation zur Deutschnote für die Gesamtgruppe), daß keine Beziehung zwischen der Häufigkeit positiver Verstärkung und den schulischen Leistungsbewertungen besteht. Eindeutig und konsistent stellt sich hingegen der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an negativer Verstärkung und den Schulnoten dar: sowohl aus den Angaben der Mütter wie auch denen der Kinder geht mit einer großen Häufigkeit von negativer Verstärkung eine schlechte schulische Leistungsbewertung in allen drei Fächern einher; dieses Resultat läßt sich schul- und geschlechtsspezifisch hinreichend replizieren. Was schließlich die Beziehung zwischen dem Hausaufgabenengagement der Mutter und den Noten der Kinder betrifft, so findet man aufgrund der Mütterangaben, daß ein hohes Engagement bei schlechten Leistungen in Rechnen und Sachkunde vorkommt; aufgrund der Kinderangaben läßt sich dieser Zusammenhang nur für das Fach Rechnen bestätigen.

Betrachtet man schließlich die Indikatoren, welche über das Ausmaß und die Qualität des häuslichen Lernens Auskunft geben, so finden sich zwar bekannte, aber dennoch auf den ersten Blick unplausible Beziehungsmuster (Fend et al. 1976; Husen 1967): Die Hausaufgabenzeit korreliert gar nicht mit den Schulnoten. Hingegen ist das Ausmaß zusätzlichen Lernens durchgängig größer, wenn schlechte schulische Bewertungen vorliegen. In gleicher Weise berichten die Mütter von einer hohen Belastung wegen der Hausaufgaben, wenn ihre Kinder schlechte Noten haben.

Die hier aus Kind- und Mutterperspektive erfaßten Variablen decken einen relativ hohen Varianzanteil der Schulnoten ab; je nach Schulfach beträgt dieser bei den Kindangaben zwischen 35 und 51 %, bei den Mütterangaben zwischen 44 und 57 %. Generell kann man also von einer engen Verwobenheit schulischer Bewertungsprozesse mit leistungsthematischen Merkmalen der Kindperson, mütterlichen Erziehungspraktiken und Aspekten des häuslichen Lernens sprechen.

Diskussion

Die Zusammenhänge zwischen den leistungsthematisch relevanten Merkmalen der Schülerpersönlichkeit und den Schulnoten hat sich als sehr konsistent herausgestellt. Diese Merkmale, vor allem die Begabungseinschätzung und die Erfolgszuversichtlichkeit,

tragen am meisten zur Vorhersage des schulischen Erfolges bei. Es wäre allerdings voreilig, würde man aufgrund dieses Befundes gute Schulleistungen mit diesen beiden Merkmalen des Kindes „erklären“ wollen. Kausal ist vielmehr an einen sich gegenseitig steuernden Prozeß zu denken, währenddessen sich in enger Abhängigkeit von schulischen Bewertungen die Qualität übergreifender leistungsbezogener Persönlichkeitsmerkmale von Schülern entwickelt. Lehrer sollten sich dabei bewußt sein, daß durch die Zensuren nicht nur eine Rückmeldung über den Leistungsstand erfolgt, sondern daß dies auch Wirkungen auf Begabungsbild und Erfolgszuversicht des Schülers hat, welche wiederum als nicht-kognitive Merkmale der Schülerpersönlichkeit als Vorbedingung in zukünftige Lernprozesse eingehen.

Obwohl ein enger Zusammenhang zwischen den auf schulische Leistungen bezogenen mütterlichen Erziehungspraktiken und den Schulnoten besteht, sollte dieser nicht kurzschlüssig in erziehungstechnologische Anweisungen umgesetzt werden: So wäre es vermutlich falsch, aus der Beziehung zwischen der Häufigkeit zusätzlichen Lernens und dem Vorkommen von schlechten Noten die Empfehlung ableiten zu wollen, dieses zusätzliche Lernen zu beenden, damit sich die Noten bessern. Allerdings kann gefolgert werden, daß die Maßnahmen „zusätzliches Lernen“ und „negative Verstärkung“ keine adäquaten Kompensationen bei einmal entstandenen Lerndefiziten darstellen. Hier müßte eine Detailanalyse einsetzen, um herauszufinden, aus welchen Gründen diese mütterlichen Bemühungen nicht zielführend sind (z. B. mangelnde fachliche Kompetenz, Inadäquatheit mütterlicher Verhaltensweisen in der Hausaufgaben-situation; vgl. *Warnke* und *Innerhofer* 1978). Aufgrund der hier vorgenommenen Querschnittsanalyse stellt sich die Situation so dar, daß sich die Mütter bei schlechten schulischen Noten tendenziell eher bei den Hausaufgaben engagieren, jedoch dadurch eine hohe Belastung erleben, wobei dies wiederum zu Maßnahmen führt („zusätzliches Lernen“), die eher der emotionalen Erleichterung der Mutter als dem Lernfortschritt des Kindes dienen. Soll aber „zusätzliches Lernen“ mehr als eine reaktive (Straf-)Maßnahme sein, dann müßten dafür andere institutionelle (Hausaufgabenbetreuung) oder familienunterstützende (Mütterschulung) Maßnahmen getroffen werden.

Bemerkenswert ist schließlich die Nullkorrelation zwischen der angegebenen Hausaufgabenzeit und der schulischen Bewertung. Sieht man davon ab, die Reliabilität der Angabe über die Hausaufgabenzeit selbst in Zweifel zu ziehen, so könnte man vermuten, daß dieser Lernzeitvariable, die in den prozeßbezogenen Modellen schulischen Lernens (*Harnischfeger* und *Wiley* 1976; *Carroll* 1973) eine wesentliche Rolle spielt, im Vergleich zu kognitiven, affektiven und unterrichtsqualitätsbezogenen Merkmalen eine relativ geringe Bedeutung zukommt.

Die geschlechts- und schulspezifischen Auswertungen haben schließlich gezeigt, daß bei Schülern am Ende der Grundschulzeit mehr oder minder konsistente Beziehungsstrukturen in bezug auf die oben diskutierten Variablen vorhanden sind. Von vorne herein kann man allerdings nicht annehmen, daß in unterschiedlichen Schulen mit jeweils anderer Lehrer- und Schülerschaft und in anderen sozio-ökologischen Kontexten gleiche Korrelationsmuster auftreten. Gerade bei den an die Grundschule anschließenden Schularten kann ein Auseinanderfallen dieser Beziehungen angenommen werden. Replikationsuntersuchungen sind von daher gesehen ein heilsames Korrektiv gegenüber der Überinterpretation korrelativer Beziehungen, die in ad-hoc zusammengesetzten Stichproben gewonnen wurden.

Literatur

- Carroll, J.B.*: A model of school learning, In: *Edelstein, W.; Hopf, D.* (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart 1973 (Klett).
- Fend, H.; Knörzer, W.; Nagl, W.; Specht, W.; Vöth-Szuszdiara, R.*: Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim 1976 (Beltz).
- Garbe, U.; Strasser, E.-M.*: Schulische Leistungen und ihre Bedingungen aus der Sichtweise von Schülern und ihren Müttern. Konstanz 1978 (unveröff. Dipl.arbeit).
- Harnischfeger, A.; Wiley, D.E.*: The teaching-learning process in elementary schools: A synoptic view. Curriculum Inquiry 1976, 6, 5–43.
- Husén, T.* (Hrsg.): International study of achievement in mathematics. New York 1967 (Wiley).
- Schneewind, K.A.*: Auswirkungen von Erziehungsstilen: Überblick über den Stand der Forschung. In: *Lukesch, H.* (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile, Göttingen 1975 (Hogrefe), S. 14–27.
- Wagner, W.L.*: Fragebogen zum Selbstkonzept (FSK 4–6). Weinheim 1977 (Beltz).
- Warnke, A.; Innerhofer, P.*: Ein standardisiertes Elterntrainingsprogramm zur Therapie des Kindes und zur Erforschung von Erziehungsvorgängen. In: *Schneewind, K.A.; Lukesch, H.* (Hrsg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978 (Klett), S. 280–293.

Prof. Dr. H. Lukesch
Lehrstuhl Psychologie VI
der Universität Regensburg
Postfach 397
D-8400 Regensburg 1