Ergebnisse

7

In Abschnitt 5.8 wurden die Fragestellungen formuliert, denen im vorliegenden Ergebnisteil nachgegangen werden soll: Die Abschnitte 7.1 und 7.2 und die entsprechenden Unterkapitel stellen die Ergebnisse der fallübergreifenden, niedrig-inferenten Analysen zu den Gestaltungsmerkmalen der von den 20 Eltern berichteten Wert- und Kontrollregulationen vor (Fragestellungen 1 und 2). In Abschnitt 7.3 und dessen untergeordneten Kapiteln werden die Befunde der auf Ratings beruhenden fallspezifischen Analysen hinsichtlich der Stilelemente erörtert, die die 18 individuellen Elternteile in ihren verbalen Wert- und Kontrollregulationen erkennen ließen (Fragestellung 3). Abschnitt 7.4 und seine Unterkapitel stellen schließlich die auf einer Hauptkomponentenanalyse beruhende und mittels des k-means-Clustering-Verfahrens gebildete «Typologie elterlichen verbal-appellativen Motivierungshandelns während der unsicheren Übertrittszeit» vor (Fragestellung 4) und erläutern die Charakteristika jedes der dabei identifizierten Typen. Zu Beginn jedes Kapitels wird jeweils nochmals kurz an die zur Klärung der entsprechenden Fragestellungen entwickelten Kategoriensysteme und Einschätzungsskalen erinnert (vgl. Abschnitt 6.4.2 und Abschnitt 6.4.3). Am Schluss der einzelnen Kapitel werden sodann die wichtigsten Ergebnisse der jeweiligen Analysen in einem farblich hervorgehobenen Feld nochmals prägnant zusammengefasst.

Elektronisches Zusatzmaterial Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, das berechtigten Benutzern zur Verfügung steht
https://doi.org/10.1007/978-3-658-33062-0_7.

7.1 Gestaltungsmerkmale der verbalen Bedeutsamkeitszuschreibungen der Eltern

Das vorliegende Kapitel legt das Augenmerk auf die verbal-appellativen Handlungen, mit denen die 20 Eltern nach eigenen Aussagen versucht haben, die Wertschätzung des Kindes bezüglich schulischer Aktivitäten zu justieren. Die Hauptfragestellung 1 lautet:

Wie gestalten die 20 Elternteile im Kontext eines unklaren Übertrittsentscheidungs in die Sekundarstufe I ihre verbal-appellativen Wertregulationen bzw. Bedeutsamkeitszuschreibungen?

In den 194 extrahierten diesbezüglichen Episoden deklarieren die Elternteile gegenüber ihrem Kind, welche schulbezogenen Ziele (z. B. die Hausaufgaben zeitig erledigen, den Übertritt in die Abteilung A schaffen) es als bedeutsam erachten soll und bringen auf der Grundlage ihrer eigenen task values mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck, inwiefern die betreffenden Ziele bedeutsam seien (vgl. Abschnitt 5.6).

Der Frame zur Paraphrasierung der wertbezogenen Originalstellen (vgl. Abschnitt 6.4.2) lautete:

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du ... [(A) schulischer task, den das Kind verwirklichen soll], weil du ... [(B) vom Elternteil zum Ausdruck gebrachter task value]».

Mit Großbuchstaben und mit Klammern sind diejenigen Komponenten des Frames hervorgehoben, die variabel sind und mit Blick auf die wörtlichen Äußerungen des Elternteils im Zuge des Codierprozesses so verbalisiert werden mussten, dass sie das vom Elternteil Gemeinte (die Intentionen, die ihren Originaläußerungen zugrunde lagen) möglichst angemessen abbildeten. Anhand der wertbezogenen Originalstelle M163 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) aus dem Interview mit dem Elternteil Z11 sei dies nochmals illustriert (vgl. auch die Beispiele in Abschnitt 5.6).

Die Originalstelle lautete:

I: Wie reagieren Sie, wenn K15 mal keine Lust hat, die Hausaufgaben zu machen?

Z11: Hm. (...) Ja, dann sage ich: **«Jetzt machst du halt mal eine Pause, rasch. Oder machst halt eine halbe Stunde mal etwas anderes. Und dann machst du halt nachher weiter.»** Anstatt zum Beispiel jetzt eben manchmal sie /halt/ auch- Sie sagt ja dann nicht, dass sie keine Lust hat, sondern es ist dann einfach, dass sie dann irgendwie zwei Stunden im Zimmer sitzt. Und wenn du hoch gehst, dann ist sie immer noch an den Hausaufgaben. Obwohl sie eigentlich sagte, sie habe überhaupt nicht so viele Hausaufgaben, /oder/. Und dann, wenn ich dann frage: «Ja, ähm. Jetzt hast du doch gesagt, du hättest nicht

viele Hausaufgaben. Und jetzt bist du schon seit zwei Stunden da in diesem Zimmer und machst Hausaufgaben?» Dann heißt es: «Ja. Nein. Ich habe eben noch ein bisschen Musik gehört.» Oder so was. Ja. **Dann sag ich manchmal auch: «Dann mach doch wenigstens einfach eine halbe Stunde überhaupt nichts. Oder mach einfach irgendetwas, worauf du Lust hast. Und dann sitzt du dann wirklich an die Hausaufgaben.» Weil sonst kann es nämlich bis zu drei- drei, vier Stunden gehen und dann ist aber immer noch nicht fertig, /oder/.** (Z11, Episode M163, vgl. Anhang, Tabelle 9.1)

In den Frame übersetzt lautet die fett hervorgehobene elterliche Wertregulation¹ der Episode M163 folgendermaßen (vgl. Anhang, Tabelle 9.2):

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben in klare Arbeits- und Pausenphasen unterteilst (A), weil du sonst stundenlang dran bist (B).»

Es ist das im Beispiel unterstrichene und mit der Originalstelle korrespondierende «Füllmaterial» (Filling) der variablen Komponenten A und B, an dem die Inhaltsanalysen zur Beantwortung der meisten Teilfragen zur Hauptfragestellung 1 ansetzen.

Zu Komponente A:

- 1.1. Zu welchen konkreten lern- und leistungsthematischen Zielen berichten die Elternteile von eigenen wertbezogenen verbal-appellativen Regulationen gegenüber ihren Kindern?
- 1.2. Wie verteilen sich die in den 194 wertbezogenen Episoden fokussierten Lern- und Leistungsziele, wenn sie nach Zielbereichen geordnet werden, die aus den vier Kompetenzklassen nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) (vgl. Abschnitt 2.2.2.1) sowie der Kategorie «Leistungsergebnis» gebildet wurden?

Zu Komponente B:

- 1.3. Welche konkreten Argumente führen die Elternteile in den 194 wertbezogenen Episoden den Kindern als Begründung der Bedeutsamkeit schulischer Lern- und Leistungsziele vor Augen?
- 1.4. Wie verteilen sich die in den 194 Motivierungsepisoden eingesetzten Argumente, wenn sie nach Begründungstypen geordnet werden, die aus den

¹Man beachte, dass sich im selben Textsegment auch die Kontrollregulation F080 findet, welche sich an folgender Aussage festmachen lässt: «Ja, ähm. Jetzt hast du doch gesagt, du hättest nicht viele Hausaufgaben. Und jetzt bist du schon seit zwei Stunden da in diesem Zimmer und machst Hausaufgaben?» (vgl. Anhang, Tabelle 9.3 und Tabelle 9.4).

Dimensionen Valenz (positiv vs. negativ), Aufgabenwert (Wesentlichkeit und Zweckmäßigkeit) sowie Lokus (internal vs. external) gebildet wurden (vgl. Abbildung 5.4)?

In einem weiteren Schritt wurden die 194 geframten Aussagen als Ganzes untersucht und die Häufigkeit bestimmter Kombinationen der Ausprägungen von Komponente A und Komponente B analysiert:

- 1.5. Zu welchen Begründungstypen greifen die 20 Elternteile in den vorgefundenen Handlungsepisoden am häufigsten, wenn sie ihren Kindern die Bedeutsamkeit einer bestimmten Klasse von Lern- und Leistungszielen zu vermitteln suchen?

Den Fragestellungen 1.1 und 1.2 widmet sich das Abschnitt 7.1.1. Die Fragestellungen 1.3 und 1.4 werden im Abschnitt 7.1.2 erörtert und die Befunde zur Frage 1.5 werden in Abschnitt 7.1.3 vorgestellt.

7.1.1 Lern- und leistungsbezogene Ziele, auf die elterlichen Wertregulationen fokussieren

Zu welchen konkreten lern- und leistungsthematischen Zielen berichten die Elternteile von eigenen wertbezogenen verbal-appellativen Regulationen gegenüber ihren Kindern?

Wie verteilen sich die in den 194 wertbezogenen Episoden fokussierten Lern- und Leistungsziele, wenn sie nach Zielbereichen geordnet werden, die aus den vier Kompetenzklassen nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) (vgl. Abschnitt 2.2.2.1) sowie der Kategorie «Leistungsergebnis» gebildet wurden?

Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2 gewähren einen Überblick über die für die beiden Fragestellungen relevanten Befunde, die mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalysen in den Originaläußerungen sowie in den Fillings der Komponente A der geframten 194 wertbezogenen Episoden ermittelt wurden. In der zweiten Spalte der Tabelle 7.1 sind alle schulischen Ziele («Fokussierte Ziele») aufgelistet, die die Elternteile in lernthematischen Wertregulationen fokussiert haben. In Tabelle 7.2 sind an gleicher Stelle sodann alle Ziele aufgeführt, welche von den Elternteilen in verbalen Wertregulationen ins Blickfeld gerückt wurden, die einen leistungsthematischen Bezug aufwiesen.

Als «lernthematisch» werden hier jene Wertregulationen bezeichnet, die ein Ziel im Bereich der Hausaufgaben (HA), der Prüfungsvorbereitungen (PV), des

Unterrichts (U) oder aber des Lernens allgemein bzw. des Wissenserwerbs und der Wissensanwendung (L) fokussierten (vgl. Tabelle 7.1, Spalte 4). Als «leistungsthematisch» werden demgegenüber jene Wertregulationen bezeichnet, deren fokussierte Ziele sich auf Prüfungsergebnisse (P) oder aber auf den Übertritt (Ü) des Kindes bezogen (vgl. Tabelle 7.2, Spalte 4). Die Codierung der Thematik der Wertregulationen erfolgte mit Hilfe des in Abschnitt 6.4.2.1 dargestellten Kategoriensystems (vgl. Tabelle 6.5).

Wie in der letzten Zeile der Tabelle 7.2 ersichtlich, thematisierten die 194 Wertregulationen mengenmäßig in absteigender Reihenfolge Ziele im Bereich der Hausaufgaben (HA, 86 Episoden, 44.3 %), des Übertritts (Ü, 41 Episoden, 21.1 %), der Prüfungsergebnisse (P, 29 Episoden, 14.9 %), des Unterrichts (U, 18 Episoden, 9.3 %), des Vorbereitens von Prüfungen (PV, elf Episoden, 5.7 %) sowie des Lernens allgemein (L, neun Episoden, 4.7 %). Damit wurde in fast Zweidritteln aller codierten Wertregulationen ein Aspekt des Lernens (124 Episoden, 64.0 %) und in rund einem Drittel ein Aspekt des Leistens thematisiert (70 Episoden, 36.0 %).

Mit verbalen Wertregulationen versuchen die Eltern, die Bedeutsamkeitseinschätzung ihres Kindes hinsichtlich bestimmter schulischer Ziele – bestimmter Handlungsweisen und bestimmter Leistungsergebnisse, die sie selber als erstrebenswert erachten und/oder von denen sie glauben, dass schulische Akteure sie als erwünscht erachten (vgl. Abschnitt 2.2) – verbal zu optimieren. Die Handlungsweisen, auf die diese Optimierungsversuche abzielen, lassen sich als Ausdruck von Kompetenzen bzw. von Dispositionen selbstorganisierten Handelns des Kindes verstehen (vgl. Abschnitt 2.2.2.1) und somit Kompetenzklassen zuweisen.

Zur Klärung der Frage, welchen Kompetenzbereichen sich die von den Eltern teilen konkret angestrebten Handlungen zuordnen lassen, wurde auf der Basis der von Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XV–XVII) vorgeschlagenen Klassifikation ein Kategoriensystem geschaffen: Wie in Tabelle 6.6 ersichtlich (vgl. Abschnitt 6.4.2.1), definiert dieses «Zielbereiche, auf die sich die Wertregulationen beziehen» und besteht neben den von den beiden Autoren vorgeschlagenen vier Kompetenzbereichen (A: Personale Kompetenzen; B: Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen; C: Fachlich-methodische Kompetenzen und D: Sozial-kommunikative Kompetenzen) aus einer fünften Kategorie (E: Leistungsergebnis), da Wertregulationen nicht nur auf Handlungs-, sondern auch auf Leistungsziele fokussieren können.

Auf der Grundlage dieses Kategoriensystems wurden die Fillings der Komponente A des Frames – d. h. die fokussierten lern- und leistungsthematischen Ziele der einzelnen Episoden – einer Feincodierung unterzogen. Die Zuweisungen zu

Tabelle 7.1 Ziele, welche die Elternteile in lernthematischen Wertregulationen fokussierten

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich**	Elternteil
1.01	sich bewusst sein, dass man für die Erledigung von Hausaufgaben selbst verantwortlich ist	1	HA	A	S12
1.02	die Wahrheit sagen bezüglich der Hausaufgabenbefriedigung	1	HA	A	R12
1.03	sich bewusst sein, dass Strukturen und Erwartungen der Klassenlehrkraft zum eigenen Vorteil sind	1	U	A	R12
1.04	jetzt (vor der Sekundarstufe) positive Einstellung gegenüber Hausaufgaben entwickeln	1	HA	A	M12
1.05	sich des eigenen Lernerfolgs bewusst sein und ihn genießen	1	HA	A	S11
1.06	dranbleiben an den Hausaufgaben, bis man die Sache begriffen hat	1	HA	B	D11
1.07	dranbleiben an den Hausaufgaben und sich konzentrieren, wenn die Eltern helfen	1	HA	B	Z22
1.08	mit Eltern üben, bis man es kann	1	PV	B	Z22

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich **	Elternteil
1.09	auch bei Schwierigkeiten an Hausaufgaben dranbleiben	2	HA	B	R12/R12
1.10	zuvor abgemachte Zeit für den Arbeitsbeginn einhalten	1	HA	B	D11
1.11	daran denken, die Aufgabenhefte nach Hause zu bringen	1	HA	B	D12
1.12	sich mehr anstrengen	1	PV	B	Z31
1.13	sich mehr anstrengen und nicht so faul sein	1	HA	B	Z31
1.14	sich jetzt vor dem Übertritt mehr engagieren und die Freizeit etwas zurückstecken	1	HA	B	Z12
1.15	Hausaufgaben immer machen und nicht vergessen	1	HA	B	H11
1.16	auch am Wochenende mit Schulstoff beschäftigen	1	HA	B	R11
1.17	Hausaufgaben immer und möglichst sofort erledigen	1	HA	B	V12
1.18	bemüht sein, die Hausaufgaben in der zur Verfügung stehenden Zeit zu erledigen	2	HA	B	S12/Z31

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich **	Elternteil
1.19	im Unterricht immer dranbleiben und Anschluss nicht verlieren	4	U	B	S11/H11/ M11/M11
1.20	sich im Unterricht Aufträge für Hausaufgaben merken	1	U	B	D11
1.21	sich im Unterricht mehr anstrengen und nicht minimalistisch sein	2	U	B	V12/Z11
1.22	dranbleiben und lernen	1	U	B	H11
1.23	Einsatz zeigen und sich nicht zu schnell zufriedengeben	1	HA	B	H12
1.24	sich auch in den Ferien einsetzen und Basisstoff in Mathematik und Französisch vorwärts und rückwärts üben	2	PV	B	Z22/Z22
1.25	sich in Mathematik engagieren	2	L	B	V12/Z11
1.26	angemessenes, wenn auch nicht überzogenes Engagement zeigen	1	HA	B	S12
1.27	immer Engagement zeigen	2	HA	B	H11/Z12
1.28	mehr Engagement zeigen	6	HA	B	H11/H12/M11/ R11/V12/Z21
1.29	mehr üben	1	PV	B	Z31

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich **	Elternteil
1.30	Mathematikaufgaben engagierter und vollständig machen	1	HA	B	H12
1.31	in Französisch engagieren	1	HA	B	V12
1.32	jetzt (vor Übertritt) an Mehrarbeit gewöhnen	1	HA	B	M11
1.33	jetzt (vor Übertritt) mehr Engagement zeigen	1	HA	B	M11
1.34	bemüht sein, die Hausaufgaben immer zu machen	3	HA	B	M11/S12/V12
1.35	bemüht sein, die Hausaufgaben in bester Qualität zu Ende zu bringen	1	HA	B	V12
1.36	auch wenn man sich zuerst ausruht, die Hausaufgaben auf jeden Fall machen	1	HA	B	M11
1.37	bei Hausaufgaben sich auch in den Fächern engagieren, die man nicht attraktiv findet	1	HA	B	Z12
1.38	auch dann engagiert bleiben, wenn Hausaufgaben keine Lust bereiten	1	HA	B	V11
1.39	im Unterricht mehr engagieren	2	U	B	H11/M12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich **	Elternteil
1.40	Hausaufgaben aus eigenem Antrieb erledigen	2	HA	B	D12/Z11
1.41	sich an die Arbeit machen und mehr engagieren	1	HA	B	D12
1.42	sich aufraffen und an die Arbeit machen	1	HA	B	M12
1.43	Hausaufgaben immer selbstverantwortlich erledigen (auch am Ende der Übertrittszeit)	1	HA	B	V11
1.44	sich einen Stoß geben und selbstverantwortlich die Eltern bei Hausaufgabenproblemen um Hilfe bitten	1	HA	B	V12
1.45	bemüht sein, die Hausaufgaben vor dem Fernsehschauen zu erledigen	1	HA	B	Z12
1.46	Hausaufgaben sofort machen und nicht aufschieben bis zum letzten Moment	1	HA	B	V12
1.47	mehr lesen, v. a. Bücher und nicht Hefte	1	L	C	S11
1.48	hin und wieder ein Buch lesen	1	L	C	S12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich **	Elternteil
1.49	mehr lesen und sich Gedanken über den Inhalt machen	1	L	C	V12
1.50	bei Prüfungen möglichst alle Gedanken aufschreiben	1	U	C	D11
1.51	in Fächern, in denen man schwach ist, mehr zum Abfragen kommen	1	PV	C	D12
1.52	auch bei Hilfestellungen der Eltern möglichst viel selber arbeiten	1	HA	C	D11
1.53	Aufgaben selbständig lösen	2	HA	C	S11/S12
1.54	Hausaufgaben selbstgesteuert vollständig erledigen	1	HA	C	S11
1.55	möglichst selbständig, ohne Hilfe der Eltern, machen	2	HA	C	V11/Z32
1.56	Hausaufgaben sorgfältig/redlich machen	2	HA	C	M12/S11
1.57	in Domänen, in denen man schwach ist, mehr üben	1	PV	C	V11
1.58	Hausaufgaben immer vollständig und sorgfältig machen (auch nach Übertrittszeit)	1	HA	C	V11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich **	Elternteil
1.59	bei Hausaufgaben selbständig Hilfe bei Eltern holen, wenn man Bedarf hat	5	HA	C	S11/V11/V12/ Z22/Z22
1.60	bei Prüfungsvorbereitungen selbständig Hilfe bei Eltern holen, wenn man Bedarf hat	1	PV	C	Z11
1.61	Hausaufgaben eigenständig machen und nicht abschreiben	1	HA	C	R11
1.62	alle Aufgaben erledigen	1	HA	C	S11
1.63	bei Hausaufgaben die in der Schule üblichen Darstellungsweisen und Regeln einhalten	1	HA	C	S11
1.64	sich zuerst selber sorgfältig auf die Prüfung vorbereiten, bevor man die Eltern um Hilfe bittet	1	PV	C	Z12
1.65	sich auch am Wochenende aufräufen und eine Stunde lernen	1	PV	C	R11
1.66	die Zeit bei Hausaufgaben (am Wochenende) besser einteilen	2	HA	C	D11/S11
1.67	bei Hausaufgaben kontinuierlich und sequenziert arbeiten	2	HA	C	D11/H11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich**	Elternteil
1.68	die Lesekompetenz durch regelmäßiges Lesen eines Buches erhöhen	1	L	C	S12
1.69	jetzt auf die Schule konzentrieren und nicht aufs Spielen	1	L	C	S12
1.70	Hausaufgaben zu Beginn des Wochenendes sogleich beginnen	2	HA	C	Z11/Z11
1.71	Hausaufgaben vor Sonntag erledigen	1	HA	C	Z11
1.72	die Lehrkraft bei Problemen mit dem Stoff fragen	1	HA	C	Z32
1.73	die Lehrkraft fragen, wenn Kind und Eltern bei den Hausaufgaben nicht weiterwissen	1	HA	C	S12
1.74	bei Hausaufgaben selbstständig nach Lösungen für Probleme suchen und nicht nur auf die Eltern abstützen (z. B. auch Kolleg*innen fragen)	1	HA	C	H12
1.75	Hausaufgaben sogleich erledigen	1	HA	C	S11
1.76	Hilfe bei Hausaufgabenproblemen zuerst bei den Eltern suchen und nicht gleich andere Familien belästigen	1	HA	C	S11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich **	Elternteil
1.77	den Wochenplan kontinuierlich abarbeiten	1	HA	C	S11
1.78	die Hausaufgaben kontinuierlich portionenweise und nicht im letzten Moment in einem Rutsch erledigen	1	HA	C	V12
1.79	kontinuierlich auf Prüfungen vorbereiten und nicht kurzfristig vor dem Ereignis oberflächlich	1	PV	C	Z12
1.80	sich sofort an die Arbeit machen und nicht aufschieben, wenn die Hausaufgaben keine Lust bereiten	1	HA	C	H11
1.81	sich bald an die Arbeit machen, wenn die Hausaufgaben keine Lust bereiten	1	HA	C	Z32
1.82	während begrenzter Zeit zuerst etwas Angenehmes machen und erst dann pünktlich an die Arbeit machen, wenn die Hausaufgaben keine Lust bereiten	1	HA	C	D11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich **	Elternteil
1.83	in der Nähe von den Eltern die Hausaufgaben machen und nicht im eigenen Zimmer wie normal, wenn die Hausaufgaben keine Lust bereiten	1	HA	C	D11
1.84	die Hausaufgaben möglichst vor dem Rausgehen erledigen, wenn diese keine Lust bereiten	1	HA	C	R12
1.85	Hausaufgaben in klare Arbeits- und Pausenphasen einteilen (und dann fokussiert machen bzw. Pause machen), wenn diese keine Lust bereiten	1	HA	C	Z11
1.86	(ruhig bleiben) und nicht streiten beim gemeinsamen Arbeiten	2	HA	D	D11/S12
1.87	bei Unzufriedenheit/Konflikten mit der Lehrkraft sie darauf ansprechen	1	U	D	D11
1.88	weiterem Streit mit Klassenkamerad*innen aus dem Weg gehen	1	U	D	Z31
1.89	Gemeinheiten der andern nicht an sich heranlassen	1	U	D	Z22
1.90	die Lehrkraft fair beurteilen	1	U	D	H11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.1 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
1.91	den Respekt gegenüber der Lehrkraft beibehalten	2	U	D	D11/Z22
1.92	lediglich bei Gruppenprojekten mit Kolleg*innen zusammen Hausaufgaben machen	1	HA	D	S12
1.93	zu Hause erzählen, wie es einem sozial/emotional in der Klasse geht	2	L	D	S12/R11
Total lernthematische Wertregulationen		124	HA: 86 L: 9 PV: 11 U: 18	A: 5 B: 59 C: 49 D: 11	

* Thema der Wertregulation: HA (Hausaufgaben), PV (Prüfungsvorbereitung), U (Unterricht), L (Lernen allgemein), vgl. Tabelle 6.5.
** Zielbereiche: A = personale Kompetenzen, B = aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen, C = fachlich-methodische Kompetenzen, D = sozial-kommunikative Kompetenzen, E = Leistungsergebnisse, vgl. Tabelle 6.6.

Tabelle 7.2 Ziele, welche die Elternteile in leistungsthematischen Wertregulationen fokussierten

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
2.01	sich als begabt in Mathematik ansehen	1	P	A	S12
2.02	auf die Sekundarschule A aspirieren/sich als zukünftige/r Sek-A-Schüler*in sehen	5	Ü	A	D12/D12/H12/H12/V12
2.03	es akzeptieren, zukünftig ein/e Sek-B-Schüler*in zu sein	3	Ü	A	D11/R12/V12
2.04	genügende Noten (in Mathematik) als Erfolg sehen	1	P	A	D11
2.05	wissen, dass man trotz schlechten Noten von den Eltern akzeptiert wird	1	Ü	A	M12
2.06	wissen, dass die Eltern die eigene Wahl für die Sek A oder Sek B akzeptieren	1	Ü	A	M12
2.07	sich Gedanken dazu machen/sich darauf einstellen, was in der Sekundarstufe auf einen zukommt	1	Ü	A	M12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.2 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
2.08	sich Gedanken dazu machen, welche Kolleg*innen und Lehrkräfte man in der Oberstufe haben wird	1	Ü	A	M12
2.09	sich mit besseren Schüler*innen vergleichen und nicht nur mit schwächeren	1	P	A	D11
2.10	an die Chance eines Übertritts in die Sek A glauben	1	Ü	A	V11
2.11	nicht zweifeln und glauben, dass man es in die Sek A schaffen kann	1	Ü	A	Z11
2.12	den Übertritt als wichtiges Ereignis im Leben ansehen	1	Ü	A	H11
2.13	das Zeugnis (wie auch andere Übertrittsereignisse) als wichtig in diesem Jahr betrachten	1	Ü	A	D11
2.14	nicht nachlassen und ein bisschen mehr geben	1	P	B	V12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.2 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
2.15	bei den in der Prüfung gemachten Fehlern dranbleiben, bis man versteht, worin das Problem lag	1	P	B	S12
2.16	sich wenigstens bei Fächern, die einen interessieren, beständig gut auf die Prüfung vorbereiten	1	P	B	V12
2.17	alles geben für bessere Noten	2	Ü	B	S11/Z21
2.18	Ziel setzen und dann lernerweise stetig auf das Ziel hinarbeiten	1	Ü	B	S12
2.19	mehr Engagement zeigen	1	P	B	Z21
2.20	trotz Abneigung gegen Mathematik engagiert üben	1	P	B	Z32
2.21	bemüht sein, weiterhin gute Noten zu machen (selbst wenn es schon recht klar ist, wie man vermutlich eingestuft ist)	3	P	B	R12/S12/ V12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.2 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
2.22	weiterhin engagiert bleiben (selbst wenn es schon klar ist, wohin man kommt)	1	P	B	S11
2.23	das Beste geben, zu dem man fähig ist	2	Ü	B	D12/V12
2.24	nicht lange schlechten Noten nachstudieren	1	P	C	M11
2.25	beim Ausfüllen von Prüfungen aufmerksamer sein und Regeln genau befolgen	1	P	C	R11
2.26	Fehlern nachgehen und zu verstehen versuchen	2	P	C	M11/M11
2.27	sich überlegen, woran es lag, dass eine schlechte Note resultierte	1	P	C	V12
2.28	jeweils zur Lehrkraft gehen, wenn die Eltern es nicht erklären können	1	P	C	S11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.2 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
2.29	wenn die Noten nicht stimmen, bei Prüfungsvorbereitungen vermehrt Hilfe bei den Eltern suchen	1	P	C	M11
2.30	auch misslungene Prüfungen dem Vater zeigen	1	P	D	R11
2.31	über Noten und andere schulische Belange mit den Eltern sprechen	1	P	D	V12
2.32	spezifische Notenwerte (4,5/5,0)	3	P	E	S11/V12/Z32
2.33	gute Noten	1	P	E	Z31
2.34	gute Noten	3	Ü	E	H11/H12/Z22
2.35	bessere Noten	2	P	E	R11/R12
2.36	bessere Noten	9	Ü	E	S11/S12/H11/ H12/M11/M11/R11/S12/Z21
2.37	Übertrittsentscheid für die Sekundarschule A (selbst wenn du nachher zurückgestuft werden solltest!)	7	Ü	E	S12/S12/S11/S11/S12/V11/ V12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.2 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
2.38	Übertrittsentscheid für die Sekundarschule A und sich da halten können	1	Ü	E	H12
2.39	Übertrittsentscheid für die Sekundarschule A – nonfalls im zweiten Anlauf	1	Ü	E	S12
2.40	Übertrittsentscheid wenigstens für Sekundarschule B	1	Ü	E	Z12
Total leistungsthematische Wertregulationen		70	P: 29 Ü: 41	A: 19 B: 14 C: 7 D: 2 E: 28	
Total Wertregulationen (Zusammenzug Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2)		194	HA: 86 L: 9 P: 29 PV: 11 U: 18 Ü: 41	A: 24 B: 73 C: 56 D: 13 E: 28	

* Thema der Wertregulation: HA (Hausaufgaben), PV (Prüfungsvorbereitung), U (Unterricht), L (Lernen allgemein), P (Prüfungsergebnisse), Ü (Übertritt), vgl. Tabelle 6.5.

** Zielbereiche: A = personale Kompetenzen, B = aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen, C = fachlich-methodische Kompetenzen, D = sozial-kommunikative Kompetenzen, E = Leistungsergebnisse, vgl. Tabelle 6.6.

den fünf Kategorien sowie deren jeweilige Häufigkeiten werden in der Tabelle 7.1 und der Tabelle 7.2 in der dritten und fünften Spalte ausgewiesen.

Abbildung 7.1 Zielbereiche und ihr Auftreten in lern- und leistungsthematischen Wertregulationen Zielbereiche: A = personale Kompetenzen, B = aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, C = fachlich-methodische Kompetenzen, D = sozial-kommunikative Kompetenzen, E = Leistungsergebnisse

7.1.1.1 Ziele im Bereich personaler Kompetenzen

Abbildung 7.1 macht deutlich, dass in 24 der insgesamt 194 wertbezogenen Handlungsepisoden (12,4 % overall) ein Handeln des Kindes im Bereich personaler Kompetenzen (Zielbereich A) Gegenstand einer Wertregulation durch die Eltern-teile war. Personale Kompetenzen bezeichnen laut Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XV) Dispositionen selbstorganisierten Handelns, das sich «reflexiv auf die handelnde Person selbst bezieht», was u. a. beinhaltet, dass sich diese in Relation zur sozialen und materialen Umwelt in tragfähiger, stabiler Weise einzuschätzen weiß, funktionale Kontroll- und Wertüberzeugungen entfaltet und entsprechende Entscheidungen fällt (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.6).

Mit 19 Stellen (79,2 % intra) finden sich wertbezogene Aussagen des Eltern-teils zu einem Handeln des Kindes, das Ausdruck personaler Kompetenzen ist, mehrheitlich in leistungsthematischen Gesprächen, in denen die Elternteile mit

ihrem Kind ein Prüfungsergebnis oder dessen Übertrittsstatus erörtern. Gruppiert man die in Tabelle 7.2 aufgeführten diesbezüglichen Handlungsweisen², so zeigt sich, dass die Elternteile in zwölf Episoden versuchen, die Qualität der leistungsbezogenen Selbsteinschätzung des Kindes zu optimieren («Sieh dich leistungsmäßig so!»):

«Es ist bedeutsam, dass du dich als zukünftige/r Sek-A-Schüler*in siehst» (5 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du es akzeptierst, zukünftig ein/e Sek-B-Schüler*in zu sein» (3 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich als begabt in Mathematik ansiehst» (1 Episode) «Es ist bedeutsam, dass du dich mit besseren Schüler*innen vergleichst und nicht nur mit schwächeren» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du an die Chance eines Übertritts in die Sek A glaubst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du nicht zweifelst und daran glaubst, dass du es in die Sek A schaffen kannst» (1 Episode).

In drei Episoden mahnen die Elternteile eine veränderte Situationsbewertung an («Bewerte die Situation so!»):

«Es ist bedeutsam, dass du genügende Noten (in Mathematik) als Erfolg siehst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du weißt, dass du von uns trotz schlechter Noten akzeptiert wirst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du weißt, dass wir deine Wahl für Sek A oder Sek B akzeptieren» (1 Episode).

In zwei Episoden intendieren die Elternteile, die Einstellung des Kindes gegenüber Leistungsereignissen in ihrem Sinne positiv zu verändern («Sei Leistungsereignissen gegenüber so eingestellt!»):

²Diese zwecks besserer Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit durchgeführte Gruppierung der geframten elterlichen Aussagen erfolgte nicht entlang eines elaborierten Kategoriensystems in einem aufwändigen Codierprozess, sondern während der Niederschrift des Textentwurfs durch den Autor im Jahr 2016. Die im Lauftext dargelegten Erläuterungen charakterisieren jeweils die Dimensionen, nach denen die geframten Aussagen der Komponente A des Frames gruppiert wurden. Für die Zuordnung erwiesen sich namentlich die in Klammern aufgeführten paraphrasierten Appelle, welche die Erläuterungen der jeweiligen Dimension jeweils abschließen, als besonders aufschlussreich (z. B. «Sieh dich leistungsmäßig so!», «Bewerte die Situation so!» etc.). Im Zuge der Niederschrift der Endfassung des vorliegenden Forschungsberichts im Jahr 2019 wurden sämtliche *geframten Aussagen der fünf Zielbereiche A bis D* nochmals den zuvor geschaffenen Gruppen zugeordnet und die Qualität der Zuordnungen überprüft, indem *Cohens Kappa* für die Intracoder-Übereinstimmung (vgl. Kuckartz, 2018, S. 207) berechnet wurde. Die Werte werden in den kommenden Kapiteln jeweils ausgewiesen. Im vorliegenden Fall konnte für die 18 Zeilen mit *Zielbereich A* in Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2 eine vollständige Übereinstimmung der Zuordnungen zu den insgesamt vier Gruppen erzielt werden ($\kappa = 1.00$).

«Es ist bedeutsam, dass du den Übertritt als wichtiges Ereignis im Leben ansiehst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du das Zeugnis (wie auch andere Übertrittsereignisse) in diesem Jahr als wichtig ansiehst» (1 Episode).

Und in zwei Episoden versuchen die Elternteile, ihren Kindern die Bedeutung einer Beschäftigung mit der zukünftigen Schul- bzw. Unterrichtssituation nahezubringen («Stell dich so auf deine zukünftige Position ein!»):

«Es ist bedeutsam, dass du dir Gedanken dazu machst, was auf dich in der Sekundarstufe zukommt» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dir Gedanken darüber machst, welche Kolleg*innen und Lehrkräfte du in der Oberstufe haben wirst» (1 Episode).

In lernthematischen Episoden, im Rahmen von Gesprächen über Hausaufgaben oder den Unterricht, berichten Eltern an fünf Stellen (20.8 % intra) von Wertregulationen im Umfeld von Handlungsweisen ihrer Kinder, die sich personalen Kompetenzen zuordnen lassen (vgl. Tabelle 7.1). In vier Episoden wird eine veränderte Einstellung gegenüber Situationen des häuslichen und schulischen Lernens angemahnt bzw. empfohlen («Stell dich so auf Lernen und Unterricht ein!»):

«Es ist bedeutsam, dass du dir bewusst bist, dass du selbst für die Erledigung der Hausaufgaben verantwortlich bist» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du die Wahrheit sagst bezüglich der Hausaufgabenenerledigung» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dir bewusst bist, dass die Strukturen und Erwartungen der Lehrkraft zu deinem eigenen Nutzen sind» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du jetzt (vor der Sekundarstufe) eine positive Einstellung gegenüber Hausaufgaben entwickelst» (1 Episode).

In einer Episode empfehlen die Eltern ihrem Kind auch hier eine veränderte Situationsbewertung («Bewerte die Situation so!»):

«Es ist bedeutsam, dass du dir des eigenen Lernerfolgs bewusst bist und ihn jetzt auch mal genießt» (1 Episode).

7.1.1.2 Ziele im Bereich aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen

Wertregulationen bezüglich schulbezogenen Handelns, das sich aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen bzw. dem Zielbereich B zuordnen lässt, finden sich in 73 Episoden und haben mit 37.6 % somit den größten Anteil an der Gesamtzahl von 194 wertbezogenen elterlichen Handlungsepisoden (vgl.

Abbildung 7.1). Eltern nehmen mit solcherlei Bedeutsamkeitszuschreibungen die Bereitschaft ihres Kindes in den Blick, «aktiv und selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung [seiner] Absichten, Vorhaben und [Pläne] zu richten» (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003, S. XVI). Die Kinder werden mit solchen verbalen Regulationen zu einem tatsächlichen Realisieren der gesetzten Ziele bewegt und aufgefordert, sich der Bedeutung von Engagement, Persistenz und Willen klar zu werden (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.6).

Mehrheitlich (59 Episoden, 80.8 % intra, vgl. Abbildung 7.1) wurden aktivitäts- und umsetzungsorientierte Aussagen in lernthematischen Gesprächssequenzen verzeichnet – solchen also, die auf Hausaufgaben (HA), Prüfungsvorbereitungen (PV), Unterricht (U) sowie auf Wissenserwerb und -anwendung (L) bezogen waren. Versucht man die in Tabelle 7.1 aufgeführten entsprechenden aktivitäts- und umsetzungsorientierten Handlungsweisen wiederum noch weiter zu ordnen³, so zeigt sich, dass in 28 Episoden dem Kinde empfohlen wird, sich stärker zu bemühen («Zeige Engagement!», «Widme dich der Sache!», «Bemüh dich ernsthaft!»):

«Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgaben mehr Engagement zeigst» (6 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du die Hausaufgaben immer machst» (3 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich im Unterricht mehr engagierst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich auch in den Ferien einsetzt und den Basisstoff in Mathematik und Französisch vorwärts und rückwärts übst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich in Mathematik engagierst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgaben immer Engagement zeigst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du Einsatz zeigst und dich nicht zu schnell zufrieden gibst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du ein angemessenes, wenn auch nicht übertriebenes Engagement bei Hausaufgaben zeigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du mehr übst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du Mathematikaufgaben engagierter und vollständiger machst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dich bei Französischhausaufgaben engagierst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dich jetzt vor dem Übertritt an Mehrarbeit gewöhnst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du jetzt vor dem Übertritt mehr Engagement zeigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben in bester Qualität zu Ende bringst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben auf jeden Fall machst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dich auch in den Fächern engagierst, die du nicht attraktiv findest» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du auch dann engagiert bleibst, wenn dir Hausaufgaben keine Lust bereiten» (1 Episode).

³Cohens Kappa für die Intracoder-Übereinstimmung (vgl. Fußnote 2) der Zuordnung der 45 Zeilen mit *Zielbereich B* in Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2 zu den vier oben beschriebenen Gruppen betrug $\kappa = 0.79$, was nach Landis und Koch (1977, S. 165) als «substanzielle» Konkordanz bezeichnet werden kann. Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

In 18 Episoden wird im Kontext von Gesprächen über Hausaufgaben (HA), Prüfungsvorbereitungen (PV) und über Unterricht (U) die Sicht des Kindes auf dessen Anstrengung reguliert. Dabei wird die Bedeutung eines angemessenen persönlichen Ressourceneinsatzes hervorgehoben («Sei fleißig!», «Streng dich an!», «Verwirkliche!»):

«Es ist bedeutsam, dass du im Unterricht immer dranbleibst und den Anschluss nicht verlierst» (4 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du bemüht bist, die Hausaufgaben in der zur Verfügung stehenden Zeit zu erledigen» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich im Unterricht mehr anstrengst und nicht so minimalistisch bist» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich mehr anstrengst (und nicht so faul bist)» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du die zuvor abgemachte Zeit für den Beginn der Hausaufgaben einhältst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du daran denkst, deine Aufgabenhefte nach Hause zu bringen» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dich jetzt vor dem Übertritt mehr engagierst und die Freizeit etwas zurücksteckst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du die Hausaufgaben immer machst und nicht vergisst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dich auch am Wochenende mit dem Schulstoff beschäftigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du die Hausaufgaben immer und möglichst sofort erledigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dir im Unterricht die Arbeitsaufträge für zu Hause merkst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dranbleibst und lernst» (1 Episode).

In acht Episoden wird im Rahmen von Gesprächen über Hausaufgaben mehr Wille eingefordert («Mach dich an die Arbeit», «Überwinde dich», «Gib dir einen Stoß!»):

«Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben aus eigenem Antrieb erledigst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich aufraffst und an die Arbeit machst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du Hausaufgaben immer selbstverantwortlich erledigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dir einen Stoß gibst und uns selbstverantwortlich bei Problemen mit Hausaufgaben um Hilfe bittest» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du bemüht bist, die Hausaufgaben vor dem Fernsehschauen zu erledigen» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du Hausaufgaben sofort erledigst und nicht aufschiebst bis zum letzten Moment» (1 Episode).

Und in fünf Episoden wird im Zuge von Gesprächen über Hausaufgaben (HA) oder Prüfungsvorbereitungen (PV) dem Kind gegenüber die Bedeutung von Ausdauer beim Arbeiten hervorgehoben («Bleib dran!», «Mach weiter!», «Halte durch!»):

«Es ist bedeutsam, dass du auch bei Schwierigkeiten an den Hausaufgaben dranbleibst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du mit uns übst, bis du es kannst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du an den Hausaufgaben dranbleibst und dich konzentrierst, wenn wir dir

helfen» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du an den Hausaufgaben dranbleibst, bis du die Sache begriffen hast» (1 Episode).

14 der 73 wertbezogenen Handlungsepisoden (19.2 % intra, vgl. Abbildung 7.1) mit einem aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Fokus wurden in einer leistungsthematischen Gesprächssituation generiert und standen somit entweder in Bezug zu Prüfungsergebnissen (P) oder zum anstehenden Übertritt (Ü) (vgl. Tabelle 1.2). Das Sich-Bemühen des Kindes wurde hier in acht Episoden durch die Eltern teile thematisiert («Zeige Engagement!», «Widme dich der Sache!», «Bemüh dich ernsthaft!»):

«Es ist bedeutsam, dass du bemüht bist, weiterhin gute Noten zu machen» (3 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du das Beste gibst, was du kannst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du mehr Engagement beim Vorbereiten zeigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du trotz deiner Abneigung gegen Mathematik engagiert übst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du weiterhin engagiert bleibst (auch wenn schon klar ist, in welche Abteilung der Sekundarstufe du kommst)» (1 Episode).

In vier leistungsthematischen Episoden wurde der Aspekt Anstrengung Gegenstand der elterlichen Wertregulation («Sei fleißig!», «Streng dich an!», «Verwirkliche!»):

«Es ist bedeutsam, dass du alles gibst für bessere Noten» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich wenigstens bei Fächern, die dich interessieren, beständig gut auf die Prüfung vorbereitest» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dir ein Ziel setzt und dann beständig auf dieses Ziel hinarbeitest» (1 Episode).

Und der Aspekt Ausdauer wurde schließlich in zwei leistungsthematischen Wert-Episoden angesprochen («Gib nicht auf!», «Mach weiter!», «Bleib dran!»):

«Es ist bedeutsam, dass du nicht nachlässt und ein bisschen mehr gibst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du bei den in der Prüfung gemachten Fehlern dranbleibst, bis du verstehst, worin das Problem lag» (1 Episode).

7.1.1.3 Ziele im Bereich fachlich-methodischer Kompetenzen

Mit 56 wertbezogenen Handlungsepisoden (28.9 % overall) fokussierten die Elternteile am zweithäufigsten ein Handeln des Kindes, welches sich dem Zielbereich C zuordnen lässt (vgl. Abbildung 7.1). Bei fachlich-methodischen Kompetenzen handelt es sich laut Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XVI) um

«die Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln». Eltern probieren mit diesbezüglichen Wertregulationen, ihren Kindern die Bedeutung bestimmter fachlicher und instrumenteller Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von schulischen Aufgabestellungen deutlich zu machen. Bittend, empfehlend oder anmahnd versuchen sie, ihr Kind von der Bedeutung des Einsatzes bestimmter Lernstrategien zu überzeugen, verstanden als «Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern» (Friedrich & Mandl, 2006, S. 1). Wie in Abbildung 7.1 ersichtlich, traten solcherlei elterliche Wertregulationen mit 49 von 56 Episoden vor allem in lernthematischen Gesprächen (12,5 % intra) auf.

Ein genauerer Blick auf die von den Elternteilen fokussierten Handlungsweisen in Tabelle 7.1 zeigt, dass sich diese mit 24 Episoden mehrheitlich den Stütz- oder Ressourcenstrategien zuordnen lassen⁴ – Lernstrategien also, die insbesondere «die Planung der Arbeitszeit, die Schaffung einer geeigneten Studienumgebung und das Lernen in Arbeitsgruppen» betreffen und damit «die eigentlichen Informationsverarbeitungsprozesse indirekt unterstützen» (Wild, K.-P., 2010, S. 483). Die Tabelle offenbart ferner, dass Wertregulationen mit diesem Fokus von den Elternteilen im Zuge von Gesprächen über das Lernen allgemein (L), über den Unterricht (U) sowie über Hausaufgaben (HA) und Prüfungsvorbereitungen (PV) realisiert wurden («Arbeite strukturiert – auch mit andern!«):

«Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben zu Beginn des Wochenendes sogleich beginnst bzw. erledigst» (3 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du die Zeit bei Hausaufgaben (am Wochenende) besser einteilst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgaben kontinuierlich und sequenziert arbeitest» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich bald an die Arbeit machst und sie nicht aufschiebst, wenn dir die Hausaufgaben keine Lust bereiten» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du dich auch am Wochenende aufraffst und eine Stunde auf die Prüfung lernst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du deine Lesekompetenz durch regelmäßiges Lesen eines Buches erhöhst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dich jetzt auf die Schule konzentrierst und nicht aufs Spielen» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du bei Problemen mit dem Stoff die Lehrkraft fragst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du die Lehrkraft fragst, wenn du und wir bei den Hausaufgaben nicht weiterwissen» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du bei Problemen bei den Hausaufgaben selbständig nach Lösungen

⁴Die Gruppierung der Episoden erfolgte hier entlang der Taxonomie von Denk- und Lernstrategien nach Friedrich und Mandl (1992, S. 8–16) (vgl. Fußnote 120). Cohens Kappa für die Intracoder-Übereinstimmung der 45 Zeilen mit *Zielbereich C* in Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2 zu den drei Gruppen betrug $\kappa = 0.83$, was nach Landis und Koch (1977, S. 165) als *sehr hoher Konkordanzwert* bezeichnet werden kann. Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

suchst (evtl. auch mit Kolleg*innen) und dich nicht einfach auf uns abstützt» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du Hausaufgaben sogleich erledigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgabenproblemen zuerst Hilfe bei uns suchst und nicht gleich andere Familien damit belästigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du den Wochenplan kontinuierlich abarbeitest» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du die Hausaufgaben kontinuierlich portionenweise und nicht im letzten Moment in einem Rutsch erledigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dich kontinuierlich auf Prüfungen vorbereitest und nicht kurzfristig vor dem Ereignis oberflächlich» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du zuerst etwas Angenehmes machst und dich dann pünktlich zur vereinbarten Zeit an die Arbeit machst, wenn dir die Hausaufgaben keine Lust bereiten» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du in meiner Nähe die Hausaufgaben machst und nicht in deinem Zimmer, wenn du keine Lust dazu hast» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du die Hausaufgaben möglichst vor dem Rausgehen erledigst, wenn dir diese keine Lust bereiten» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben in klare Arbeits- und Pausenphasen einteilst, besonders wenn dir diese keine Lust bereiten» (1 Episode).

Handlungsweisen im Bereich fachlich-methodischer Kompetenzen, die sich Kontroll- bzw. metakognitiven Strategien zuordnen lassen – Strategien also, die die Planung, Evaluierung und Anpassung des eigenen Lernens betreffen (vgl. Wild, K.-P., 2010, S. 483) –, sind in 21 Episoden Gegenstand elterlicher Wertregulation. Sie finden sich in Gesprächen über Hausaufgaben (HA), Prüfungsvorbereitungen (PV), den erlebten Unterricht (U) sowie über das Lernen allgemein (L) (vgl. Tabelle 7.1) («Plane, arbeite, prüfe und optimiere selbständig und sorgfältig!»):

«Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgabenproblemen bzw. Prüfungsvorbereitungen selbständig Hilfe bei uns Eltern holst» (6 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du deine Aufgaben selbständig (ohne Hilfe von uns) löst» (4 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben sorgfältig machst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du in Fächern, in denen du schwach bist, mehr zum Abfragen kommst bzw. mehr übst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben selbstgesteuert vollständig erledigst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du auch bei unseren Hilfestellungen möglichst viel selbst erarbeitest» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben immer vollständig und sorgfältig erledigst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du Hausaufgaben eigenständig machst und nicht abschreibst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgaben die in der Schule üblichen Darstellungsweisen und Regeln einhältst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dich zuerst selber sorgfältig auf die Prüfung vorbereitest, bevor du uns um Hilfe bittest» (1 Episode).

In lediglich vier lernthematischen Episoden versuchen Elternteile mit ihren Wertregulationen, die Bedeutung von Verhaltensweisen hervorzuheben, die als

eigentliche Informationsverarbeitungsstrategien bezeichnet werden können, insofern als sie die «mentale Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lehrstoff, sein Verstehen und Behalten» (Friedrich & Mandl, 1997, S. 249) thematisieren:

«Es ist bedeutsam, dass du mehr liest, vor allem Bücher und nicht nur Hefte» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du hin oder wieder ein Buch liest» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du mehr liest und dir Gedanken über den Inhalt machst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du bei Prüfungen möglichst alle Gedanken aufschreibst» (1 Episode).

Leistungsthematische Wertregulationen, die ein Verhalten des Kindes im Bereich fachlich-methodischer Kompetenzen thematisieren, finden sich lediglich in sieben Episoden (12.5 % intra) (vgl. Abbildung 7.1). Tabelle 7.2 offenbart mit Blick auf die von den Elternteilen fokussierten Handlungsweisen, dass sich diese in vier Episoden Kontroll- bzw. metakognitiven Strategien zuordnen lassen und im Rahmen von Prüfungsbesprechungen (P) zustande kamen («Plane, arbeite, prüfe und optimiere selbständig und sorgfältig!):

«Es ist bedeutsam, dass du Fehlern, die du in Prüfungen gemacht hast, nachgehst und zu verstehen suchst» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du beim Ausfüllen von Prüfungen aufmerksamer bist und die Regeln genau befolgst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du dir überlegst, woran es lag, dass in der Prüfung eine schlechte Note resultierte» (1 Episode).

Die übrigen drei diesbezüglichen Wertregulationen fokussierten auf Verhaltensweisen der Kinder, die Stütz- oder Ressourcenstrategien bezeichnen und ebenfalls im Rahmen von Gesprächen über Prüfungsergebnisse (P) zustande kamen («Arbeite strukturiert – auch mit andern!):

«Es ist bedeutsam, dass du nicht lange schlechten Noten nachstudierst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du jeweils zur Lehrkraft gehst, wenn wir es dir nicht erklären können» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du bei Prüfungsvorbereitungen vermehrt zu uns kommst, da die Noten momentan nicht stimmen» (1 Episode).

7.1.1.4 Ziele im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen

In lediglich 13 der 194 wertbezogenen Handlungsepisoden (6.7 % overall) finden sich Regulationen, in denen die Eltern Handlungsweisen des Zielbereichs D gegenüber ihrem Kind ansprachen (vgl. Abbildung 7.1). Bei sozial-kommunikativen Kompetenzen handelt es sich laut Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XVI) um «die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln». Ein entsprechendes Verhalten des Kindes wird nur in

zwei leistungsthematischen Episoden verbal reguliert (15.4 % intra) – beide Motivierungshandlungen wurden im Rahmen von Gesprächen über vorliegende Prüfungsergebnisse (P) realisiert (vgl. Tabelle 7.2):

«Es ist bedeutsam, dass du auch misslungene Prüfungen deinem Vater vorlegst» (1 Episode),
«Es ist bedeutsam, dass du über Noten und andere schulische Belange mit uns sprichst» (1 Episode).

11 der 13 Wertregulationen (84.6 % intra), die sozial-kommunikative Verhaltensweisen der Kinder fokussierten, finden sich in lernthematischen Episoden (vgl. Abbildung 7.1). Mit Blick auf Tabelle 7.1 wird deutlich, dass sich diese weiter inhaltlich gruppieren lassen⁵. Die kooperative Hausaufgabenbearbeitung wird in drei Episoden thematisiert:

«Es ist bedeutsam, dass du ruhig bleibst und nicht mit uns streitest bei der gemeinsamen Hausaufgabenbearbeitung» (2 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du lediglich bei Gruppenprojekten mit Kolleg*innen zusammen Hausaufgaben machst» (1 Episode).

In weiteren drei Episoden finden sich Wertregulationen, die die Gestaltung der Beziehung mit der Lehrkraft fokussieren:

«Es ist bedeutsam, dass du den Respekt gegenüber der Lehrkraft beibehältst» (2 Episoden),
«Es ist bedeutsam, dass du die Lehrkraft fair beurteilst» (1 Episode).

In drei weiteren Episoden wird von den Elternteilen die Bedeutsamkeit bestimmter Konfliktbewältigungsstrategien in Schule und Unterricht thematisiert:

«Es ist bedeutsam, dass du die Lehrkraft darauf ansprichst, wenn du mit ihrem Handeln nicht einverstanden bist» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du weiterem Streit mit deinen Klassenkamerad*innen aus dem Weg gehst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du die Gemeinheiten der andern nicht an dich heranlässt» (1 Episode).

Und schließlich finden sich zwei diesbezügliche Episoden mit Wertregulationen, die das Informieren der Eltern über Prozesse in Schule und Unterricht durch das Kind zum Thema machen:

⁵Bei der wiederholten Zuordnung der zehn Zeilen mit *Zielbereich D* in Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2 zu den vier Gruppen (vgl. Fußnote 120) konnte vollständige Intracoder-Übereinstimmung erzielt werden ($\kappa = 1.00$).

«Es ist bedeutsam, dass du uns erzählst, wie es dir sozial und emotional in der Klasse geht» (2 Episoden).

7.1.1.5 Leistungsziele

In 28 der 194 wertbezogenen Handlungsepisoden (14.4 % overall) finden sich Regulationen, die den Zielbereich E fokussieren. Im Zentrum der elterlichen Wertregulationen steht in diesen Episoden nicht ein schulbezogenes Handeln des Kindes, sondern das Erreichen bestimmter Leistungsergebnisse. Solcherlei Wertregulationen finden sich lediglich in leistungsthematischen Episoden, in denen es um den Übertritt (Ü) oder um vorliegende Prüfungsergebnisse (P) ging (vgl. Tabelle 7.2):

«Es ist bedeutsam, dass du bessere Noten erreichst» (11 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du den Übertrittsentscheid für die Sekundarschule A erreichst (selbst wenn du nachher abgestuft werden solltest)» (7 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du gute Noten erreichst» (4 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du eine 4,5 bzw. eine 5,0 erreichst (spezifische Notenwerte)» (3 Episoden), «Es ist bedeutsam, dass du den Übertrittsentscheid für die Sekundarschule A erreichst und dich dann da halten kannst» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du den Übertrittsentscheid für die Sekundarschule A erreichst – notfalls im zweiten Anlauf» (1 Episode), «Es ist bedeutsam, dass du wenigstens den Übertrittsentscheid für die Sekundarschule B erreichst» (1 Episode).

7.1.1.6 Zusammenfassung I: In elterlichen Wertregulationen fokussierte Ziele

Mit Blick auf die schulischen tasks, welche die Eltern in den einzelnen Werteinschätzungen gegenüber ihren Kindern nach eigenen Aussagen ins Zentrum gesetzt hatten (Komponente A des Frames, vgl. Abschnitt 7.1), wurde in den vergangenen Abschnitten den Fragestellungen 1.1 und 1.2 nachgegangen:

Zu welchen konkreten lern- und leistungsthematischen Zielen berichten die Elternteile von eigenen wertbezogenen verbal-appellativen Regulationen gegenüber ihren Kindern?

Wie verteilen sich die in den 194 wertbezogenen Episoden fokussierten Lern- und Leistungsziele, wenn sie nach Zielbereichen geordnet werden, die aus den vier Kompetenzklassen nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) sowie der Kategorie «Leistungsergebnis» gebildet wurden?

In den 20 Interviews findet sich zusammengefasst ein breites Spektrum an schulbezogenen Handlungs- und Leistungszielen, denen die Kinder in den Augen

der Elternteile nicht die angemessene Bedeutung zumessen. Elterliche Wertregulationen finden sich mehrheitlich in berichteten Eltern-Kind-Gesprächen, die einen Aspekt des Lernens thematisierten (124 Episoden, 63,9 %). Genauer ging es in 86 Episoden (44,3 %) um das Handeln der Kinder bei Hausaufgaben (HA), in 18 Episoden (9,3 %) um das Handeln im Unterricht (U), in elf Episoden (5,7 %) um das Handeln bei Prüfungsvorbereitungen (PV) und in neun Episoden (4,6 %) um das Lernen allgemein (L) (vgl. Tabelle 7.1). Wertregulationen in Eltern-Kind-Gesprächen, die thematisch einen Leistungsbezug aufweisen, lassen sich in insgesamt 70 Episoden (36,1 %) festmachen. Dabei drehte sich das Gespräch in 43 Episoden (22,2 %) um den Übertritt in die Sekundarstufe (Ü) und in 27 Episoden (13,9 %) um vorliegende Prüfungsergebnisse des Kindes (P) (vgl. Tabelle 7.2).

Die Zuordnung der in den Bedeutsamkeitszuschreibungen fokussierten konkreten Handlungs- und Leistungsziele zu fünf Zielbereichen (vgl. Abbildung 7.1) zeigte sodann, dass die Elternteile mehrheitlich von Wertregulationen berichteten, die sich aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen zuordnen lassen (73 Episoden, 37,6 % overall), wobei sich diese großmehrheitlich in lernthematischen Gesprächssequenzen fanden (59 Episoden, 80,8 % intra). Demgegenüber fanden sich solcherlei verbale Motivierungen lediglich in 14 leistungsthematischen Episoden (19,2 % intra) (vgl. Abbildung 7.1). Den Kindern wurde dabei die Bedeutung eines angemessenen Engagements bezüglich des Lernens und des Übertritts (36 Episoden), des persönlichen Ressourceneinsatzes im Sinne von Anstrengung und Fleiß (22 Episoden), von Volition/Wille bei der Hausaufgabenerledigung (acht Episoden) sowie von Ausdauer trotz auftretender Schwierigkeiten (sieben Episoden) nahegebracht.

Am zweithäufigsten waren Stellen, in denen die Eltern von verbalen Wertregulationen bei Handlungsweisen ihrer Kinder berichteten, die sich fachlich-methodischen Kompetenzen zuordnen lassen (56 Episoden, 28,9 % overall), wobei diese überwiegend in lernthematischen Gesprächssequenzen vorkamen (49 Episoden, 87,5 % intra) und sich lediglich in sieben leistungsthematischen Episoden (12,5 % intra) finden ließen (vgl. Abbildung 7.1). Werden diese Handlungsweisen als Lernstrategien verstanden und nach der Taxonomie von Friedrich und Mandl (1992) geordnet, so zeigt sich, dass die Elternteile ihren Kindern vor allem deutlich zu machen versuchten, dass es bedeutsam sei, beim Lernen auf materiale und soziale Angebote zurückzugreifen und die Zeit gut einzuteilen, also auf Stütz- bzw. Ressourcenstrategien zurückzugreifen (27 Episoden), das Lernen zu planen, zu überwachen und zu evaluieren, also Kontroll- bzw. metakognitive Strategien einzusetzen (25 Episoden), sowie Handlungsweisen an den

Tag zu legen, die Informationsverarbeitungsstrategien zugeordnet werden können (vier Episoden).

Am dritthäufigsten (28 Episoden, 14,4 %) konnten Wertregulationen identifiziert werden, in denen die Elternteile kein bestimmtes schulbezogenes Handeln, sondern ein Leistungsziel fokussierten (vgl. Abbildung 7.1). Konkret versuchten sie, die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Bedeutung bestimmter Notenwerte bzw. einfach «guter» oder «besserer Noten» (18 Episoden) oder aber auf die Signifikanz des Erreichens eines bestimmten Sekundarschultyps zu lenken (zehn Episoden).

Am vierthäufigsten wiesen die Elternteile in ihren Wertregulationen auf Handlungsweisen hin, die sich personalen Kompetenzen zuordnen lassen (24 Episoden, 12,4 % overall). Mit 19 Episoden (72,2 % intra) handelte es sich mehrheitlich um leistungsthematische Gesprächssequenzen (vgl. Abbildung 7.1). Die datengeleitete Gruppierung der entsprechenden Handlungsweisen ergibt, dass die Elternteile hierbei in erster Linie versuchten, ihren Kindern die Bedeutung einer angemesseneren leistungsbezogenen Kompetenzeinschätzung (zwölf Episoden), einer adäquateren leistungsbezogenen Situationsbewertung (drei Episoden), einer positiven Einstellung gegenüber Leistungsereignissen (zwei Episoden) sowie einer realitätsnahen gedanklichen Beschäftigung mit dem bevorstehenden Alltag in der Sekundarstufe (zwei Episoden) näher zu bringen.

Am geringsten fiel der Anteil an verbalen Wertregulationen aus, die ein Handeln fokussierten, das sich sozial-kommunikativen Kompetenzen zuordnen lässt (13 Episoden, 6,7 % overall), wobei sich diese mit zwei Ausnahmen ausschließlich in lernthematischen Gesprächssequenzen finden ließen (elf Episoden, 84,6 % intra) (vgl. Abbildung 7.1). Hierbei haben die Elternteile dem Kind gegenüber die Bedeutung des Informierens über Unterrichts- und Schulereignisse (vier Episoden) sowie von angemessenen Handlungsweisen bei der kooperativen Hausaufgabenbearbeitung (drei Episoden), der Beziehungsgestaltung zu Lehrkräften (drei Episoden) und des Umgangs mit Konflikten in Schule und Unterricht (drei Episoden) dargelegt.

Aus einem globaleren Blickwinkel zeigt sich, dass die Elternteile vor allem von eigenen Wertregulationen berichten, die im Rahmen von häuslichen Gesprächen über Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen sowie Gesprächen über den Übertritt erfolgten. Bezüglich der Hausaufgabenerledigung und der inhaltlich sehr ähnlichen Aktivität der Prüfungsvorbereitung, die zusammen mit 97 Episoden genau die Hälfte aller 194 untersuchten Episoden bilden, stehen primär fachlich-methodische Kompetenzen des Kindes, insbesondere Ressourcen- und metakognitive Strategien im Fokus der elterlichen Wertregulationen: So berichten die Elternteile in 24 Episoden, wie sie gegenüber ihren Kindern die Bedeutung

des Zeitpunkts und der Zeiteinteilung des Lernens, des kontinuierlichen Arbeitens, der angemessenen Prioritätensetzung zwischen Hausaufgaben und Freizeit oder des Nutzens von Lehrkräften, Peers und ihnen selber als Informations- und Unterstützungsquellen hervorgehoben haben. Fast ebenso häufig (21 Episoden) strichen sie die Bedeutung des Planens, Überwachens und Evaluierens des eigenen Lernens vor dem Kind heraus: Konkret wird in den entsprechenden Episoden zu erhöhter Selbständigkeit, Sorgfalt, Eigenständigkeit, Regelkonformität und Vollständigkeit bei der Hausaufgaben erledigung oder dem Vorbereiten auf Prüfungen motiviert. Auch aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen der Kinder stehen im Kontext von Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen im Zentrum elterlicher Wertregulationen: In 24 Episoden wurde die Bedeutung eines angemessenen Engagements beim häuslichen Lernen hervorgehoben («Raff dich auf!»), in je acht Episoden diejenige von Anstrengung («Bleib dran!», «Sei fleißig!») und Wille («Überwinde dich und mach dich an die Arbeit!») sowie in fünf Episoden diejenige von Ausdauer («Halte durch!»). Eine eher untergeordnete Rolle bei den berichteten Wertregulationen im Kontext von Gesprächen über Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen spielten Handlungsweisen im Bereich sozial-kommunikativer und personaler Kompetenzen: In vier Episoden wird die Bedeutung einer streitfreien Kommunikation mit den Eltern oder Peers während des gemeinsamen häuslichen Lernens betont und in drei weiteren Episoden die Bedeutung einer positiven Einstellung gegenüber Hausaufgaben herausgestrichen.

Bezüglich des Übertritts, des anderen großen Themas in den Familien (43 der 70 leistungsthematischen Episoden), zeigt sich, dass den Kindern in der Entscheidungsfindungsphase zwar stark die Bedeutung des Erreichens bestimmter Leistungsziele – guter oder besserer Noten (zwölf Episoden), des erwünschten Sekundarschultyps (zehn Episoden) – oder eines angemessenen Engagements – das Beste geben, zu dem man fähig ist o.ä. (fünf Episoden) – deutlich gemacht wurde, dass es den Elternteilen aber auch stark darum ging, die Bedeutung einer angemessenen Selbstpositionierung des Kindes gegenüber dem Übertrittsgeschehen zu betonen («Sieh dich so!», «Sieh das Verfahren so!»): In insgesamt 16 Episoden, die dem Zielbereich personaler Kompetenzen zugeordnet wurden (vgl. Tabelle 7.2), versuchen die Eltern das Kind davon zu überzeugen, dass es bedeutsam sei, auf einen bestimmten Sekundarschultyp zu aspirieren, den Status als zukünftige/r Sek-B-Schüler*in zu akzeptieren, den Übertritt bzw. bestimmte Übertrittsereignisse wie Prüfungen, das Zeugnis und Gespräche mit der Lehrkraft als wichtig zu erkennen und sich allmählich auf die Anforderungen der Sekundarstufe einzustellen.

Fasst man die Befunde zu den schulischen Zielen zusammen, welche die 20 Elternteile während der unsicheren Übertrittszeit zum Gegenstand ihrer Bedeutungszuschreibungen gemacht haben, so ergibt sich bezüglich Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen folgende verdichtete prototypische Aussage:

«Es ist bedeutsam, dass du die Zeit einteilst, uns und andere Hilfsquellen nutzt und dich aufraffst und engagierst».

Hinsichtlich des Übertritts lautet sie:

*«Es ist bedeutsam, dass du dich als zukünftige/r Sek-A-Schüler*in siehst, laufend gute Noten machst und das Ziel Abteilung A der Sekundarschule auch wirklich erreichst».*

7.1.2 In elterlichen Wertregulationen vorgebrachte Begründungen

In den folgenden Abschnitten wird nun den Fragestellungen 1.3 und 1.4 (vgl. Abschnitt 5.8) nachgegangen und untersucht, mit welchen Begründungen die Elternteile ihr Kind von der Bedeutsamkeit der schulischen Handlungs- und Leistungsziele zu überzeugen versuchen:

Welche konkreten Argumente führen die Elternteile in den 194 wertbezogenen Episoden den Kindern als Begründung der Bedeutsamkeit schulischer Lern- und Leistungsziele vor Augen?

Wie verteilen sich die in den 194 Motivierungsepisoden eingesetzten Argumente, wenn sie nach Begründungstypen geordnet werden, die aus den Dimensionen Valenz (positiv vs. negativ), Aufgabenwert (Wesentlichkeit und Zweckmäßigkeit) sowie Locus (internal vs. external) gebildet wurden (vgl. Abbildung 5.4)?

Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 dokumentieren die einzelnen Argumente, welche die 20 Elternteile in den 194 Wertregulationen ihren Kindern gegenüber

mit der Absicht eingesetzt haben, diesen den task value bestimmter schulischer Handlungs- oder Leistungsziele zu verdeutlichen (vgl. Abschnitt 5.6). Es handelt sich um die Fillings der Komponente B des Frames zu den Wertregulationen (vgl. Abschnitt 7.1).

Die kursorische Durchsicht der in den beiden Tabellen aufgeführten konkreten Argumente zeigt erstens, dass die Elternteile die Bedeutung schulischer Handlungs- und Leistungsziele großmehrheitlich mit appetitiv formulierten Argumenten unterstrichen und damit versuchten, das Kind verbal gleichsam auf diese Ziele hinzustoßen (z. B. Argument 1.34: «weil du das als angehende/r Sek-Schüler*in musst») oder hinzulocken (z. B. Argument 2.01: «weil du so gute/bessere Noten machst»). Aber es finden sich immer auch wieder aversiv formulierte Argumente, in denen die Elternteile ihr Kind von der Bedeutsamkeit der von ihnen genannten Ziele zu überzeugen versuchen, indem sie es mittels Warnungen, Strafandrohungen bzw. der Schilderung eines Bedrohungsszenarios gleichsam vor einer gegenteiligen Zielvorstellung wegzuziehen (z. B. Argument 2.44: «weil du den Übertritt in die Sek A auf gar keinen Fall aufs Spiel setzen darfst») oder es von dieser abzuschrecken versuchen (z. B. Argument 2.41: «weil du sonst enttäuscht sein wirst, wenn du dein Ziel Sek A nicht erreicht haben wirst»). Im Kategoriensystem «Wertbezogene Begründungstypen», das auf der Grundlage von Eccles' Konzeption von task values (vgl. Eccles, 2005) acht elterliche Strategien der verbalen Wertvermittlung definiert (vgl. Abbildung 5.4), wird diese Dimension als «Valenz der Wertaussage» bezeichnet und umfasst die beiden Ausprägungen positiv (+) und negativ (–) (vgl. ausführliche Erörterung in Abschnitt 5.6.2.1).

Zweitens wird deutlich, dass die Elternteile durchgängig mit dem task value a) Nützlichkeit (utility value) oder aber b) mit persönlicher Wichtigkeit im Sinne des Konzepts des attainment value argumentiert haben (vgl. Abschnitt 5.5.1). Im Fall a) wird in positiv-valenten Stellen mit der Zweckmäßigkeit (Opportunität) eines bestimmten Verhaltens oder Leistungsziels zur Erreichung eines anderen, noch stärker interessierenden Ziels bzw. in negativ-valenten Stellen mit deren Zweckmäßigkeit zur Verhinderung eines nicht erwünschten Ergebnisses oder Zustands argumentiert (z. B. Argument 1.01: «weil du so mehr Punkte machst» bzw. Argument 1.63 «weil du sonst spät dran bist, Angst hast und am Montagmorgen sehr früh aufstehen musst»). Im Fall b) wird die Wesentlichkeit (Essentialität) eines bestimmten Handlungs- oder Leistungsziels herausgestrichen, indem dieses vor dem Kind unmittelbar mit dessen Selbst bzw. seiner persönlichen oder sozialen Identität argumentativ verbunden wird (vgl. Abschnitt 5.5.1.2): In positiv-valenten Wesentlichkeitsargumenten wird das persönlich Erstrebenswerte oder persönlich Erreichbare betont (z. B. Argument 1.31: «weil du das mit deinem Berufswunsch

Tabelle 7.3 Begründungen, welche die Elternteile in lernthematischen Wertregulationen vorbrachten

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.01	weil du so mehr Punkte machst	Oe+	1	D11
1.02	weil du so einen günstigen Übertrittstatus erreichen kannst	Oe+	3	H11/H11/S12
1.03	weil du so gute/bessere Noten machst	Oe+	2	M12/M11
1.04	weil du so dann evtl. von der Sek B in die Sek A aufsteigen kannst	Oe+	2	M11/M11
1.05	weil du es später vielleicht (beruflich) einsetzen/brauchen kannst	Oe+	2	V12/Z12
1.06	weil du so die Aufnahmeprüfung eher bestehen kannst	Oe+	1	Z31
1.07	weil du nur so den guten Notenschnitt halten kannst	Oe+	1	R11
1.08	weil du so ein besseres Ergebnis deiner Arbeit erzielst	Oe+	1	S11
1.09	weil du dann Unterstützung (bei der Prüfungsvorbereitung) von uns bekommst	Oe+	1	Z12
1.10	weil du von der fordernden Art der Lehrkraft beim Lernen profitieren kannst	Oi+	1	H11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.3 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.11	weil du so lernen kannst, dich selbstständig mit Inhalten auseinanderzusetzen	Oi+	1	R12
1.12	weil du dich so dann erholst an die Hausaufgaben machen kannst	Oi+	1	D11
1.13	weil du mit meiner Hilfe zu einem Ende kommst	Oi+	1	D11
1.14	weil du so fachlich besser werden kannst	Oi+	5	D12/S11/H12/S12/ V12
1.15	weil du damit Alltagsprobleme lösen kannst	Oi+	2	V12/Z11
1.16	weil du so erfährst, dass du erfolgreich sein kannst	Oi+	1	R12
1.17	weil du dann noch mehr üben kannst (um schließlich besser zu werden)	Oi+	1	D12
1.18	weil du so in der Schule (fachlich-inhaltlich) dranbleibst	Oi+	1	V11
1.19	weil du nur so einen optimalen Lerngewinn hast	Oi+	1	R11
1.20	weil du bei der Lehrkraft eine expertenhafte Erklärung für den Sachverhalt bekommst	Oi+	1	S12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.3 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.21	weil du ggf. Hilfe bekommst (und dich dann besser fühlst)	Oi+	2	S12/R11
1.22	weil du so eine unbeschwertere Freizeit hast	Oi+	2	H11/R12
1.23	weil du dann noch etwas nach draußen gehen kannst	Oi+	1	Z32
1.24	weil du das als unser Kind musst	Ee+	5	S11/R11/Z22/ Z22/Z22
1.25	weil du deine Versprechen einhalten musst	Ee+	1	D11
1.26	weil du nicht unhinkommst, dich auf Prüfungen vorzubereiten	Ee+	1	R11
1.27	weil du das einfach musst, da ich momentan nicht auch noch Energie dafür habe	Ee+	1	D12
1.28	weil du akzeptieren musst, dass Schulisches nicht zu meinen Aufgaben gehört	Ee+	2	Z32/Z32
1.29	weil du das selber machen musst, da deine Geschwister meine Hilfe benötigen haben	Ee+	1	V11
1.30	weil du das als Sek-A-Anwärter*in einfach musst	Ee+	4	D12/S11/H11/Z21

(Fortsetzung)

Tabelle 7.3 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.31	weil du das mit deinem Berufswunsch einfach musst	Ee+	1	S12
1.32	weil du das als Schüler*in musst	Ee+	14	D11/S12/S12/H11/ H11/M11/M12/M12/S11/V11/ V11/V12
1.33	weil du dafür verantwortlich bist	Ee+	2	S11/Z11
1.34	weil du das als angehende/r Sek-Schüler*in musst	Ee+	1	V12
1.35	weil du das als Sek-Schüler*in können musst	Ee+	2	D11/Z22
1.36	weil du ein systematisches Vorgehen entwickeln musst	Ee+	1	R12
1.37	weil du es verstehen musst	Ee+	2	Z22/Z22
1.38	weil du es verstehen und behalten können sollst	Ee+	1	Z12
1.39	weil du das Fähigkeitenpotential hast, es in die Sek A zu schaffen	Ei+	1	H11
1.40	weil du eigentlich intelligent genug bist für die Sek A	Ei+	1	Z11
1.41	weil du dazu mental stark genug bist	Ei+	1	Z22
1.42	weil du es ja eigentlich kannst	Ei+	1	V12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.3 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.43	weil du eigentlich auch fähig bist, die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium zu schaffen	Ei+	1	Z31
1.44	weil du eigentlich mehr in Mathematik kannst	Ei+	1	Z31
1.45	weil du jemand bist, der das braucht	Ei+	2	S11/V11
1.46	weil du das ja eigentlich schon kannst	Ei+	1	V11
1.47	weil du das als ADS-Kind brauchst	Ei+	1	D11
1.48	weil du sonst wegen der fehlenden Hausaufgaben Probleme mit der Lehrkraft haben wirst	Oe—	1	D11
1.49	weil du sonst in der Prüfung schlecht abscheiden wirst	Oe—	1	Z11
1.50	weil du sonst in der Oberstufe von der Sek B noch in die Sek C hinunterfallen könntest	Oe—	1	V12
1.51	weil du es sonst nicht auf Anhieb in die Sek A schaffst	Oe—	1	S12
1.52	weil du sonst gezwungen sein wirst, in die Schule zurückzugehen und die Hausaufgaben zu holen	Oe—	1	D11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.3 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.53	weil du sonst noch mehr Probleme mit deiner Lehrkraft und deinen Mitschüler*innen hast	Oe—	1	Z31
1.54	weil du sonst den Übertritt in die Sek A nicht schaffst	Oe—	2	H12/Z12
1.55	weil du sonst sofort mit einem Absacken deiner Noten konfrontiert sein wirst	Oe—	1	Z12
1.56	weil du die Aufgaben sonst am Wochenende mit Stress fertigmachen musst	Oe—	1	S11
1.57	weil du sonst nicht nach draußen gehen und Freunde treffen darfst	Oe—	2	S12/Z31
1.58	weil du sonst das, was wir vorhaben, nicht mitmachen darfst	Oe—	1	Z12
1.59	weil du von uns sonst wieder aufs Zimmer geschickt wirst und nicht mit uns zusammen fernsehen darfst	Oe—	1	V12
1.60	weil du sonst auf unsere Hilfe verzichten musst	Oe—	1	S12
1.61	weil du sonst von uns zu einer Pause gezwungen wirst und dann später weiterarbeiten musst	Oe—	1	S11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.3 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.62	weil du sonst nicht mit der größeren Menge an Hausaufgaben in der Sekundarstufe umgehen können wirst	Oi—	1	M12
1.63	weil du sonst spät dran bist, Angst hast und am Montagmorgen sehr früh aufstehen musst	Oi—	1	D11
1.64	weil du sonst den Anschluss an den schwierigen/umfangreichen Stoff in der Sekundarstufe nicht haben wirst	Oi—	2	M11/Z22
1.65	weil du sonst deine Freizeit nicht genießen kannst	Oi—	1	V12
1.66	weil du sonst stundenlang an den Hausaufgaben bist	Oi—	1	Z11
1.67	weil du sonst (am Sonntagabend) zu viele Hausaufgaben auf einmal hast	Oi—	2	Z11/Z11
1.68	weil du sonst in der Sekundarstufe nicht mitkommen wirst	Oi—	2	S11/M11
1.69	weil du sonst schlechte Gefühle mit dir herumträgst	Oi—	1	D11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.3 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.70	weil du sonst schlechte Bedingungen für dein Lernen schaffst	Oi—	1	D11
1.71	weil du sonst nicht optimal auf deine Bedürfnisse beim Lernen Rücksicht nimmst	Oi—	1	S12
1.72	weil du sonst deine privaten und beruflichen Chancen/Optionen einschränkst	Oi—	1	H11
1.73	weil du die Familie mit deinen hausaufgabenbezogenen Aktionen keinesfalls stressen darfst	Ee—	2	S11/H12
1.74	weil du nicht so minimalistisch sein darfst	Ee—	1	H12
1.75	weil du nicht einfach etwas hinschreiben darfst, ohne es verstanden zu haben	Ee—	1	V12
1.76	weil du diesen Grundsatz von uns als unser Kind keinesfalls verletzen darfst	Ee—	2	R12/V12
1.77	weil du keinesfalls glauben darfst, dass man alle Probleme allein lösen müsse	Ee—	2	S11/V12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.3 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.78	weil du keinesfalls unser Sonntagsprogramm beeinträchtigen darfst	Ee–	1	Z11
1.79	weil du deine Freizeitaktivitäten nicht zu Ungunsten schulischer Aktivitäten betreiben darfst	Ee–	1	S12
Total Argumente		14 Oe+ 21 Oi+ 39 Ee+ 10 Ei+ 16 Oe– 14 Oi– 10 Ee–	124	

* wertbezogene Begründungstypen: Oe+ (externe Zweckmäßigkeit, positiv-valent), Oi+ (interne Zweckmäßigkeit, positiv-valent), Ee+ (externe Wesentlichkeit, positiv-valent), Ei+ (interne Wesentlichkeit, positiv-valent), Oe– (externe Zweckmäßigkeit, negativ-valent), Oi– (interne Zweckmäßigkeit, negativ-valent), Ee– (externe Wesentlichkeit, negativ-valent), Ei– (interne Wesentlichkeit, negativ-valent), vgl. Abbildung 5.4.

Tabelle 7.4 Begründungen, welche die Elternteile in leistungsthematischen Wertregulationen vorbrachten

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.01	weil du so gute/bessere Noten machst	Oe+	2	V12/Z32
2.02	weil du dann einen Laptop von uns als Belohnung erhältst	Oe+	1	H12
2.03	weil du dann einen Fünfliber (Fünf-Franken-Stück) bekommst	Oe+	1	Z31
2.04	weil du so die Einteilung in die Sekundarstufe positiv beeinflussen kannst	Oe+	1	D11
2.05	weil du dann vielfältigere berufliche Optionen haben wirst	Oe+	3	V12/V12/V12
2.06	weil du dann dort (Sek A) mit all deinen Freunden zusammen sein kannst	Oi+	1	S11
2.07	weil du dir so deinen Wunsch nach der Sek A doch noch erfüllen kannst	Oi+	1	M11
2.08	weil du dich so fachlich verbessern kannst	Oi+	1	V12
2.09	weil du es mit meiner Hilfe dann verstehen kannst	Oi+	1	M11
2.10	weil du dich da (fachlich) ideal entwickeln kannst	Oi+	1	D11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.4 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.11	weil du dich auf die nächste Prüfung fokussieren musst	Ee+	1	M11
2.12	weil du dort mit erhöhten Anforderungen klar kommen musst	Ee+	1	M12
2.13	weil du das als unser Kind musst	Ee+	3	R11/R11/V12
2.14	weil du das aus meiner Sicht in der Übertrittsphase einfach unbedingt musst	Ee+	6	S12/R12/S11/S12/ S12/S12
2.15	weil du mich nur so beeindrucken kannst (das erwarte ich eigentlich von dir)	Ee+	2	V12/Z32
2.16	weil du das als Sek-A-Anwärter*in einfach musst	Ee+	4	S12/S11/Z21/Z22
2.17	weil du uns einfach informieren musst (damit wir dich ggf. unterstützen können)	Ee+	1	V12
2.18	weil du das ehrlicherweise ja eigentlich musst	Ee+	1	D11
2.19	weil du dich auf deine nähere Zukunft vorbereiten musst	Ee+	1	M12
2.20	weil du immer um ein Verständnis der Sache bemüht sein musst	Ee+	1	S12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.4 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.21	weil du dich nicht von uns unter Druck gesetzt fühlen sollst	Ee+	1	M12
2.22	weil du das mit den besser gewordenen Noten aus unserer Sicht einfach musst	Ee+	1	D12
2.23	weil du es schaffen kannst, wenn du willst	Ei+	1	H12
2.24	weil du das Potential zu Leistungsverbesserungen hast	Ei+	1	V11
2.25	weil du eigentlich intelligent genug bist	Ei+	1	Z11
2.26	weil du schon bald beständig ein sehr hohes Leistungsniveau haben kannst	Ei+	1	V12
2.27	weil du es mit deinen Fähigkeiten/deinem Einsatz geschafft hast	Ei+	1	D11
2.28	weil du interesse- und fähigkeitsmäßig erstmal dahin passt	Ei+	1	R12
2.29	weil du eigentlich zufriedenstellende Noten hast	Ei+	1	S12
2.30	weil du sonst später (aus der Sek B) Schwierigkeiten haben wirst, es jemals in die Sek A zu schaffen	Oe-	1	D12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.4 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.31	weil du sonst den Übertritt in die Sek A nicht schaffst	Oe—	6	S11/H11/H111/H12/ S12/Z21
2.32	weil du sonst den Anschluss in der Sek A nicht finden wirst	Oe—	1	D12
2.33	weil du sonst später von der Sek A in die Sek B abgestuft werden kannst	Oe—	1	S11
2.34	weil du sonst später Einschränkungen bei der Berufswahl haben wirst	Oe—	1	H12
2.35	weil du sonst einen beschwerlichen zweiten Bildungsweg vor dir hast	Oe—	1	S12
2.36	weil du sonst in die Sek C kommst (wo diejenigen sind, die nicht arbeiten wollen/können)	Oe—	2	M11/Z12
2.37	weil du sonst in eine Privatschule geschickt wirst (was dir peinlich wäre)	Oe—	1	V11
2.38	weil du mich sonst enttäuschst	Oe—	1	R12
2.39	weil du sonst schlechte Prüfungen schreibst	Oe—	1	S11
2.40	weil du sonst sofort eine halbe Note schlechter abschnideist	Oe—	1	R11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.4 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.41	weil du sonst enttäuscht sein wirst, wenn du dein Ziel Sek A nicht erreicht haben wirst	Oi–	1	S12
2.42	weil du sonst ist ganze Arbeit, die du seit der 1. Klasse geleistet hast, entwertest	Oi–	1	H11
2.43	weil du sonst in der Sekundarstufe nicht mitkommen wirst	Oi–	1	Z21
2.44	weil du den Übertritt in die Sek A auf gar keinen Fall aufs Spiel setzen darfst	Ee–	3	H12/R11/S11
2.45	weil du keinesfalls das Gefühl haben sollst, wir wollten dich unter Druck setzen	Ee–	1	M12
2.46	weil du den gleichen Fehler nicht mehrmals machen darfst	Ee–	2	M11/M11
2.47	weil du zum jetzigen Zeitpunkt mit den erhöhten Leistungsanforderungen der Sek A nicht klarkommen würdest	Ei–	1	V12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.4 (Fortsetzung)

Nr.	Argumente	Begründungstyp*	Anzahl Nennungen	Elternteil
Total Argumente		8 Oe+ 5 Oi+ 23 Ee+ 7 Ei+ 17 Oe- 3 Oi- 6 Ee- 1 Ei-	70	

* wertbezogene Begründungstypen: Oe+ (externe Zweckmäßigkeit, positiv-valent), Oi (interne Zweckmäßigkeit, positiv-valent), Ee+ (externe Wesentlichkeit, positiv-valent), Ei+ (interne Wesentlichkeit, positiv-valent), Oe- (externe Zweckmäßigkeit, negativ-valent), Oi- (interne Zweckmäßigkeit, negativ-valent), Ee- (externe Wesentlichkeit, negativ-valent), Ei- (interne Wesentlichkeit, negativ-valent), vgl. Abbildung 5.4.

einfach musst» bzw. Argument 2.10: «weil du das Potential zu Leistungsverbesserungen hast»), in negativ-valenten Wesentlichkeitsargumenten wird das persönlich Verwerfliche oder Unerreichbare herausgestrichen (z. B. Argument 2.26: «weil du den gleichen Fehler nicht mehrmals machen darfst» bzw. Argument 2.03: «weil du zum jetzigen Zeitpunkt mit den erhöhten Leistungsanforderungen der Sek A nicht klarkommen kannst»). Im Kategoriensystem als «Aufgabenwert» bezeichnet (vgl. Abbildung 5.4), besteht die Dimension aus den beiden Ausprägungen Zweckmäßigkeit (O) und Wesentlichkeit (E) (vgl. ausführliche Erörterung in Abschnitt 5.6.2.3).

In den Tabellen wird ferner ein dritter Aspekt deutlich: Eltern halten dem Kind im Sinne der Lokus-Dimension sowohl bei den Zweckmäßigkeits- als auch bei den Wesentlichkeitsargumenten Gründe vor Augen, die entweder auf äußere oder aber auf innere Ziele, Bedürfnisse oder Motive weisen. So wird bei positiver oder negativer externaler Zweckmäßigkeit (Oe+/Oe–; vgl. Abbildung 5.4) mit bestehender bzw. fehlender Dienlichkeit eines bestimmten schulbezogenen Handelns für sozial gesetzte Ziele oder soziale Bedürfnisse des Kindes argumentiert (z. B. Argument 1.08: «weil du dann Unterstützung (bei der Prüfungsvorbereitung) von uns bekommst» bzw. Argument 2.34: «weil du sonst später Einschränkungen bei der Berufswahl haben wirst»). Bei positiver oder negativer internaler Zweckmäßigkeit (Oi+/Oi–) operieren die Eltern demgegenüber mit Argumenten, die vorhandene oder fehlende Nützlichkeit mit Blick auf das innere Funktionieren des Kindes – sei es in kognitiver, emotionaler oder motivationaler Hinsicht – in den Mittelpunkt stellen (z. B. Argument 1.19: «weil du nur so einen optimalen Lerngewinn hast» bzw. Argument 1.70: «weil du sonst schlechte Bedingungen für dein Lernen schaffst»). Bei positiver oder negativer externaler Wesentlichkeit (Ee+/Ee–) versuchen die Elternteile, ihr Kind mit dem Hinweis auf normative Erwartungen zu motivieren, die Bezugspersonen an es richten. Die Bedeutsamkeit eines schulischen Ziels wird vor dem Kind mit anderen Worten an konforme oder abweichende Merkmale sozialer Rollen gekoppelt: (z. B. Argument 2.16: «weil du das als Sek-A-Anwärter*in einfach musst» bzw. Argument 1.76: «weil du diesen Grundsatz [als unser Kind] keinesfalls verletzen darfst»). Im Falle positiver und negativer internaler Wesentlichkeit (Ei+/Ei–) wird die Bedeutsamkeit schulischer Ziele mit vorhandenen oder nicht vorhandenen Persönlichkeitsmerkmalen, Überzeugungen und Fähigkeiten des Kindes gekoppelt: (z. B. Argument 2.23: «weil du es schaffen kannst, wenn du willst» bzw. Argument 2.47: «weil du zum jetzigen Zeitpunkt mit den erhöhten Leistungsanforderungen der Sek A nicht klarkommen würdest»). Detailliertere Ausführungen zur Dimension «Lokus» finden sich in Abschnitt 5.6.2.2.

Abbildung 7.2 Anzahl Argumente pro Begründungstyp in lern- und leistungsthematischen Wertregulationen. (Begründungstypen: negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–), negative interne Zweckmäßigkeit (Oi–), negative externe Wesentlichkeit (Ee–), negative interne Wesentlichkeit (Ei–), positive externe Zweckmäßigkeit (Oe+), positive interne Zweckmäßigkeit (Oi+), positive externe Wesentlichkeit (Ee+), positive interne Wesentlichkeit (Ei+).)

Abbildung 7.2 gewährt eine Übersicht über die Ergebnisse der Feincodierung der in den 124 lern- und 70 leistungsthematischen Wertregulationen von den Eltern angeführten Argumente entlang der aus der Kombination der drei Dimensionen Valenz der Wertaussage, Lokus und Aufgabenwert gebildeten acht Begründungstypen: negative oder positive externe Zweckmäßigkeit (Oe–/Oe+), negative oder positive interne Zweckmäßigkeit (Oi–/Oi+), negative oder positive externe Wesentlichkeit (Ee–/Ee+), negative oder positive interne Wesentlichkeit (Ei–/Ei+) (vgl. Abbildung 5.4).

Es zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der von den Elternteilen vorgebrachten Begründungen für die Bedeutsamkeit schulischer Handlungs- und Leistungsziele aus positiv-valenten Argumenten besteht. 127 (65,5 %) der insgesamt 194 Argumente betonen appetitive Aspekte (+), gegenüber 67 Argumenten (34,5 %), die aversive Aspekte (–) hervorheben. Sodann zeigt sich, dass die Elternteile die beiden Aufgabenwerte Zweckmäßigkeit (O) (98 Argumente, 50,5 %) und Wesentlichkeit (E) (96 Argumente, 49,5 %) zu gleichen Teilen zur Begründung herangezogen haben, wobei sich die Argumente großmehrheitlich auf

externe Aspekte (e) beziehen (133 Argumente, 68.6 %). Mit internalen Aspekten wird in 61 Begründungen (31.4 %) argumentiert.

7.1.2.1 Positiv-valente Argumente zur Verdeutlichung des Werts

Positive externe Wesentlichkeit (Ee+) ist mit 62 Argumenten (32.0 % overall) der mit Abstand am häufigsten auftretende Begründungstyp (vgl. Abbildung 7.2). Sowohl bei den lernthematischen (39 von 124 Argumenten, 31.5 % intra) als auch bei den leistungsthematischen Wertregulationen (23 von 70 Argumenten, 32.9 % intra) spielten diese Art von Argumenten die wichtigste Rolle. Die Eltern-teile haben demnach die Bedeutsamkeit von schulbezogenen Handlungs- und Leistungszielen vor ihren Kindern am häufigsten damit begründet, dass deren Erreichen von signifikanten Anderen erwartet würden. Für wie bedeutsam die Eltern-teile diese Ziele erachten, wird im geframten Weil-Satz an den verwendeten Verben deutlich: «müssen», «nicht umhinkommen», «verantwortlich sein»: «Wesentlichkeit» bedeutet hier, dass das Kind aus der Sicht der Eltern kaum Entscheidungsspielraum hat, sondern sich bewusst sein sollte, dass es geradezu verpflichtet sei, das spezifische Ziel anzustreben bzw. zu erreichen (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Ein genauerer Blick⁶ auf die in Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 dargestellten konkreten Argumente offenbart, dass in gesamthaft 24 Episoden gegenüber dem Kind mit der Wesentlichkeit argumentiert wird, die sich aus dessen Rolle als Schüler bzw. Schülerin ergibt (Argumente 1.26/1.32–1.33/1.36–1.38 und 2.11/2.18/2.20: z. B. «weil du das als Schüler*in musst»/«weil du dafür verantwortlich bist»/«weil du es (den Inhalt) verstehen musst»).

In 21 Episoden begründen die Eltern-teile mit Notwendigkeiten, die sich aus der momentanen Rolle des Kindes als «Person, die sich in der schulischen Statuspassage befindet» ergeben (Argumente 1.30–1.31/1.34–1.35 und 2.12/2.14/2.16/2.19/2.22: z. B. «weil du das als Sek-A-Anwärter*in einfach musst»/«weil du das mit deinem Berufswunsch einfach musst»/«weil du dort (in der Sekundarschule) mit erhöhten Anforderungen klarkommen musst»/«weil du das aus meiner Sicht in der Übertrittsphase einfach unbedingt musst»).

⁶Die Gruppierung der Argumente innerhalb der einzelnen Begründungstypen erfolgte wie bei den Zielen der Wertregulationen (vgl. Abschnitt 7.1.1.1) im Rahmen der Erstellung des Entwurfs des Textes im Jahr 2016. Während der Niederschrift der Endfassung im Jahr 2019 wurden alle Argumente durch den Autor ein zweites Mal zu den bestehenden Gruppen zugeordnet. Sodann wurde mittels *Cohens Kappa* die Intrarater-Übereinstimmung erhoben (vgl. Fußnote 120). Bei der wiederholten Zuordnung der 27 Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps Ee+* in Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 zu den drei Gruppen wurde vollständige Konkordanz erzielt ($\kappa = 1.00$).

In weiteren 17 Episoden wird gegenüber dem Kind auf Notwendigkeiten verwiesen, die sich aus seiner/ihrer Rolle als Sohn oder Tochter ergeben: (Argumente 1.24–1.25/1.27–1.29 und 2.13/2.15/2.17/2.21: z. B. «weil du das als unser Kind musst»/«weil du deine Versprechen einhalten musst»/«weil du uns (Eltern) einfach informieren musst»).

Positive interne Zweckmäßigkeit (Oi+) war mit 26 Argumenten (13.4 % overall) der am dritthäufigsten auftretende Begründungstyp (vgl. Abbildung 7.2), der allerdings bei lernthematischen Episoden (21 Argumente, 16.9 % intra) eine größere Rolle spielte als bei leistungsthematischen Episoden (fünf Argumente, 7.1 % intra). Die Elternteile stellen mit solchen Argumenten die von ihnen gegenüber dem Kind als bedeutsam gekennzeichneten Handlungs- und Leistungsziele als nützlich für kognitive, motivational-affektive und behaviorale Prozesse beim Kind selber dar. Die Wertregulationen wirken durch solcherlei Argumente beratend und signalisieren dem Kind Wahlfreiheit, indem sie Folgen skizzieren, von denen der Elternteil zwar glaubt, dass sie für das Kind appetitiv wirken, dabei aber lediglich als Optionen dargestellt werden, was sich in der häufigen Verwendung des Verbes «können» im Weil-Satz der geframten Aussage widerspiegelt (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Die konkreten Argumente, die diesem Begründungstypus zugeordnet wurden⁷, lassen sich inhaltlich folgendermaßen gruppieren (vgl. Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4): In insgesamt 15 Episoden finden sich Argumente, die positive kognitive Folgen hervorheben (Argumente 1.10–1.11/1.14/1.16–1.20 und 2.08–2.10: z. B. «weil du so fachlich besser werden kannst»/«weil du nur so einen optimalen Lerngewinn hast»).

In acht Episoden werden positive motivational-affektive Folgen als Begründung für die Bedeutsamkeit spezifischer schulischer Handlungs- und Leistungsziele angeführt (Argumente 1.12/1.21–1.23 und 2.06–2.07: z. B. «weil du so eine unbeschwerte Freizeit hast»/«weil du dich so dann erholst an die Hausaufgaben machen kannst»).

In drei Episoden wurde dem Kind gegenüber mit positiven behavioralen Folgen argumentiert (Argumente 1.13/1.15: «weil du mit meiner Hilfe zu einem Ende kommst»/«weil du damit Alltagsprobleme lösen kannst»).

Positive externe Zweckmäßigkeit (Oe+) war mit 22 Argumenten der am viert-häufigsten auftretende Begründungstyp (11.3 % overall) und fand sich in 14

⁷Cohens Kappa für die Intracoder-Übereinstimmung der Zuordnung der 19 Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* Ee+ in Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 zu den drei genannten Gruppen betrug $\kappa = 0.81$, was einer sehr hohen Übereinstimmung entspricht (vgl. Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

lernthematischen (11.3 % intra) und acht leistungsthematischen Wert-Episoden (11.4 %). Mit dieser Art von Argumenten stellen die Elternteile die von ihnen als bedeutsam erachteten Verhaltens- und Leistungsziele als instrumentell zur Erreichung positiver, vom sozialen Umfeld gesetzten und beeinflussten Folgen im Sinne von Belohnungen dar. Wie schon beim Begründungstyp positive internale Zweckmäßigkeit (Oi+) geben diese Argumente den entsprechenden Wertregulationen einen beratenden Charakter und signalisieren den Kindern ein gewisses Maß an Wahlfreiheit, was sich auch hier in der häufigen Verwendung des Verbes «können» oder der Zukunftsform («wirst haben») im Weil-Satz der geframten Aussage zeigt (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Inhaltlich lassen sich die diesem Begründungstyp zugeordneten konkreten Argumente folgendermaßen gruppieren⁸ (vgl. Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4): In insgesamt zwölf Episoden finden sich Argumente, die positive Folgen für die schulische und berufliche Karriere hervorheben (Argumente 1.02/1.04–1.06 und 2.04–2.05: z. B. «weil du so einen günstigeren Übertrittsstatus erreichen kannst»/«weil du dann vielfältigere berufliche Optionen haben wirst»).

In sieben Episoden werden positive Noten und Prüfungsergebnisse als Folgen in Aussicht gestellt (Argumente 1.01/1.03/1.07–1.08 und 2.01: z. B. «weil du so bessere Noten haben wirst»/«weil du nur so den guten Notenschnitt halten kannst»).

Sodann locken die Elternteile in drei Episoden mit handfesten Belohnungen und Unterstützungsleistungen als Folge des Erreichens eines bestimmten Handlungs- oder Leistungsziels (Argumente 1.09 und 2.02–2.03: «weil du dann Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung von uns bekommst», «weil du dann einen Laptop von uns erhältst»/«weil du dann ein Fünf-Franken-Stück bekommst»).

Positive internale Wesentlichkeit (Ei+) ist mit 17 Argumenten (8.8 % overall) derjenige der vier positiv-valenten Begründungstypen, der am seltensten von den Eltern eingesetzt wurde und mit einem Anteil von 8.8 % auch insgesamt von untergeordneter Bedeutung ist. Er trat in zehn lernthematischen (8.1 % intra) und in 7 leistungsthematischen Episoden auf (10.0 % intra). Die Elternteile begründen die Bedeutsamkeit von schulbezogenen Handlungs- und Leistungszielen in solchen Episoden gegenüber ihren Kindern damit, dass diese deren Persönlichkeitsmerkmalen, Überzeugungen oder Fähigkeiten entsprechen würden und drücken damit mehr oder weniger explizit – in den geframten Weil-Sätzen

⁸Bei der wiederholten Zuordnung (vgl. Fußnote 124) der 14 Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* Oe+ in Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 zu den drei Gruppen konnte eine vollständige Intrarater-Übereinstimmung ($\kappa = 1.00$) erzielt werden.

insbesondere durch die häufige Verwendung des Adverbs «eigentlich» erkennbar – die Erwartung aus, dass das Kind diese von seinem eigenen Selbstbild abweichende alternative positive Sichtweise seiner Selbst übernehmen sollte (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Der Blick auf die konkreten dem Begründungstyp Ei+ zugeordneten Argumente⁹ (vgl. Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4) zeigt, dass in 14 Episoden die Wesentlichkeit eines bestimmten schulbezogenen Ziels gegenüber dem Kind mit seinen eigentlich bestehenden Fähigkeiten erklärt wurde (Argumente 1.39–1.44/1.46 und 2.23–2.29; z. B. «weil du eigentlich intelligent genug bist für die Sek A»/«weil du eigentlich mehr kannst in Mathematik»).

In drei Episoden begründen die Elternteile die Bedeutsamkeit der Ziele gegenüber dem Kind sodann mit seinen spezifischen persönlichen Bedürfnissen (Argumente 1.45/1.47: «weil du jemand bist, der das braucht»/«weil du das als ADS-Kind brauchst»).

7.1.2.2 Negativ-valente Argumente zur Verdeutlichung des Werts

Oben wurde bereits erwähnt, dass sich in den insgesamt 194 Episoden lediglich 67 negativ-valente Begründungen fanden (34.5 % overall). Abgesehen von negativer externaler Zweckmäßigkeit (Oe–) spielen die Begründungstypen allesamt eine untergeordnete Rolle, insofern als sie anteilmäßig die letzten drei Rangplätze belegen (vgl. Abbildung 7.2).

Negative externaler Zweckmäßigkeit (Oe–) ist mit 33 Argumenten (17.0 % overall) also der einzige negative Begründungstyp, der eine wichtigere Rolle spielt, insofern als er über alles gesehen am zweithäufigsten von den Eltern eingesetzt wurde (vgl. Abbildung 7.2). 16 Argumente fanden sich in lernthematischen (12.9 % intra) und 17 Argumente in leistungsthematischen Episoden (24.3 % intra). Mit Argumenten negativer externaler Zweckmäßigkeit streichen die Elternteile die Bedeutsamkeit bestimmter Handlungs- und Leistungsziele heraus, indem sie die aversiven Folgen bzw. die Kosten eines Nicht-Befolgens oder Nicht-Erreichens skizzieren. Charakteristisch für die geframten Weil-Sätze dieses Begründungstyps ist das Adverb «sonst»: Die Elternteile locken hier nicht mit der Aussicht auf Belohnungen und angenehmen Bedingungen wie bei positiver externaler Zweckmäßigkeit (Oe+), sondern warnen vor negativen Konsequenzen in Form aversiver äußerer Bedingungen oder drohen mit Bestrafung (also negative Konsequenzen, die von ihnen oder den Lehrkräften intentional herbeigeführt

⁹Bei der wiederholten Zuordnung (vgl. Fußnote 124) der 16 Zeilen mit Argumenten des Begründungstyps Ei+ in Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 zu den zwei Gruppen wurde maximale Intrarater-Übereinstimmung ($\kappa = 1.00$) erzielt.

werden). Mal eher beratend, mal eher drohend sollen die Kinder mit solcherlei Begründungen von alternativen Handlungs- und Leistungszielen, als den von ihnen genannten, abgehalten werden. Der Handlungsspielraum präsentiert sich für das Kind somit als eingeschränkt (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Gruppiert man die diesbezüglichen konkreten Argumente von Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4¹⁰, so zeigt sich, dass die Elternteile in 16 Episoden auf negative Konsequenzen für den Übertritt oder für die anschließende berufliche Karriere verwiesen haben (Argumente 1.50–1.51/1.54 und 2.30–2.31/2.33–2.36; z. B. «weil du sonst den Übertritt in die Sek A nicht schaffst», «weil du sonst in die Sek C kommst – wo diejenigen sind, die nicht arbeiten wollen/können»).

In zehn Episoden wird das Verabreichen von Strafen durch die Eltern oder die Lehrkraft angedroht (Argumente 1.48/1.52/1.56–1.61 und 2.37; z. B.: «weil du sonst nicht nach draußen gehen und Freunde treffen darfst»/«weil du sonst (durch mich) gezwungen sein wirst, in die Schule zurückzugehen und die Hausaufgaben zu holen»).

In fünf weiteren Episoden werden dem Kind bei einer Nicht-Befolgung negative Konsequenzen für seine Leistungsentwicklung und seine Noten vor Augen gehalten (Argument 1.49/1.55 und 2.32/2.39–2.40; z. B. «weil du sonst sofort eine halbe Note schlechter abschneidest»/«weil du sonst mit einem Absacken deiner Noten konfrontiert sein wirst»).

Ferner werden ihm gegenüber in zwei Episoden negative Konsequenzen für seine Beziehung zu Mitakteuren (Eltern, Lehrkraft, Peers) skizziert (Argumente 1.53 und 2.38: «weil du sonst noch mehr Probleme mit der Lehrkraft und deinen Mitschüler*innen hast»/«weil du mich sonst enttäuschst»).

Negative internale Zweckmäßigkeit (Oi–) befindet sich mit 17 Argumenten (8.8 % overall) zusammen mit dem oben bereits erläuterten Begründungstyp positive internale Wesentlichkeit (Ei+) auf dem fünften Rangplatz. In 14 lernthematischen (11.3 % intra) und in lediglich drei leistungsthematischen Episoden (4.3 % intra) (vgl. Abbildung 7.2) versuchen die Elternteile hierbei die Bedeutsamkeit schulischer Handlungs- und Leistungsziele gegenüber ihren Kindern zu verdeutlichen, indem sie diese vor den aversiven Folgen auf das eigene kognitive, motivational-affektive oder behaviorale Funktionieren für den Fall warnen, dass diese das entsprechende Ziel nicht verfolgten bzw. erreichten. Entsprechend ist wie schon bei externaler negativer Wesentlichkeit (Oe–) das Adverb «sonst» charakteristisch für die geframten Weil-Sätze dieses Begründungstyps, allerdings

¹⁰Cohens Kappa für die Intracoder-Übereinstimmung der Zuordnung der 25 Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* Oe– in Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 zu den vier genannten Gruppen betrug $\kappa = 0.94$, was einer sehr hohen Übereinstimmung entspricht (vgl. Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

wirken die Argumente weit weniger drohend (Bestrafung als intentional herbeigeführte negative Konsequenz fehlt hier), insofern als eben die Warnung im Vordergrund steht: Die Kinder sollen die von den Eltern als bedeutsam erachteten Ziele beachten, um vor möglicherweise sonst eintreffenden persönlichen Schwierigkeiten und negativen Emotionen verschont zu bleiben. Die Kinder dürften solcherlei Argumente primär als beratend und nicht als drohend interpretieren (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Die diesem Begründungstyp zugeordneten konkreten Argumente lassen sich inhaltlich folgendermaßen gruppieren¹¹ (vgl. Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4): In acht Episoden finden sich Argumente, die negative affektiv-motivationale Folgen hervorheben (Argumente 1.63/1.65–1.67/1.69 und 2.41–2.42: z. B. «weil du sonst stundenlang an den Hausaufgaben bist»/«weil du sonst enttäuscht sein wirst, wenn du dein Ziel Sek A nicht erreicht haben wirst»).

In weiteren acht Episoden wird vor kognitiven Problemen und Schwierigkeiten gewarnt (Argumente 1.62/1.64/1.68/1.70–1.71 und 2.42: z. B. «weil du sonst den Anschluss an den schwierigen Stoff in der Sekundarstufe nicht haben wirst»/«weil du sonst nicht optimal auf deine Bedürfnisse beim Lernen Rücksicht nimmst»).

In einer Episode argumentiert der Elternteil dem Kind gegenüber mit negativen Konsequenzen bezüglich dessen Entscheidungsoptionen (Argument 1.72: «weil du sonst deine privaten und beruflichen Chancen/Optionen einschränkst»).

Negative externale Wesentlichkeit (Ee–) ist mit 16 Argumenten (8.2 % overall) auf dem zweitletzten Rangplatz (vgl. Abbildung 7.2) und wurde in zehn lernthematischen (8.1 % intra) und in sechs leistungsthematischen Wertregulationen eingesetzt (8.6 % intra). Demnach haben die 20 Elternteile nach eigenen Angaben die Bedeutsamkeit von schulbezogenen Handlungs- und Leistungszielen vor ihren Kindern selten mit dem Argument untermauert, wonach diese andernfalls Rollenerwartungen von Bezugspersonen verletzen würden. Anders als beim Begründungstyp positive externale Wesentlichkeit (Ee+) wird hier im geframten Weil-Satz nicht mit dem Verb «müssen» operiert, sondern mit dem inversen «nicht dürfen» bzw. «keinesfalls dürfen». «Wesentlichkeit» bedeutet aber auch hier, dass die Eltern dem Kind kaum Entscheidungsspielraum zugestehen, ihm vielmehr seine Verpflichtung bewusst machen, das spezifische schulbezogene Ziel anzustreben bzw. zu erreichen (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

¹¹ Bei der wiederholten Zuordnung der 13 Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* Oi– in Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 zu den drei Gruppen wurde vollständige Konkordanz ($\kappa = 1.00$) erzielt (vgl. Fußnote 124).

Der Blick auf die konkreten Argumente in Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4 zeigt, dass in gesamthaft zehn Episoden gegenüber dem Kind mit der negativen Wesentlichkeit argumentiert wird, die sich aus dessen Rolle als Sohn oder Tochter ergibt (Argumente 1.73/1.76–1.78 und 2.45–2.46: z. B. «weil du diesen Grundsatz von uns keinesfalls verletzen darfst»/«weil du keinesfalls unser Sonntagsprogramm beeinträchtigen darfst»).

In sechs Episoden begründen die Elternteile mit negativer Wesentlichkeit, die sich aus der Rolle als Schüler oder Schülerin ergeben (Argumente 1.74–1.75/1.79 und 2.44: z. B. «weil du den Übertritt in die Sek A auf gar keinen Fall aufs Spiel setzen darfst»/«weil du nicht einfach hinschreiben darfst, ohne es verstanden zu haben»).

Negative interneale Wesentlichkeit (Ei–) trat lediglich in einem Argument auf (0.5 % overall), das Teil einer leistungsthematischen Wertregulation war (1.4 % intra).

Der Elternteil begründet in dieser Episode die Bedeutsamkeit des schulbezogenen Ziels («es akzeptieren, zukünftig ein Sek-B-Schüler zu sein») gegenüber dem Kind damit, dass dieses sich «als momentan nicht fähig für die erhöhten Leistungsanforderungen der Sek A» erkennen sollte (Argument 2.47).

7.1.2.3 Zusammenfassung II: In elterlichen Wertregulationen vorgebrachte Begründungen

Mit Blick auf die Komponente B des Frames, die den task value einfasst, mit dem die Elternteile die Bedeutsamkeit spezifischer schulischer Ziele gegenüber dem Kind begründet haben (vgl. Abschnitt 7.1), wurden in den vergangenen Abschnitten die Befunde zu den beiden Fragestellungen 1.3 und 1.4 erläutert (vgl. Abschnitt 5.8):

Welche konkreten Argumente führen die Elternteile in den 194 wertbezogenen Episoden den Kindern als Begründung der Bedeutsamkeit schulischer Lern- und Leistungsziele vor Augen?

Wie verteilen sich die in den 194 Motivierungsepisoden eingesetzten Argumente, wenn sie nach Begründungstypen geordnet werden, die aus den Dimensionen Valenz (positiv vs. negativ), Aufgabenwert (Wesentlichkeit und Zweckmäßigkeit) sowie Lokus (internal vs. external) gebildet wurden (vgl. Abbildung 5.4)?

Mit den Begründungen haben die Elternteile in den 194 Wertregulationen versucht, ihr Kind von der Bedeutsamkeit eines bestimmten schulbezogenen Handlungs- oder Leistungsziels zu überzeugen und es zur Erreichung desselben zu motivieren. Die Analyse der Begründungen offenbart, dass die Elternteile gleichermaßen mit der Zweckmäßigkeit eines bestimmten Ziels als auch mit der

Wesentlichkeit des Erreichens desselben argumentieren: In insgesamt 98 von 194 Argumenten (50.5 % overall) operierten sie mit dem Aufgabenwert Zweckmäßigkeit (O) und in 98 Argumenten (49.5 % overall) mit dem Aufgabenwert Wesentlichkeit (E) (vgl. Abbildung 7.2), wobei Zweckmäßigkeitsargumente leicht häufiger in lernthematischen Episoden (65 Argumente, 52.4 % intra) und Wesentlichkeitsargumente leicht häufiger in leistungsthematischen Episoden vorkommen (37 Argumente, 52.9 % intra).

Fast zwei Drittel der Begründungen, konkret 127 der 194 Argumente, sind positiv-valent (vgl. Abbildung 7.2) und thematisieren somit appetitive Konsequenzen (O+) (weil du dann etwas Erstrebenswertes erreichst) oder eine positiv formulierte Anforderung an das Selbst des Kindes (E+) (weil du so sein solltest bzw. dich so sehen solltest) (vgl. Abbildung 5.4), wobei 84 Argumente in lernthematischen Episoden (67.7 % intra) und 43 in leistungsthematischen Episoden auftraten (61.4 % intra). Von den 14 negativ-valenten Argumenten (O–/E–) fanden sich 40 in lernthematischen (32.3 % intra) und 26 in leistungsthematischen Wertregulationen (37.1 % intra).

Zieht man als letzte Dimension noch den Lokus (internal vs. external) hinzu, so zeigt sich ein großer Überhang der Argumente, die auf Aspekte außerhalb des Kindes verweisen: 133 Argumente wiesen einen externalen Lokus auf (68.6 % overall), gegenüber 61 Argumenten mit internalem Lokus (31.4 %). 79 der 133 externalen Argumente fanden sich in lernthematischen (63.7 % intra) und 54 in leistungsthematischen Wertregulationen (77.1 % intra). Bei den 61 Argumenten mit internalem Lokus stammten 45 aus lernthematischen (36.3 % intra) und 16 aus leistungsthematischen Wertregulationen (22.9 % intra). Der große Überhang von Argumenten mit externalem Lokus lässt sich darauf zurückführen, dass allein die beiden Begründungstypen Ee+ und Oe– in gesamthaft 95 Wertregulationen vorkamen und somit gemeinsam knapp die Hälfte aller untersuchten 194 Argumente abdeckten. Die beiden am häufigsten vorkommenden Begründungstypen, die sich untereinander wiederum annähernd im Verhältnis 2:1 unterscheiden (62 Begründungen mit Ee+ gegenüber 33 Begründungen mit Oe–), seien hier nochmals kurz erläutert:

Dem Begründungstyp positive externe Wesentlichkeit (Ee+) konnten 62 Argumente (32.0 % overall) zugeordnet werden. Mit anderen Worten wurde in jeder dritten Wertregulation die Bedeutsamkeit eines bestimmten schulbezogenen Handelns oder eines Leistungsereignisses dem Kind gegenüber mit sozialen Normen begründet. Die in den geframten Weil-Sätzen zutage tretenden, für den Begründungstypus charakteristischen Formulierungen «nicht umhinkommen», «müssen» und «verantwortlich sein» verweisen auf die von den Elternteilen

hervorgehobenen Anforderungen, die sie als wesentlich erachten im Zusammenhang mit der jeweils im Fokus stehenden Rolle des Kindes als Schüler/-in, als Person in einem Statusübergang oder als Tochter bzw. Sohn (vgl. Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4). Dem Kind wird in den Wertregulationen, die diesen Begründungstyp beinhalten, verbal ein Rollenmerkmal klarer gemacht und zugleich immer auch angedeutet, dass es diesbezüglich kaum Entscheidungs- bzw. Handlungsspielraum vorfinde, wenn es nicht in Konflikt mit signifikanten Personen und Institutionen geraten möchte (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Auf der Grundlage der in Abschnitt 7.1.2.1 dargestellten Gruppierung nach jeweils inhaltlich ähnlichen Argumenten lässt für den Begründungstyp Ee+ die folgende verdichtete prototypische Aussage generieren:

*«weil du das als Schüler*in – insbesondere in der Übertrittsphase – einfach musst»* (in 45 von 62 Argumenten).

Der Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–) kommt mit 33 Argumenten (17.0 % overall) am zweithäufigsten vor. Die Eltern begründen die Bedeutsamkeit von Handlungs- und Leistungszielen mit deren Instrumentalität zur Verhinderung andernfalls von außen drohender aversiver Konsequenzen, vor allem in Form eines nicht wünschgemäßen Übertrittsentscheidungs, aber auch in Form von Bestrafungen durch die Eltern, von schlechter werdenden Prüfungs- und Zeugnisnoten oder von Problemen in den Beziehungen zu Lehrkräften und Peers (vgl. Tabelle 7.3 und Tabelle 7.4). Charakteristisch für diesen Begründungstyp ist denn auch das Adverb «sonst»: Die elterlichen Wertregulationen funktionieren hier über Bedrohungsszenarien. Zwar signalisiert der Einsatz von Zweckmäßigkeitsargumenten stets die Absicht, beraten zu wollen (vgl. Abschnitt 5.6.2.3), doch dürften die meisten Kinder die verbalisierten aversiven Konsequenzen durchaus als Einschränkung ihres Entscheidungs- bzw. Handlungsspielraums auffassen und sehr wohl wahrnehmen, dass die Eltern die Bedeutsamkeit des entsprechenden Handlungs- oder Leistungsziels als hoch veranschlagen. In welchem Maß diese negativ-valenten Begründungen aufseiten der Kinder zu negativen Emotionen wie Angst oder aber Ärger führen, dürfte v. a. davon abhängig sein, inwiefern sie dem im jeweiligen Argument genannten Zweck (z. B. den Übertritt in die Abteilung A

der Sekundarschule schaffen) selber eine hohe Bedeutung beimessen, und davon, für wie wahrscheinlich sie das Eintreffen der angedrohten negativen Konsequenzen halten (vgl. Abschnitt 5.6.2.1). Der Begründungstyp Oe– fand sich fast gleich häufig in lernthematischen (16 Argumente, 8,2 % intra) und leistungsthematischen Wertregulationen (17 Argumente, 8,8 % intra).

Für den Begründungstyp Oe– lassen sich die konkreten Aussagen auf der Basis der oben geschilderten Gruppierung inhaltlich ähnlicher Argumente auf folgende prototypische Aussage verdichten:

«weil du sonst den gewünschten Übertrittsentscheid nicht erreichst» (in 16 von 33 Argumenten).

Deutlich wird also, dass die Elternteile in 95 von 194 Wertregulationen mit Begründungstypen operiert haben, die den Kindern mehr oder weniger explizit einen geringen oder eher geringen Entscheidungsspielraum hinsichtlich der Befolgung eines Verhaltens- oder Leistungsziels signalisiert haben: «Es ist bedeutsam, dass du das Ziel erreichst, weil du einfach musst» und «Es ist bedeutsam, dass du das Ziel erreichst, weil du sonst negative Konsequenzen gewärtigen musst» sind im Kern die beiden Strategien der verbalen Wertvermittlung, die in knapp der Hälfte aller untersuchten Episoden zum Einsatz kamen. Mit den beiden Argumentationsstrategien wiesen die Elternteile gegenüber dem Kind explizit auf bedrohliche Aspekte und die Erwartungen des sozialen Umfelds hin. Die Kinder dürften die Argumente vor allem dann als druckvoll und angsterzeugend wahrgenommen haben, wenn sie die Wertzuschreibung der Eltern teilten, selber aber über geringe diesbezügliche Kontrollüberzeugungen verfügten bzw. von den Eltern entsprechendes negatives evaluatives Feedback erhielten (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Bei den beiden Begründungstypen Oi+ und Oe+, die am dritt- und vierthäufigsten vorkamen und gemeinsam einen Anteil von knapp einem Viertel der Wertregulationen ausmachten, eröffnet sich demgegenüber für das Kind insofern ein wesentlich größerer Spielraum für eigene Entscheidungen, als beide ein appetitiv-beratendes Moment in sich tragen:

Dem Begründungstyp positive internale Zweckmäßigkeit (Oi+) konnten 26 Argumente zugeordnet werden (13,4 % overall). Die Elternteile stellen mit

diesen Argumenten die von ihnen als bedeutsam erkannten Handlungs- und Leistungsziele gegenüber dem Kind als nützlich für seine kognitiven, motivational-affektiven und behavioralen Prozesse dar. Typisch ist denn auch die Verwendung des Verbs «können»: Das Kind wird verbal für ein bestimmtes Handeln oder eine bestimmte Leistung motiviert, indem ihm die positiven Möglichkeiten geschildert werden, die sich bei der Erreichung des betreffenden Ziels eröffnen. Konkret locken die Elternteile das Kind vor allem mit der Aussicht, etwas besser zu verstehen, aber auch mit angenehmen emotionalen Zuständen sowie günstigen Handlungsergebnissen. Zumindest vordergründig signalisieren die Elternteile eine geringe Verbindlichkeit, indem sie beratend die Instrumentalität des fokussierten Handlungs- oder Leistungsziels zur Erlangung eines größeren, dem Kind wohl wichtigeren Ziels hervorheben (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Der Begründungstyp Oi+ fand sich vor allem in lernthematischen Wertregulationen (lernthematisch: 21 Argumente, 16.9 % intra; leistungsthema-tisch: fünf Argumente, 2.6 % intra) und lässt sich mit Blick auf die Inhalte der konkreten Argumente auf folgende prototypische Aussage verdichten:

«weil du so fachlich besser werden kannst» (in 15 von 26 Argumenten).

Der Begründungstyp positive externe Zweckmäßigkeit (Oe+) umfasst 22 Argumente (11.3 % overall) und unterscheidet sich inhaltlich nur dadurch vom Begründungstyp Oi+, als hier nicht interne, sondern externe positive Konsequenzen als Zwecke in Form handfester Belohnungen, günstiger Beurteilungen, Zugangsberechtigungen, Lob oder Hilfestellungen präsentiert werden. Auch hier kann der beratende Charakter am oft verwendeten Verb «können» festgemacht werden, wobei sich die verheißenen Befähigungen primär auf die schulische Karriere beziehen, aber auch gute Noten oder eben handfeste Belohnungen in Aussicht gestellt werden.

Der Begründungstyp Oe+ trat häufiger in lernthematischen (14 Argumente, 7.2 % intra) als in leistungsthema-tischen Episoden (8 Argumente, 4.1 %

intra) auf und lässt sich mit Blick auf die Häufigkeiten der Argumente auf folgende prototypische Aussage reduzieren:

«weil du so eine günstige Ausgangslage für den Übertritt und deine Berufswahl erreichen kannst» (in 12 von 22 Argumenten).

Im verbleibenden Viertel der untersuchten Wertregulationen wenden die Eltern zur Verdeutlichung der Bedeutsamkeit des jeweiligen Verhaltens- oder Leistungsziels einen der übrigen vier Begründungstypen positive interne Wesentlichkeit (Ei+) (17 Argumente, 8.8 % overall), negative interne Zweckmäßigkeit (Oi-) (17 Argumente, 8.8 % overall), negative externe Wesentlichkeit (Ee-) (16 Argumente, 8.2 % overall) oder negative interne Wesentlichkeit (Ei-) (1 Argument, 0.5 % overall) an, die jeder für sich, wie oben ausführlich erläutert, eigene Implikationen für die Motivation und Emotion der Kinder bergen, für den Blick aufs Ganze wegen ihrer geringen Anteile aber an dieser Stelle von untergeordneter Bedeutung sind.

7.1.3 Die Bedeutsamkeit schulischer Ziele aus der Sicht der Eltern

Während in den vorangehenden Kapiteln die beiden Komponenten A und B des Frames

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du ... [(A) schulischer task, den das Kind verwirklichen soll], weil du ... [(B) vom Elternteil zum Ausdruck gebrachter task value]»

gesondert analysiert wurden, rücken mit der Fragestellung 1.5 (vgl. Abschnitt 5.8) nun die Kombinationen aus den von den Elternteilen fokussierten schulischen Zielbereichen (Komponente A) und von ihnen vorgebrachten Begründungen (Komponente B) und somit die vollständigen Wertregulationen ins Blickfeld:

Zu welchen Begründungstypen greifen die 20 Elternteile in den vorgefundenen Handlungsepisoden am häufigsten, wenn sie ihren Kindern die Bedeutsamkeit einer bestimmten Klasse von Lern- und Leistungszielen zu vermitteln suchen?

Geordnet nach den acht Begründungstypen (vgl. Abbildung 5.4) gewährt die Abbildung 7.3 einen Überblick über die in den 194 Wert-Episoden vorgefundenen Kombinationen und der Häufigkeit ihres Auftretens. Im Folgenden wird entlang der fünf Zielbereiche, auf die die Elternteile in ihren Wertregulationen fokussiert haben, genauer untersucht, wie die 20 Elternteile nach eigenen Schilderungen ihre verbalen Bedeutsamkeitszuschreibungen gestaltet haben.

7.1.3.1 Die Bedeutsamkeit von Zielen im Bereich aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen

Wie in Abschnitt 7.1.1 dargestellt, fokussierten die Elternteile in 73 Wertregulationen Handlungsweisen der Kinder, die sich aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen zuordnen lassen. Wertregulationen mit Zielbereich B haben demnach mit 37.6 % den größten Anteil an der Gesamtzahl von 194 wertbezogenen elterlichen Handlungsepisoden. Mit Blick auf Lern- und Leistungsaktivitäten berichteten die Elternteile in solchen Episoden, wie sie ihren Kindern die Bedeutung eines angemessenen Engagements (36 Episoden), des persönlichen Ressourceneinsatzes im Sinne von Anstrengung und Fleiß (22 Episoden) sowie von Volition (acht Episoden) und Persistenz (sieben Episoden) klarzumachen versuchten (vgl. Abschnitt 7.1.1.2).

Abbildung 7.3 illustriert nun, dass die Elternteile derlei Wertregulationen in über der Hälfte der Fälle (41 Episoden, 56.2 % intra) vor allem mit dem Begründungstyp positive externe Wesentlichkeit (Ee+) (27 Episoden, 37.0 % intra) oder aber mit dem Begründungstyp positive externe Zweckmäßigkeit (Oe+) (14 Episoden, 19.2 % intra) zu unterstreichen versuchten. Wie in Abschnitt 7.1.1.2 erläutert, begründen sie die Bedeutsamkeit des Handlungsziels demnach gegenüber dem Kind vornehmlich mit Verpflichtungen, die sich aus seiner Rolle als Schüler/-in, als Person in einem biografischen Übergang oder als Sohn bzw. Tochter ergeben oder aber mit externalen positiven Konsequenzen des Verhaltens in Form von Belohnungen, von günstigen Beurteilungen, von Zugangsberechtigungen, von Lob oder von Hilfestellungen (vgl. Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2). Die geschilderten Kombinationen Zielbereich B und Begründungstyp Ee+ sowie Zielbereich B und Begründungstyp Oe+ sind über alles gesehen die am häufigsten (13.9 % overall) und am drithäufigsten (7.2 % overall) auftretenden Wertregulationen. Aber auch die am vierthäufigsten vorkommende Kombination findet sich in Wertregulationen, die den Zielbereich B fokussieren: In 11 Episoden (15.1 % intra bzw. 5.7 % overall) zeigen die Elternteile auf Handlungsziele, die sich aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen zuordnen lassen, und wählen dabei den Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–) zur Verdeutlichung der Bedeutung der jeweiligen Ziele. Diese werden mit anderen

Abbildung 7.3 Anzahl der Wertregulationen geordnet nach Kombination des Zielbereichs und des Begründungstyps. (Zielbereiche: A = personale Kompetenzen, B = aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, C = fachlich-methodische Kompetenzen, D = sozial-kommunikative Kompetenzen, E = Leistungsergebnisse. Begründungstypen: positive externe Zweckmäßigkeit (Oe+), positive interne Zweckmäßigkeit (Oi+), positive externe Wesentlichkeit (Ee+), positive interne Wesentlichkeit (Ei+), negative externe Zweckmäßigkeit (Oe-), negative interne Zweckmäßigkeit (Oi-), negative externe Wesentlichkeit (Ee-), negative interne Wesentlichkeit (Ei-).)

Worten als nützlich zur Verhinderung andernfalls von außen drohender aversiver Konsequenzen dargestellt – seien dies nicht wünschenswerte Übertrittsentscheide, Bestrafungen durch die Eltern, schlechter werdende Noten oder aber Probleme in den Beziehungen zu den Lehrkräften und Peers (vgl. Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2). Den restlichen Anteil von 21 Wertregulationen (28,7 % intra), die ein Handeln aus dem Zielbereich B thematisieren, teilen sich die Kombinationen Zielbereich B und Begründungstyp Ei+ (sechs Episoden, 8,2 % intra), Zielbereich B und Begründungstyp Oi- (sechs Episoden, 8,2 % intra), Zielbereich B und Begründungstyp Oi+ (fünf Episoden, 6,8 % intra) sowie Zielbereich B und Begründungstyp Ee-

(vier Episoden, 5.5 % intra). Über alles gesehen kommt diesen Kombinationen mit den Rangplätzen acht und höher geringe Bedeutung zu.

7.1.3.2 Die Bedeutsamkeit von Zielen im Bereich fachlich-methodischer Kompetenzen

In 56 Wertregulationen (28.9 % overall) fokussieren die Eltern auf Handlungsweisen der Kinder, die sich fachlich-methodischen Kompetenzen bzw. dem Zielbereich C zuordnen lassen (vgl. Abschnitt 7.1.1). Konkret machen die Eltern ihrem Kind dabei deutlich, inwiefern es wichtig sei, dass es beim Lernen auf materiale und soziale Unterstützungsangebote zurückgreife und seine Zeit angemessen einteile, also Stütz- bzw. Ressourcenstrategien einsetze (27 Episoden), sein Lernen plane, überwache und evaluiere, also Kontroll- bzw. metakognitive Strategien benutze (25 Episoden) sowie geeignete Informationsverarbeitungsstrategien gebrauche (vier Episoden) (vgl. Abschnitt 7.1.1.3).

Abbildung 7.3 offenbart, dass die Elternteile die Bedeutsamkeit solcher Ziele mehrheitlich (31 Episoden, 55.4 % intra) entweder mit dem Begründungstyp positive externale Wesentlichkeit (Ee+) (17 Episoden, 30.4 % intra) oder mit dem Begründungstyp positive interne Zweckmäßigkeit (Oi+) (14 Episoden, 25.0 % intra) zu untermauern suchten. Damit begründen sie die Bedeutsamkeit solcher Handlungsziele gegenüber dem Kind zwar wiederum vornehmlich mit Verpflichtungen, die sich aus seiner Rolle als Schüler/-in, als Person einer biografischen Übergangsphase oder als Familienmitglied ergeben, aber fast ebenso oft verknüpfen sie ihre Bedeutsamkeitsaussagen, die Lernstrategien fokussieren, mit Argumenten, welche positive interne Folgen betonen, wie etwas besser zu verstehen, angenehme emotionale Zustände zu erleben oder günstige Handlungsergebnisse vorzufinden (vgl. Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2). Die beiden Kombinationen Zielbereich C und Begründungstyp Ee+ sowie Zielbereich C und Begründungstyp Oi+ sind über alles gesehen die am zweit- (8.8 % overall) und am dritthäufigsten (7.2 % overall) auftretenden Wertregulationen (den dritten Rangplatz teilt sich letztere mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Oe+, vgl. oben). Den restlichen Anteil von 44.6 % an den Wertregulationen mit einem Handlungsziel im Bereich fachlich-methodischer Kompetenzen teilen sich die folgenden Kombinationen, denen mit Blick auf das Gesamte mit Rangplätzen von sechs und höher bzw. Anteilen von 4.1 % (overall) und tiefer geringe Bedeutung zukommt: Zielbereich C und Begründungstyp Ee– (acht Episoden, 14.3 % intra), Zielbereich C und Begründungstyp Oe– (sechs Episoden, 10.7 % intra), Zielbereich C und Begründungstyp Oi– (fünf Episoden, 8.9 % intra), Zielbereich C und Begründungstyp Oe+ (drei Episoden, 5.4 % intra) sowie Zielbereich C und Begründungstyp Ei+ (drei Episoden, 5.4 % intra).

7.1.3.3 Die Bedeutsamkeit von Leistungszielen

Der Zielbereich E stand in insgesamt 28 Episoden (14,4 % overall) im Zentrum der verbalen Wertregulationen (vgl. Abschnitt 7.1.1). Die Elternteile waren dabei bemüht, die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Bedeutung von Leistungsergebnissen in Form von bestimmten Notenwerten bzw. «guter/besserer Noten» (18 Episoden) oder auf die Bedeutung des Erreichens eines bestimmten Sekundarschultyps zu richten (zehn Episoden).

Wie in Abbildung 7.3 ersichtlich, unterstrichen die Elternteile die Signifikanz solcher Ziele mehrheitlich (20 Episoden, 71,4 % intra) entweder mit dem Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–) (elf Episoden, 39,3 % intra) oder wiederum mit dem Begründungstyp positive externe Wesentlichkeit (Ee+) (neun Episoden, 32,1 % intra). Damit begründen sie die Bedeutsamkeit von Leistungszielen gegenüber dem Kind zwar wiederum häufig mit normativen Erwartungen des sozialen Umfelds, aber sogar leicht häufiger argumentierten sie mit den negativen Folgen, die ein Nichterreichen des Leistungsziels mit sich brächte (vgl. Tabelle 7.2). Über alles gesehen sind die beiden Kombinationen Zielbereich E und Begründungstyp Oe– sowie Zielbereich E und Begründungstyp Ee+ die am viert- (5,7 % overall) und am fünfhäufigsten (4,6 % overall) auftretenden Wertregulationen (wobei sich erstere den vierten Rangplatz mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Oe– teilt, vgl. Abschnitt 7.1.3.1). Die übrigen Kombinationen zwischen Begründungstypen und dem Zielbereich E decken lediglich einen Anteil von 28,6 % intra bzw. acht Episoden ab und haben am Gesamten mit einzelnen Anteilen unter 5,4 % eine geringe Bedeutung: Zielbereich E und Begründungstyp Oe+ (drei Episoden, 10,7 % intra), Zielbereich E und Begründungstyp Oi+ (zwei Episoden, 7,1 % intra), Zielbereich E und Begründungstyp Ee– (zwei Episoden, 7,1 % intra) sowie Zielbereich E und Begründungstyp Oi– (eine Episode, 3,6 % intra).

7.1.3.4 Die Bedeutsamkeit von Zielen im Bereich personaler Kompetenzen

In insgesamt 24 Wertregulationen (12,4 % overall) sprechen die Elternteile gegenüber ihrem Kind Verhaltensweisen an, die sich personalen Kompetenzen bzw. dem Zielbereich A zuordnen lassen (vgl. Abschnitt 7.1.1). Konkret versuchten sie, die Bedeutung einer angemessenen leistungsmäßigen Selbsteinschätzung (zwölf Episoden), einer aus ihrer Sicht adäquaten leistungsbezogenen Situationsbewertung, (drei Episoden), einer positiven Einstellung gegenüber Leistungsereignissen (zwei Episoden) sowie einer realitätsnahen Vorstellung des bevorstehenden Alltags in der Sekundarstufe I (zwei Episoden) zu vermitteln.

Abbildung 7.3 verdeutlicht nochmals den geringen Anteil, den diese verbalen Wertregulationen an den insgesamt 194 Episoden einnehmen (ab Rangplatz sieben). Sie offenbart aber auch, dass sich zwar auch hier zwei Kombinationen als klar dominant erweisen, sich aber nur bei diesen Zielen Kombinationen mit allen acht Begründungstypen ergeben haben. Mehrheitlich (13 Episoden, 54,3 % intra) unterstrichen die Elternteile die Bedeutsamkeit personaler Verhaltensziele entweder mit dem Begründungstyp positive internale Wesentlichkeit (Ei+) (sieben Episoden, 29,2 % intra) oder mit dem Begründungstyp positive externale Wesentlichkeit (Ee+) (sechs Episoden, 25,1 % intra). Mit letzterem begründen sie die Bedeutsamkeit solcher Verhaltensziele gegenüber dem Kind wie bereits bei allen bisher erläuterten Zielbereichen mit Verpflichtungen, die sich aus seiner Rolle als Schüler/-in, als Person mit unsicherer Zuteilung oder als Familienmitglied ergeben, mit ersterem verknüpfen sie die personalen Ziele aber auch mit Argumenten, die die Notwendigkeit betonen, Aspekte an sich selbst wie eigentlich vorhandene Fähigkeiten oder spezifische Bedürfnisse als etwas Positives zu erkennen (vgl. Tabelle 7.1 und Tabelle 7.2). Den restlichen Anteil von 45,7 % teilen sich die folgenden Kombinationen: Zielbereich A und Begründungstyp Oe+ (zwei Episoden, 8,3 % intra), Zielbereich A und Begründungstyp Oi+ (zwei Episoden, 8,3 % intra), Zielbereich A und Begründungstyp Oe– (zwei Episoden, 8,3 % intra), Zielbereich A und Begründungstyp Oi– (zwei Episoden, 8,3 % intra), Zielbereich A und Begründungstyp Ee– (zwei Episoden, 8,3 % intra) sowie Zielbereich A und Begründungstyp Ei– (eine Episode, 4,2 % intra).

7.1.3.5 Die Bedeutsamkeit von Zielen im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen

Wertregulationen, in denen die Elternteile mit ihren Kindern über Verhaltensweisen sprechen, die sich sozial-kommunikativen Kompetenzen bzw. dem Zielbereich D zuordnen lassen, finden sich lediglich in 13 Episoden (6,7 % overall). Wie in Abschnitt 7.1.1.4 erläutert, thematisieren sie in diesen Handlungsepisoden konkret die Bedeutung ihres Informiert-Werdens über Unterrichts- und Schulleistungen (vier Episoden), die Bedeutung angemessener Handlungsweisen bei der kooperativen Hausaufgabenbearbeitung (drei Episoden), die Bedeutung der Beziehungspflege mit den Lehrkräften (drei Episoden) sowie des Umgangs mit Konflikten in Schule und Unterricht (drei Episoden). In Abbildung 7.3 lässt sich kein eindeutiger Trend dazu erkennen, mit welchen Begründungen die Elternteile die Bedeutsamkeit solcherlei Handlungsweisen zu untermauern suchten: Mit jeweils drei Episoden (23,1 % intra) lassen sich die Kombinationen Zielbereich D und Begründungstyp Ee+, Zielbereich D und Begründungstyp Oe–, Zielbereich

D und Begründungstyp Oi+ sowie Zielbereich D und Begründungstyp Oi– verzeichnen. Die Kombination Zielbereich D und Begründungstyp Ei+ trat in einer Episode auf (7.7 % intra). Alle Kombinationen spielen für das Gesamtbild mit Rangplätzen von elf und höher eine untergeordnete Rolle.

7.1.3.6 Zusammenfassung III: Die Gestaltung der Bedeutsamkeitszuschreibungen durch die Eltern

Wurden zuvor die in den elterlichen Wertregulationen im Zentrum stehenden schulischen Ziele und die den Kindern dabei dargebotenen Begründungen getrennt voneinander analysiert (vgl. Abschnitte 7.1.1 und 7.1.2), so stand in den vergangenen Abschnitten die Gestaltung der Bedeutsamkeitszuschreibungen durch die 20 Elternteile als ganze Aussagen im Fokus und damit die Frage nach der Verteilung der möglichen Kombinationen zwischen Zielbereichen und Begründungstypen:

Zu welchen Begründungstypen greifen die 20 Elternteile in den vorgefundenen Handlungsepisoden am häufigsten, wenn sie ihren Kindern die Bedeutsamkeit einer bestimmten Klasse von Lern- und Leistungszielen zu vermitteln suchen?

Zusammenfassend werden nochmals die fünf wichtigsten Kombinationen in der Rangfolge ihrer Anteile am Gesamt der elterlichen wertbezogenen Handlungsepisoden aufgeführt und jeweils ein verdichtetes prototypisches sowie ein konkretes Beispiel zur Illustration der entsprechenden Bedeutsamkeitsaussage präsentiert. Die fünf Kombinationen finden sich in 103 Episoden und decken somit 53.1 % der 194 Episoden ab. Der übrige Anteil von 46.9 % setzt sich aus Kombinationen zusammen, die jeweils aus acht oder weniger Episoden bestehen und somit jeweils einen Einzelanteil von höchstens 4.1 % am Gesamt ausmachen (vgl. Abbildung 7.3).

Wertaussagen mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Ee+ Das am häufigsten auftretende Muster einer schulbezogenen elterlichen Bedeutsamkeitszuschreibung setzt sich aus der Kombination Zielbereich B (aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen) und Begründungstyp Ee+ (positive externe Wesentlichkeit) zusammen und findet sich in 27 Episoden (13.9 % overall). Wie in Abbildung 7.1 ersichtlich, fanden sich Wertregulationen, die auf ein Handeln fokussieren, das sich dem Zielbereich B zuordnen lässt, vor allem im Rahmen von lernthematischen Eltern-Kind-Gesprächen, in denen es in erster Linie um Hausaufgaben und deren Erledigung ging. Das am häufigsten thematisierte Handlungsziel bestand in diesen 27 Handlungsepisoden im erhöhten Engagement bzw. Sich-Bemühen des Kindes (Engagement: zwölf Episoden; Anstrengung: sieben Episoden; Ausdauer: vier Episoden; Wille: vier Episoden) (vgl. Abschnitt 7.1.1.2). Der Begründungstyp positive externe Wesentlichkeit

(Ee+) hebt sodann Anforderungen an das Kind hervor, die sich aus seinen Rollen als Schüler/-in, als Person in einer biografischen Übergangsphase oder als Familienmitglied aus der Sicht der Elternteile ergaben (vgl. Abschnitt 7.1.2.1). In den 27 hier im Fokus stehenden Wertregulationen wurde in elf Episoden mit der Rolle als Schüler/-in, in weiteren elf Episoden mit der Rolle als Person in der Übertrittsphase sowie in fünf Episoden mit der Rolle als Sohn oder Tochter argumentiert. Das konkret am häufigsten eingesetzte Argument bei Bedeutsamkeitszuschreibungen, die das Engagement des Kindes thematisierten, war dabei dasjenige, wonach ein bestimmtes Verhalten verbindlich sei, wenn man sich in einer Übertrittsphase befinde. In acht der 27 Wertregulationen mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Ee+ fand sich dieses Argumentationsmuster (Episoden M021, M035, M051, M102, M118, M141, M171, M178, vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Mit solchen Begründungen lässt der Elternteil dem Kind durchblicken, dass er selber dem Handlungsziel eine hohe Bedeutung zumisst (subjective attainment value) (vgl. Abschnitt 5.5.1.2) und signalisiert ihm, dass grundsätzlich wenig Entscheidungsspielraum bestehe und das bezeichnete Handlungsziel internalisiert bzw. realisiert werden müsse (vgl. Abschnitt 5.6.2.3).

Die verdichtete prototypische Bedeutsamkeitszuschreibung mit der bei den 20 Elternteilen am häufigsten auftretenden Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Ee+ lautet demnach:

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgaben ein angemessenes Engagement an den Tag legst, weil du das als Schüler/-in – insbesondere in der unsicheren Übertrittsphase! – einfach musst.»

Ein Beispiel für das in dieser Ziel-Begründungs-Kombination häufigste Ausagemuster findet sich beim Elternteil V12 bei der geframten Episode M141 (vgl. Anhang, Tabelle 9.2):

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du bemüht bist, die Hausaufgaben in bester Qualität zu Ende zu bringen, weil du das als angehender Sek-Schüler einfach musst.»

Wertaussagen mit der Kombination Zielbereich C und Begründungstyp Ee+ Das am zweithäufigsten auftretende Aussagemuster besteht aus der Kombination Zielbereich C (fachlich-methodischen Kompetenzen) und Begründungstyp Ee+ (positive externe Wesentlichkeit) und findet sich in 17 Episoden (8,8 % overall). Auch diese Wertregulationen traten mit einer Ausnahme im Rahmen von lernthematischen Gesprächen auf (vgl. Abbildung 7.1), in denen es primär um den Umgang mit Hausaufgaben ging. Das in diesen 17 Handlungsepisoden am häufigsten thematisierte Handlungsziel lässt sich Kontroll- bzw. metakognitiven Strategien zuordnen – Strategien also, die die Planung, Evaluierung und Anpassung des eigenen Lernens betreffen (Kontrollstrategien: elf Episoden; Stütz- bzw. Ressourcenstrategien: sechs Episoden) (vgl. Abschnitt 7.1.1.3). Beim Begründungstyp positive externe Wesentlichkeit (Ee+) stehen, wie im letzten Abschnitt dargestellt, Argumente im Zentrum, die Rollenerwartungen signalisieren: In elf der 17 Wertregulationen mit der Kombination Zielbereich C und Begründungstyp Ee+ wurde mit der Rolle als Schüler/-in argumentiert, in fünf Episoden mit der Rolle als Sohn oder Tochter und lediglich in einer Episode mit der Rolle als Person in einer (unsicheren) Übergangsphase (vgl. Abschnitt 7.1.2.1). So waren denn auch Wertregulationen, die Kontrollstrategien thematisierten, am häufigsten an das Argument gekoppelt, dass man dies als Schüler/-in einfach müsse. In sieben der 17 Wertregulationen mit der Kombination Zielbereich C und Begründungstyp Ee+ fand sich dieses Argumentationsmuster (Episoden M009, M027, M038, M087, M107, M110, M180, vgl. Anhang, Tabelle 9.2).

Die verdichtete prototypische Wertregulation mit der in den 194 Episoden am zweithäufigsten auftretenden Kombination Zielbereich C und Begründungstyp Ee + lautet demnach:

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du dein häusliches Lernen planst, laufend evaluierst und anpasst, weil du das als Schüler/-in einfach musst.»

Ein konkretes Beispiel findet sich beim Elternteil S11 bei der geframten Episode M107 (vgl. Tabelle 9.2):

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben selbstgesteuert vollständig erledigst, weil du das als Schüler musst.»

Auf dem dritten Rangplatz finden sich zwei Kombinationen mit jeweils 14 Episoden und einem Anteil von 7.2 %:

Wertaussagen mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Oe+ Die Kombination aus Zielbereich B (aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen) und Begründungstyp Oe+ (positive externe Zweckmäßigkeit) fand sich wiederum vor allem im Rahmen von lernthematischen Eltern-Kind-Gesprächen (vgl. Abbildung 7.1), die sich meist um Hausaufgaben drehten und in elf von 14 Episoden das Sich-Bemühen des Kindes thematisierten (Engagement: elf Episoden, Anstrengung: zwei Episoden, Ausdauer: eine Episode) (vgl. Abschnitt 7.1.1.2). Mit dem Begründungstyp positive externe Zweckmäßigkeit (Oe+) heben die Elternteile den instrumentellen Wert der Handlungsziele zur Erreichung belohnender sozial-gesellschaftlicher Ziele hervor (vgl. Abbildung 5.4). Mit anderen Worten weisen diese Argumente einen beratend-appetitiven Charakter auf und signalisieren den Kindern ein gewisses Maß an Wahlfreiheit (vgl. Abschnitt 5.6.2.3). Konkret verwiesen die Elternteile in neun von 14 Episoden auf positive Effekte des betreffenden Handelns auf die schulische Karriere und in den übrigen fünf Episoden auf positive Folgen für Prüfungsergebnisse und Noten (vgl. Abschnitt 7.1.2.1). Entsprechend waren denn auch Wertregulationen, die das Engagement des Kindes thematisierten, am häufigsten an das Argument gekoppelt, dass sich dadurch positive Folgen für die Zuteilung zum erwünschten Sekundarschultyp ergäben. In sieben der 14 Wertregulationen mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Oe+ konnte dieses Argumentationsmuster verzeichnet werden (Episoden M052, M071, M117, M139, M147, M166, M187, vgl. Anhang, Tabelle 9.2).

Wertaussagen mit der Kombination Zielbereich C und Begründungstyp Oi+ Auch Wertregulationen, die eine Kombination aus Zielbereich C (fachlich-methodischen Kompetenzen) und Begründungstyp Oi+ (positive interne Zweckmäßigkeit) aufweisen, traten in zwölf der 14 Episoden im Rahmen von lernthematischen Gesprächen zum Thema Hausaufgaben auf (vgl. Abbildung 7.1) und fokussierten mehrheitlich ein Handeln, das sich Ressourcen- oder Stützstrategien zuordnen lässt, wie das Einteilen des häuslichen Lernens oder die Optimierung der Lernumgebung (Ressourcen- bzw. Stützstrategien: sieben Episoden, metakognitive bzw. Kontrollstrategien: vier Episoden, Informationsverarbeitungsstrategien: drei Episoden) (vgl. Abschnitt 7.1.1.3). Mit dem Begründungstyp

positive interneale Zweckmäßigkeit (Oi+) unterstrichen die Elternteile die Bedeutung der jeweiligen Ziele gegenüber ihren Kindern, indem sie diese als nützlich für dessen Wissenszuwachs, dessen Wohlbefinden oder dessen Handlungsergebnisse darstellten (vgl. Abbildung 5.4). Konkret verhiessen die Elternteile ihrem Kind in neun der 14 Episoden, dadurch etwas besser verstehen zu können, in vier Episoden betonten sie positive motivational-affektive Folgen und in einer Episode hoben sie positive behaviorale Effekte hervor. Wertregulationen, welche die Bedeutung von Stütz- bzw. Ressourcenstrategien thematisierten, waren am häufigsten an das Argument gekoppelt, wonach sich dadurch positive kognitive Effekte erzielen ließen (vgl. Abschnitt 7.1.2.1). Der Umstand, dass dieses Argumentationsmuster aber konkret nur in vier der 14 Wertregulationen mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Oe+ auftrat (Episoden M012, M054, M103, M193, vgl. Anhang, Tabelle 9.2), belegt die große Vielfalt, mit der bei dieser Kombination von den Eltern argumentiert wurde.

Die verdichteten prototypischen Wertregulationen der beiden am dritthäufigsten auftretenden Kombinationen Zielbereich B und Begründungstyp Oe+ sowie Zielbereich C und Begründungstyp Oi+ lauten demnach:

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgaben ein angemessenes Engagement an den Tag legst, weil du so eine günstige Ausgangslage für den Übertritt erreichen kannst.»

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du deine Hausaufgaben strukturiert erledigst, weil du dich dann besser fühlst.»

Ein konkretes Beispiel für die Kombination Zielbereich B und Begründungstyp positive externeale Zweckmäßigkeit (Oe+) findet sich beim Elternteil S11 bei der geframten Episode M117 (vgl. Anhang, Tabelle 9.2):

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du bemüht bist, die Hausaufgaben immer zu machen, weil du so einen günstigen Übertrittsstatus erreichen kannst.»

Ein konkretes Beispiel für die Kombination Zielbereich C und Begründungstyp positive interne Zweckmäßigkeit (Oi+) findet sich beim Elternteil R12 bei der geframten Episode M103:

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du die Hausaufgaben möglichst vor dem Rausgehen erledigst, wenn dir diese keine Lust bereiten, weil du dann eine unbeschwertere Freizeit hast.»

Auch auf dem vierten Rangplatz finden sich wiederum zwei Kombinationen mit jeweils elf Episoden und einem Anteil von 5.7 %. Beide Kombinationen beinhalten den Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–):

Wertaussagen mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Oe– Die Kombination aus Zielbereich B (aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen) und Begründungstyp Oe– (negative externe Zweckmäßigkeit) trat primär in lernthematischen Eltern-Kind-Gesprächen auf (vgl. Abbildung 7.1), die sich meist um Hausaufgaben drehten und meist das Sich-Bemühen des Kindes fokussierten (Engagement: fünf Episoden, Anstrengung: vier Episoden, Wille: zwei Episoden) (vgl. Abschnitt 7.1.1.2). Mit dem Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–) weisen die Elternteile den von ihnen genannten Handlungszielen einen instrumentellen Wert zur Verhinderung andernfalls von außen drohenden aversiven Konsequenzen zu (vgl. Abbildung 5.4). In fünf der elf Episoden argumentieren sie mit drohenden Strafen, in vier Episoden warnen sie vor einem nicht wunschgemäßen Übertrittsentscheid und in zwei Episoden vor negativen Konsequenzen für die Leistungsentwicklung (vgl. Abschnitt 7.1.2.2). Wertregulationen, welche die Bedeutung eines erhöhten Engagements des Kindes thematisierten, gingen am häufigsten einher mit dem Argument, wonach andernfalls negative Konsequenzen bezüglich des Übertrittsentscheids drohten. Der Umstand, dass auch hier lediglich drei der elf Wertregulationen mit der Kombination Zielbereich B und Begründungstyp Oe– dieses Argumentationsmuster

aufwiesen (Episoden M025, M062, M138, vgl. Anhang, Tabelle 9.2), belegt auch hier die Bandbreite an Argumenten, die die Elternteile eingesetzt haben.

Wertaussagen mit der Kombination Zielbereich E und Begründungstyp Oe– Die Kombination aus Zielbereich E (Leistungsergebnisse des Kindes) und Begründungstyp Oe– (negative externe Zweckmäßigkeit) ist die häufigste Kombination, wenn die Elternteile nicht die Bedeutung eines bestimmten schulbezogenen Handlungsziels thematisierten, sondern ein Leistungsziel in den Blick nahmen (vgl. Tabelle 6.6). Solcherlei Wertregulationen finden sich lediglich in Eltern-Kind-Gesprächen, in denen es um den Übertritt allgemein oder um vorliegende Prüfungsergebnisse ging (vgl. Abbildung 7.1) und meist wurde konkret die Bedeutung besserer Noten thematisiert (bessere Noten: sieben Episoden, Übertrittsentscheid für die Sek A: zwei Episoden, gute Noten: eine Episode, Übertrittsentscheid für die Sek B: eine Episode) (vgl. Abschnitt 7.1.1.5). Wie oben bereits erläutert, verdeutlichten die Elternteile mit dem Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–) die Bedeutsamkeit von Zielen, indem sie diese als nützlich zur Verhinderung negativer äußerer Konsequenzen darstellten (vgl. Abbildung 5.4). Konkret wurde in neun von elf Episoden mit der Gefahr eines nicht wünschgemäßen Übertrittsentscheids argumentiert, in einer Episode wurde mit Strafe gedroht und in einer weiteren Episode mit negativen Folgen auf die Beziehung zu den Eltern (vgl. Abschnitt 7.1.2.2). Das am häufigsten vorkommende Argument bei Wertregulationen, die die Bedeutung besserer Noten thematisierten, war denn auch dasjenige, wonach sonst allenfalls negative Konsequenzen für den Übertrittsentscheid resultieren würden. In neun der elf Wertregulationen mit der Kombination Zielbereich E und Begründungstyp Oe– fand sich dieses Argumentationsmuster (Episoden M032, M057, M065, M079, M122, M174, vgl. Anhang, Tabelle 9.2).

Die verdichteten prototypischen Wertregulationen der beiden am vierthäufigsten auftretenden Kombinationen Zielbereich B und Begründungstyp Oe– sowie Zielbereich E und Begründungstyp Oe– lauten demnach:

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du bei Hausaufgaben ein angemessenes Engagement an den Tag legst, weil du sonst nicht den gewünschten Übertrittsentscheid erreichst.»

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du bessere Noten erreichst, weil du sonst nicht den gewünschten Übertrittsentscheid erreichst.»

Ein konkretes Beispiel für die Kombination Zielbereich B und Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–) findet sich beim Elternteil H12 bei der geframten Episode M062 (vgl. Anhang, Tabelle 9.2):

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du Mathematikaufgaben engagierter und vollständiger machst, weil du sonst den Übertritt in die Sek A nicht schaffst.»

Ein konkretes Beispiel für die Kombination Zielbereich E und Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–) findet sich beim Elternteil S12 bei der Episode M122:

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du bessere Noten machst, weil du sonst den Übertritt in die Sek A nicht schaffst.»

Wertaussagen mit der Kombination Zielbereich E und Begründungstyp Ee + Auf dem fünften Rangplatz befindet sich schließlich die Kombination «Leistungsergebnisse des Kindes» und Begründungstyp «positive externe Wesentlichkeit» (neun Episoden, 4,6 % overall) (vgl. Abbildung 7.1). Es handelt sich dabei um Wertregulationen, in denen ein Leistungsziel des Kindes im Fokus steht (vgl. Tabelle 6.6). Anders als bei der oben dargestellten Kombination Zielbereich E und Begründungstyp Oe– sind hier aber nicht bessere Noten das häufigste Thema der Wertregulationen, sondern der Übertrittsentscheid für die Abteilung A der Sekundarschule (Übertrittsentscheid für die Sek A: vier Episoden, spezifische Notenwerte: drei Episoden, gute Noten: eine Episode, bessere Noten: eine

Episode) (vgl. Abschnitt 7.1.3.3). Der Begründungstyp positive externe Wesentlichkeit (Ee+) bezog sich hier in vier der neun Episoden auf die Rolle des Kindes als Person in einer biografischen Übergangsphase, in drei Episoden wurde mit der Rolle als Sohn oder Tochter argumentiert und in zwei Episoden mit der Rolle als Schüler*in. Das dominante Argument bei Wertregulationen, die die Bedeutung eines Übertritts in die Sek A thematisierten, war denn auch dasjenige, wonach sich dies in der momentanen Phase der Schulkarriere einfach anbiete bzw. zwingend sei. Dieses Argumentationsmuster fand sich konkret in zwei der neun Wertregulationen mit der Kombination Zielbereich E und Begründungstyp Ee+ (Episoden M044, M115, vgl. Anhang, Tabelle 9.2).

Die verdichtete idealtypische Wertregulation mit der am häufigsten auftretenden Kombination Zielbereich E und Begründungstyp Ee+ lautet somit:

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du den Übertrittsentscheid für die Sekundarschule A erreichst, weil du das in diesem Abschnitt deiner Schulkarriere einfach musst.»

Ein konkretes Beispiel findet sich beim Elternteil S12 bei der Episode M044 (vgl. Anhang, Tabelle 9.2):

«Merke dir: Es ist bedeutsam, dass du die Abteilung A erreichst, weil du das aus meiner Sicht jetzt einfach musst.»

7.2 Gestaltungsmerkmale der evaluativen Feedbacks der Eltern

Analog zum Vorgehen bei den elterlichen Wertregulationen werden im vorliegenden Kapitel die Befunde der fallübergreifenden Analysen vorgestellt, denen die 104 in der Basiscodierung extrahierten kontrollbezogenen Episoden unterzogen wurden. In diesen Interviewpassagen schildern die 20 Eltern, wie sie während der Übertrittszeit mittels verbaler Feedbacks versucht haben, die Kontrolleinschätzung ihrer Kinder bezüglich schulischer Ziele zu regulieren (vgl. Abschnitt 5.4). Die diesbezügliche Hauptfragestellung 2 lautet (vgl. Abschnitt 5.8):

Wie gestalten die 20 Elternteile im Kontext eines unklaren Übertrittsentscheids in die Sekundarstufe I ihre verbal-appellativen Kontrollregulationen bzw. evaluativen Feedbacks?

Als zentrales Hilfsmittel für die inhaltsanalytischen Untersuchungen diene der in Abschnitt 5.4 eingehend erörterte Frame, mit dem die kontrollbezogenen Originalstellen in ein einheitliches Format gebracht wurden (vgl. Abschnitt 6.4.2):

«Merke dir: Du hast ... [(A) schulischer task] ... [(C) Grad der Kontrolle] im Griff, weil du ... [(B) vom Elternteil vorgebrachte attributionale Argumente].»

Die mit den Großbuchstaben versehenen Klammern bezeichnen die drei variablen Komponenten dieses Frames, welche im Zuge des Codierprozesses mit Blick auf die Originaläußerung des jeweiligen Elternteils so mit Ausdrücken angefüllt werden mussten, dass sie die jeweilige Äußerungsabsicht der Elternteile möglichst angemessen wiedergaben. Mit Hilfe der kontrollbezogenen Originalstelle F018 (vgl. Anhang, Tabelle 9.3) aus dem Interview mit dem Elternteil S11 sei dies nochmals veranschaulicht:

Die Originalstelle lautete:

I: Über das Fach Französisch, darüber haben wir [vorhin] geredet.

S11: Sicher ist er auch dort schlechter geworden. Er hat dann scheinbar auch zwei Prüfungen nicht unterschreiben lassen. Ich habe gesagt: «K03, warum?» «Weil sie schlecht waren.» Habe ich gesagt: «Haben wir dich je geschlagen oder so runtergemacht oder wie auch immer?» **Klar diskutieren wir, klar bin ich im ersten Moment sauer: «Jetzt Herrgott nochmal.» Klar habe ich ihm schon immer gesagt: «Hast du geübt K03? Bist du sicher? Willst du es mir nochmals sagen?»** «Nein, ich habe es geübt, ich kann es.» Es ist eine andere Methode, Französisch zu lernen als Englisch. In Englisch hat er ein Büchlein, im Französisch haben sie ein Buch. Also das große Heft und nicht das kleine

Büchlein, das er sonst hatte wie im Englisch – und das ist also – **da habe ich manchmal gesagt: «Ja, aber jetzt hast du mir gesagt- hast es geübt und es war doch nicht so.» Habe ich gesagt letzte Woche: «Ja K03, warum bist du denn nicht zu uns gekommen?»** «Ja, ich habe gemeint, vielleicht lasse ich sie doch, sonst bringe ich immer alles heim, wenn ich jetzt zwei Mal etwas nicht mache, macht es nichts.» **Habe ich gesagt: «Nein, das geht nicht.»** (S11, Episode F018, vgl. Anhang, Tabelle 9.3)

In den Frame übersetzt lautet die fett hervorgehobene elterliche Kontrollregulation in Episode F018 folgendermaßen (vgl. Anhang, Tabelle 9.4):

«Merke dir: Du hast das selbständige und geplante Vorbereiten auf Prüfungen (A) eher schlecht (B) im Griff, weil du trotz gegenteiliger Behauptungen manchmal deine Aufgaben nicht erledigst (C).»

Die Inhaltsanalysen zur Beantwortung der folgenden Teilfragen zur Hauptfragestellung 2 setzten an dem im Beispiel unterstrichenen und mit der Originalstelle korrespondierende «Füllmaterial» (Filling) der Komponenten A und C an (vgl. Abschnitt 5.8).

Zu Komponente A:

- 2.1. Zu welchen konkreten lern- und leistungsthematischen Zielen berichten die Elternteile von eigenen kontrollbezogenen verbal-appellativen Regulationen gegenüber ihren Kindern?
- 2.2. Wie verteilen sich die in den 104 kontrollbezogenen Episoden fokussierten Lern- und Leistungsziele, wenn sie nach Zielbereichen geordnet werden, die aus den vier Kompetenzklassen nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) sowie der Kategorie «Leistungsergebnis» gebildet wurden?

Zu Komponente B:

- 2.3. Welche konkreten prozessualen und/oder strukturellen Merkmale führen die Elternteile in den 104 kontrollbezogenen Episoden den Kindern als Argumente zur Begründung für deren Kontrolle schulischer Lern- und Leistungsziele vor Augen?
- 2.4. Wie verteilen sich die in den 104 Kontrollepisoden gesamthaft eingesetzten 140 Argumente, wenn sie nach Begründungstypen geordnet werden, die

aus den Dimensionen Valenz (positiv vs. negativ), Lokus (internal vs. external), Stabilität (stabil vs. variabel) sowie Willentliche Beeinflussbarkeit (hoch vs. tief) (vgl. Abbildung 5.3) gebildet wurden?

Die Ausprägungen der Komponente C, bei der es um den Grad der dem Kind signalisierten Kontrolle geht, wurden entlang der in Abschnitt 5.4.1 vorgestellten «Recodierungsmatrix» (vgl. Tabelle 5.2) aus den in Komponente B ermittelten Begründungstypen abgeleitet:

2.5. Bezüglich welcher Lern- und Leistungsziele attestieren die Elternteile ihren Kindern in den vorgefundenen Handlungsepisoden auf der Basis der vor Augen geführten Begründungen eine hohe bzw. eine geringe Kontrolle?

Fragestellungen 2.1 und 2.2 werden in Abschnitt 7.2.1 erörtert, den Fragestellungen 2.3 und 2.4 widmet sich Abschnitt 7.2.2 und die Befunde zur Fragestellung 2.5 werden in Abschnitt 7.2.3 vorgestellt.

7.2.1 Lern- und leistungsbezogene Ziele, auf die die elterlichen Kontrollregulationen fokussieren

Zu welchen konkreten lern- und leistungsthematischen Zielen berichten die Elternteile von eigenen kontrollbezogenen verbal-appellativen Regulationen gegenüber ihren Kindern?

Wie verteilen sich die in den 104 kontrollbezogenen Episoden fokussierten Lern- und Leistungsziele, wenn sie nach Zielbereichen geordnet werden, die aus den vier Kompetenzklassen nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) (vgl. Abschnitt 2.2.2.1) sowie der Kategorie «Leistungsergebnis» gebildet wurden?

Tabelle 7.5 und Tabelle 7.6 dokumentieren die für die beiden Fragestellungen relevanten Befunde, die mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse aus den Originaläußerungen sowie aus den Fillings der Komponente A der geframten 104 kontrollregulationsbezogenen Episoden gewonnen wurden. In der zweiten Spalte der Tabelle 7.5 sind diejenigen schulischen Ziele («Fokussierte Ziele») aufgelistet, welche die Elternteile in 60 primär lernthematischen Episoden (57.7 %) mit ihren Kontrollregulationen fokussiert haben. In Tabelle 7.6 sind sodann diejenigen Ziele aufgeführt, welche in 44 Gesprächsbeiträgen (42.3 %) von den Eltern fokussiert wurden, die einen leistungsthematischen Charakter aufwiesen. Wie schon bei den Wertregulationen (vgl. Abschnitt 7.1.1.1) bezeichnen

«lernthematische» Kontrollregulationen jene Gesprächssituationen, in denen die Elternteile Ziele im Bereich der Hausaufgaben (HA), dem Vorbereiten von Prüfungen (PV), dem Unterricht (U) oder aber des Lernens allgemein bzw. des Erwerbs und Anwendens von Wissen (L) fokussierten (vgl. Tabelle 7.5, Spalte 4). Als «leistungsthematisch» werden demgegenüber jene elterlichen Kontrollregulationen bezeichnet, bei denen sich die fokussierten Ziele auf Prüfungsergebnisse (P) oder auf den Übertritt des Kindes (Ü) bezogen (vgl. Tabelle 7.6, Spalte 4). Die Thematik der Kontrollregulationen wurde mittels des in Abschnitt 6.4.2.2 dargestellten Kategoriensystems (vgl. Tabelle 6.7) erhoben.

Wie die letzte Zeile von Tabelle 7.6 dokumentiert, thematisierten die Elternteile in den 104 verbalen Kontrollregulationen mengenmäßig in absteigender Reihenfolge Ziele im Bereich der Hausaufgaben (HA, 41 Episoden, 39,4 %), des Übertritts (Ü, 31 Episoden, 29,8 %), der Prüfungsergebnisse (P, 13 Episoden, 12,5 %), des Unterrichts (U, neun Episoden, 8,7 %) sowie des Vorbereitens von Prüfungen (PV, fünf Episoden, 4,8 %) und des Lernens allgemein (L, fünf Episoden, 4,8 %). Damit wurde in 60 Episoden, in denen die Elternteile von eigenem evaluativem Feedback gegenüber ihrem Kind berichteten, ein Aspekt des Lernens (57,7 %) und in 44 Episoden ein Aspekt des Leistens thematisiert (42,3 %).

Mit verbalen Kontrollregulationen bzw. evaluativen Feedbacks versuchen die Eltern, die Einschätzung der Kinder bezüglich des Ausmaßes eigener Kontrolle über schulische Ziele – bestimmter erwünschter Handlungsweisen (z. B. «Du bearbeitest Hausaufgaben zu wenig selbständig!») oder Leistungsergebnisse (z. B. «Du schaffst es gut in die Sek A!») zu adjustieren.

Zur Klärung der Frage, bezüglich welcher Kompetenzbereiche die Elternteile mit ihren berichteten evaluativen Feedbacks Optimierungen beim Kind hinsichtlich seiner Kontrolleinschätzung zu erzielen versuchten (vgl. Fragestellung 2.2), wurden die in der Komponente A des Frames genannten Handlungsweisen analog zum Vorgehen bei den Wertzuschreibungen (vgl. Abschnitt 7.1.1) nach den Regeln des Kategoriensystems «Zielbereiche, auf die sich die Kontrollregulationen beziehen» (vgl. Tabelle 6.8) entweder den von Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XV–XVII) vorgeschlagenen vier Kompetenzbereichen «Personale Kompetenzen» (Zielbereich A), «Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen» (Zielbereich B), «Fachlich-methodische Kompetenzen» (Zielbereich C) und «Sozial-kommunikative Kompetenzen» (Zielbereich D) oder aber der fünften Kategorie «Leistungsergebnis» (Zielbereich E) einer Feincodierung unterzogen. Die Zuweisungen zu den fünf Kategorien sowie die jeweiligen Häufigkeiten sind in Tabelle 7.5 und Tabelle 7.6 in der dritten und fünften Spalte ersichtlich.

Tabelle 7.5 Ziele, welche die Elternteile in lernthematischen Kontrollregulationen fokussierten

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
1.01	Hausaufgaben als Pflicht ansehen	2	HA	A	H11/H12
1.02	Aufwand bei schwierigeren Mathematikhausaufgaben richtig einschätzen	1	HA	A	R12
1.03	eigenen Bedarf nach Nachhilfe angemessen einschätzen	1	L	A	S12
1.04	Qualität des eigenen Lernens angemessen einschätzen	1	L	A	H12
1.05	bemüht sein, Hausaufgaben immer vollständig zu erledigen	1	HA	B	D11
1.06	plichtbewusst Hausaufgaben erledigen	1	HA	B	H12
1.07	sich überwinden und an die Hausaufgaben setzen	2	HA	B	D11/V12
1.08	sich engagieren bei Hausaufgaben	2	HA	B	V12/V12
1.09	sich aufraffen und dranbleiben bei der Hausaufgaben erledigung	2	HA	B	M12/S11
1.10	sich bemühen, Hausaufgaben und Freizeitaktivitäten auszubalancieren	4	HA	B	M11/S11/S12/ V11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.5 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
1.11	engagiert im Unterricht mitmachen	1	U	B	Z22
1.12	produktiv mit Schwierigkeiten bei Hausaufgaben umgehen	2	HA	C	S12/S11
1.13	Hausaufgaben zeitlich sinnvoll einteilen	6	HA	C	D11/S11/S12/ V12/Z11/Z32
1.14	Hausaufgaben effizient bearbeiten	2	HA	C	S11/Z11
1.15	Hausaufgaben/Wochenplan selbständig bearbeiten	7	HA	C	S12/H11/H11/ V11/V12/N12/ Z11
1.16	Hausaufgaben sorgfältig erledigen	1	HA	C	M12
1.17	Hausaufgaben verstehenorientiert machen	1	HA	C	Z22
1.18	Problem analysieren und erkennen bei Mathematikaufgaben	1	L	C	Z32
1.19	Beträge im Alltag im Kopf ausrechnen	1	L	C	Z12
1.20	Sprache mittels der Grammatik analysieren	1	L	C	D12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.5 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
1.21	selbständig auf Prüfungen vorbereiten	1	PV	C	H11
1.22	selbständig und geplant auf Prüfungen vorbereiten	1	PV	C	S11
1.23	produktiv auf Prüfungen vorbereiten	3	PV	C	D12/Z12/Z32
1.24	produktiv mit schwierigen Aufgaben in Prüfungen umgehen	1	U	C	Z12
1.25	mit den Freunden produktiv Hausaufgaben bearbeiten	2	HA	D	R11/V12
1.26	mit den Eltern produktiv Hausaufgaben bearbeiten	2	HA	D	D11/S12
1.27	Eltern bei Schwierigkeiten mit Hausaufgaben aufsuchen/informieren	2	HA	D	S11/Z11
1.28	Eltern vollumfänglich und ehrlich über Hausaufgaben informieren	1	HA	D	R12
1.29	mit den Klassenkamerad*innen klarkommen	2	U	D	S11/R11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.5 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation*	Zielbereich**	Elternteil
1.30	eine produktive Beziehung zur Lehrkraft pflegen	2	U	D	H11/Z22
1.31	mit Pöbeleien/Mobbing der Klassenkamerad*innen umgehen	1	U	D	Z22
1.32	mit Konflikten mit der Lehrkraft und mit Klassenkamerad*innen umgehen	2	U	D	D11/Z31
Total	lernthematische Kontrollregulationen	60	HA: 41 L: 5 PV: 5 U: 9	A: 5 B: 13 C: 28 D: 14	

* Thema der Kontrollregulation: HA (Hausaufgaben), PV (Prüfungsvorbereitung), U (Unterricht), L (Lernen allgemein), vgl. Tabelle 6.7.
** Zielbereiche: A = personale Kompetenzen, B = aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen, C = fachlich-methodische Kompetenzen, D = sozial-kommunikative Kompetenzen, E = Leistungsergebnisse, vgl. Tabelle 6.8.

Tabelle 7.6 Ziele, welche die Elternteile in leistungsthematischen Kontrollregulationen fokussierten

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich**	Elternteil
2.01	die Gründe für schlechtes Prüfungsergebnis angemessen einschätzen	1	P	A	R11
2.02	Noten von 4.5 als Erfolg einschätzen	1	P	A	V12
2.03	zu eigenen Leistungsergebnissen stehen	1	P	A	R11
2.04	eigene Leistung angemessen einschätzen	1	P	A	D11
2.05	selber entscheiden, ob private oder öffentliche (und lokale) Sekundarschule	1	Ü	A	D11
2.06	selber über allfällige Zurückstufung in die Sek B entscheiden können	1	Ü	A	D12
2.07	Übertrittsstatus/-chancen angemessen einschätzen	3	Ü	A	D11/D12/V11
2.08	sich adäquat als Sek-B-Schüler*in einschätzen	1	Ü	A	R12
2.09	Anforderungsgrad der Sek B angemessen einschätzen	1	Ü	A	V12
2.10	Berufsmöglichkeiten mit Sek-B-Abschluss angemessen einschätzen	2	Ü	A	V12/Z12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.6 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich**	Elternteil
2.11	beständig (wenigstens) bei Fächern, die man interessant findet, reüssieren	1	P	B	V12
2.12	sich selber Erfolgserlebnisse ermöglichen	1	P	B	R12
2.13	Leistungen steigern	1	P	B	V12
2.14	für stabil gute Leistungen (in Schlüsselfächern) sorgen	3	P	B	V11/Z31/Z32
2.15	von den Eltern erwartete(n) Noten/Notenschnitt erreichen	2	P	B	M12/Z32
2.16	angemessen mit der Übertritts-/Prüfungssituation umgehen	1	Ü	B	Z31
2.17	sich im Hinblick auf die Sek A beim Lernen / im Unterricht engagieren	5	Ü	B	D12/S11/S111/ S12/Z21
2.18	sich für das selbst gesteckte Ziel Sek A engagieren	1	Ü	B	Z21
2.19	sich produktiv auf Prüfungen vorbereiten	1	P	C	Z22
2.20	mit neuer sozialer Situation in kommender Sekundarschule umgehen	1	Ü	D	M12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.6 (Fortsetzung)

Nr.	Fokussiertes Ziel	Anzahl Nennungen	Thema der Wertregulation *	Zielbereich**	Elternteil
2.21	Übertrittsentscheid für die Sek A	10	Ü	E	D12/S11/H11/ H12/H12/R11/ S12/S12/Z11/ Z11/
2.22	Übertrittsentscheid für die Sek B	3	Ü	E	M11/M11/M12
2.23	Aufnahme ins Gymnasium	1	Ü	E	Z31
	Total leistungsthematische Kontrollregulationen	44	P: 13 Ü: 31	A: 13 B: 15 C: 1 D: 1 E: 14	
	Total Kontrollregulationen (Zusammenzug Tabelle 7.5 und Tabelle 7.6)	104	HA: 86 L: 9 P: 29 PV: 11 U: 18 Ü: 41	A: 18 B: 28 C: 29 D: 15 E: 14	

* Thema der Kontrollregulation: HA (Hausaufgaben), PV (Prüfungsvorbereitung), U (Unterricht), L (Lernen allgemein), P (Prüfungsergebnisse), Ü (Übertritt), vgl. Tabelle 6.7.
** Zielbereiche: A = personale Kompetenzen, B = aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen, C = fachlich-methodische Kompetenzen, D = sozial-kommunikative Kompetenzen, E = Leistungsergebnisse, vgl. Tabelle 6.8.

Abbildung 7.4 Zielbereiche und ihr Auftreten in lern- und leistungsthematischen Kontrollregulationen. (Zielbereiche: A = personale Kompetenzen, B = aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, C = fachlich-methodische Kompetenzen, D = sozial-kommunikative Kompetenzen, E = Leistungsergebnisse)

7.2.1.1 Ziele im Bereich personaler Kompetenzen

Abbildung 7.4 zeigt, dass in 18 der insgesamt 104 kontrollbezogenen Handlungsepisoden (17,3 % overall) ein Handeln des Kindes im Bereich personaler Kompetenzen (Zielbereich A) Gegenstand einer entsprechenden Regulation durch die Elternteile war. Bei personalen Kompetenzen handelt es sich laut Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XVI) um die Fähigkeiten von Individuen, «reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.8).

Mit 13 Stellen (72,2 % intra) finden sich kontrollbezogene Aussagen des Elternteils zu einem Handeln des Kindes, das Ausdruck personaler Kompetenzen ist, wie schon bei den Wertregulationen (vgl. Abbildung 7.1), mehrheitlich in leistungsthematischen Situationen, wo Eltern mit ihrem Kind über ein Prüfungsergebnis oder über dessen Übertrittsstatus sprechen (vgl. Abbildung 7.4). Gruppirt man die in Tabelle 7.6 aufgeführten diesbezüglichen Handlungsweisen¹², so zeigt

¹²Die Gruppierung der Lern- und Leistungsziele innerhalb der einzelnen Zielbereiche erfolgte wie bei den Wertregulationen (vgl. Abschnitt 7.1.1.1) im Rahmen der Erstellung des Entwurfs

sich, dass in zehn Episoden die Qualität der Situationseinschätzung des Kindes durch die Elternteile beurteilt wird:

«Du hast das angemessene Einschätzen der Übertrittschancen bzw. deines Übertrittsstatus gut/schlecht im Griff» (4 Episoden), «Du hast das angemessene Einschätzen der Berufsmöglichkeiten mit einem Sek-B-Abschluss gut/schlecht im Griff» (2 Episoden), «Du hast das adäquate Einschätzen des Anforderungsgrades der Sek B gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das angemessene Einschätzen der Bedeutung deiner Leistungsergebnisse gut/schlecht im Griff» (2 Episoden), «Du hast das angemessene Einschätzen der Gründe für deine Leistungsergebnisse gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

In zwei Episoden wird den Kindern sodann Klarheit darüber verschafft, wie groß ihre Entscheidungsfreiheit sei:

«Du hast das Entscheiden, ob du nach dem Übertritt eine öffentliche oder private Sekundarschule besuchen möchtest, gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das Entscheiden, ob du allenfalls nach der Probezeit in der Sek A in die Sek B zurückgestuft werden möchtest, gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

In einer Episode wurde dem Kind sodann Feedback dazu gegeben, inwiefern es ethische Grundprinzipien befolgt:

«Du hast das Stehen zu deinen eigenen Leistungsergebnissen gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

In lernthematischen Situationen, bei Schilderungen von Gesprächen mit den Kindern im Kontext von Hausaufgaben oder Prüfungsvorbereitungen, berichten Eltern lediglich in fünf Episoden (27.8 % intra) von eigenen kindbezogenen Handlungsbeurteilungen, die sich personalen Kompetenzen zuordnen lassen (vgl. Tabelle 7.5). In drei Episoden wird die Qualität der Situationseinschätzung beurteilt:

«Du hast das richtige Einschätzen des zeitlichen Aufwands bei schwierigen Mathematikaufgaben gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das Einschätzen des eigenen Bedarfs nach Nachhilfe gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das angemessene Einschätzen der Qualität des eigenen Lernens gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

des Textes im Jahr 2016. Wiederum wurden alle Argumente durch den Autor drei Jahre später ein zweites Mal den bestehenden Gruppen zugeordnet. Danach wurde mittels *Cohens Kappa* die Intrarater-Übereinstimmung erhoben (vgl. Fußnote 120). Bei der wiederholten Zuordnung der 14 Zeilen mit Zielen des *Zielbereichs A* in Tabelle 7.5 und Tabelle 7.6 zu den drei Gruppen wurde eine vollständige Konkordanz erreicht ($\kappa = 1.00$).

In zwei Episoden wird auch hier das Einhalten ethischer Grundprinzipien beurteilt:

«Du hast das Erkennen der Hausaufgaben als Pflicht gut/schlecht im Griff» (2 Episoden).

7.2.1.2 Ziele im Bereich aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen

Kontrollregulationen bei Handlungsweisen, die sich dem Bereich aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen (Zielbereich B) zuordnen lassen, finden sich in 28 Episoden und haben mit 26.9 % somit den zweitgrößten Anteil an der Gesamtzahl von 104 kontrollbezogenen elterlichen Handlungsepisoden (vgl. Abbildung 7.4). Laut Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XVI) werden damit die Dispositionen einer Person bezeichnet, «aktiv und selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die [erfolgreiche] Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten». Eltern beurteilen in diesbezüglichen verbalen Handlungen vor dem Kind, inwieweit dieses das Übersetzen seiner Wünsche und Ziele in konkrete Handlungspläne im Griff hat, inwiefern es diese engagiert umzusetzen versucht sowie mit Persistenz und Wille auch schwierige Bedingungen meistert (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.8). Mehrheitlich (15 Episoden, 53.6 % intra) wurden solche aktivitäts- und umsetzungsorientierten Aussagen in leistungsthematischen Gesprächssequenzen verzeichnet – also solchen, die direkt auf das Übertrittsgeschehen oder auf Prüfungsergebnisse bezogen waren (vgl. Abbildung 7.4). Gruppiert man die in Tabelle 7.6 aufgeführten entsprechenden aktivitäts- und umsetzungsorientierten Handlungsweisen¹³, so zeigt sich, dass in acht Episoden das Sich-Bemühen des Kindes beurteilt wird:

«Du hast das angemessene Umgehen mit der Übertrittssituation gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das angemessene Engagement beim Lernen/im Unterricht gut/schlecht im Griff» (5 Episoden), «Du hast das Reißieren wenigstens bei den dich interessierenden Fächern gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das angemessene Engagement für das selbst gesteckte Ziel Sek A gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

¹³Bei der wiederholten Zuordnung der 15 Zeilen mit Lern- und Leistungszielen des *Zielbereichs B* in Tabelle 7.5 und Tabelle 7.6 zu den vier Gruppen betrug Cohens Kappa $\kappa = 0.66$, was einer «substanziellen» Übereinstimmung entspricht (vgl. Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

In sieben Episoden wird im Kontext von Prüfungsbesprechungen oder von Gesprächen über den Übertritt die Sicht des Kindes auf dessen Anstrengung reguliert. Beurteilt wird in diesen Aussagen weniger die motivationale und kognitive Ausrichtung auf ein Ziel, sondern der Ressourceneinsatz des Kindes:

«Du hast das Dir-Ermöglichen von Erfolgserlebnissen gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das Steigern deiner Leistungen gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das Sorgen für stabil solide Leistungen in Schlüsselfächern gut/schlecht im Griff» (3 Episoden), «Du hast das Herbeiführen des von den Eltern erwarteten Notenschnitts gut/schlecht im Griff» (2 Episoden).

Fast ebenso viele der 28 kontrollbezogenen Handlungsepisoden mit einem aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Fokus wurden in einer Gesprächssituation generiert, die lernthematisch war (13 Episoden, 46,2 %) und damit meist in Bezug zu Hausaufgaben stand (vgl. Tabelle 7.5). Das Sich-Bemühen des Kindes wurde hier in neun Episoden durch die Elternteile beurteilt:

«Du hast das Bemüht-Sein, die Hausaufgaben immer vollständig zu erledigen gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das pflichtbewusste Erledigen der Hausaufgaben gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das angemessene Engagement bei Hausaufgaben und im Unterricht gut/schlecht im Griff» (2 Episoden), «Du hast das Bemüht-Sein, Hausaufgaben und Freizeitaktivitäten auszubalancieren, gut/schlecht im Griff» (4 Episoden).

Die Ausdauer des Kindes wurde in zwei lernthematischen Episoden beurteilt:

«Du hast das Aufraffen und Dranbleiben bei Hausaufgaben gut/schlecht im Griff» (2 Episoden).

Ebenso wurde in zwei lernthematischen Episoden der Aspekt Wille Gegenstand der elterlichen Kontrollregulation:

«Du hast das Dich-Überwinden und an die Hausaufgaben-Setzen gut/schlecht im Griff» (2 Episoden).

7.2.1.3 Ziele im Bereich fachlich-methodischer Kompetenzen

Mit 29 kontrollbezogenen Episoden (27,9 % overall) fokussierten die Elternteile am häufigsten ein Handeln des Kindes, welches sich dessen fachlich-methodischen Kompetenzen (Zielbereich C) zuordnen lässt (vgl. Abbildung 7.4). Bei fachlich-methodischen Kompetenzen geht es laut Erpenbeck und von

Rosenstiel (2003, S. XVI) um die Befähigung von Individuen, «bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln». Eltern intendieren mit anderen Worten, die Kontrolleinschätzung des Kindes hinsichtlich seines deklarativen und prozeduralen Wissens zur erfolgreichen Bearbeitung von schulischen Aufgabestellungen zu regulieren und beurteilen namentlich, wie gut ihr Kind Lernstrategien einsetzt (vgl. Abschnitt 7.1.1.3). Abbildung 7.4 macht deutlich, dass solcherlei Kontrollregulationen im Kontext leistungsthematischer Gespräche nur in einer der 29 diesbezüglichen Episoden (3,4 % intra) auftraten. In der betreffenden Episode gibt der Elternteil vor dem Hintergrund der Taxonomie von Lernstrategien nach Friedrich und Mandl (1992) ein Urteil zu einem Handeln des Kindes ab, das sich Kontroll- bzw. metakognitiven Strategien zuordnen lässt (vgl. Abschnitt 7.1.1.3):

«Du hast das produktive Vorbereiten auf Prüfungen gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

Kontrollregulationen, die einen fachlich-methodischen Fokus aufweisen, finden sich mit 28 Stellen also fast ausschließlich in lernthematischen Episoden (96,6 % intra) (vgl. Abbildung 7.4). Ein genauerer Blick auf die von den Elternteilen fokussierten Handlungsweisen in Tabelle 7.5 zeigt¹⁴, dass sich diese mit 18 Episoden mehrheitlich ebenfalls den Kontroll- bzw. metakognitiven Strategien zuordnen lassen:

«Du hast das effiziente Bearbeiten der Hausaufgaben gut/schlecht im Griff» (2 Episoden), «Du hast das selbständige Bearbeiten der Hausaufgaben/des Wochenplans gut/schlecht im Griff» (7 Episoden), «Du hast das sorgfältige Erledigen der Hausaufgaben gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das verstehensorientierte Erledigen der Hausaufgaben gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das selbständige und geplante Vorbereiten auf Prüfungen gut/schlecht im Griff» (2 Episoden), «Du hast das produktive Vorbereiten auf Prüfungen gut/schlecht im Griff» (3 Episoden), «Du hast das produktive Umgehen mit schwierigen Aufgaben in Prüfungen gut/schlecht im Griff» (1 Episode), «Du hast das Erkennen und Analysieren von Problemen bei Mathematikaufgaben gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

Handlungsweisen im Bereich von Stütz- oder Ressourcenstrategien werden in acht Episoden beurteilt:

¹⁴Bei der wiederholten Zuordnung der 14 Zeilen mit Handlungsweisen des Zielbereichs C in Tabelle 7.5 und Tabelle 7.6 zu den drei Gruppen von Lernstrategien betrug Cohens Kappa $\kappa = 0,73$, was einer «substanziellen» Konkordanz entspricht (Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

«Du hast das zeitlich sinnvolle Einteilen der Hausaufgaben gut/schlecht im Griff» (6 Episoden) und «Du hast den produktiven Umgang mit Schwierigkeiten bei Hausaufgaben gut/schlecht im Griff» (2 Episoden).

Nur in zwei kontrollbezogenen Episoden lassen sich demgegenüber Beurteilungen des Einsatzes von kognitiven Lernstrategien finden:

«Du hast das (alltägliche) Ausrechnen von Beträgen im Kopf gut/schlecht im Griff» (1 Episode) und «Du hast das Analysieren von Sprache mittels der Grammatik gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

7.2.1.4 Ziele im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen

In lediglich 15 der 104 kontrollbezogenen Handlungsepisoden (14.4 % overall) finden sich Regulationen, die auf sozial-kommunikative Kompetenzen (Zielbereich D) des Kindes Bezug nehmen. Bei sozial-kommunikativen Kompetenzen handelt es sich laut Erpenbeck und von Rosenstiel (2003, S. XVI) um «die Dispositionen kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln». Lediglich in einer leistungsthematischen Episode (6.7 % intra) wird ein entsprechendes Handeln des Kindes verbal reguliert (vgl. Abbildung 7.4). In der betreffenden Episode beurteilt der Elternteil die Beziehungsgestaltung des Kindes in Unterricht und Schule (vgl. Tabelle 7.6):

«Du hast das Klarkommen mit den neuen Kamerad*innen und Lehrkräften in der nahen Sekundarstufe gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

14 der 15 kontrollbezogenen Handlungsepisoden (93.3 % intra), die sozial-kommunikative Handlungsweisen der Kinder thematisieren, kommen im Kontext lernthematischer Gesprächssituationen zustande (vgl. Abbildung 7.4). Mit Blick auf Tabelle 7.5 wird deutlich, dass sich diese weiter inhaltlich gruppieren lassen¹⁵. Die kooperative Hausaufgabenbearbeitung wird in vier Episoden thematisiert:

«Du hast das produktive Bearbeiten der Hausaufgaben mit Freunden gut/schlecht im Griff» (2 Episoden), «Du hast das produktive Bearbeiten der Hausaufgaben mit uns, den Eltern, gut/schlecht im Griff» (2 Episoden).

¹⁵Bei der wiederholten Zuordnung der neun Zeilen mit Zielen des Zielbereichs D in Tabelle 7.5 und Tabelle 7.6 zu den vier Gruppen wurde maximale Übereinstimmung erzielt ($\kappa = 1.00$).

Evaluatives Feedback zum Informations- und Hilfesuchverhalten des Kindes erfolgt in drei Episoden:

«Du hast das Aufsuchen/Informieren von uns, den Eltern, bei Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben gut/schlecht im Griff» (2 Episoden), «Du hast das vollumfängliche und ehrliche Informieren über den Stand der Hausaufgabenerledigung uns gegenüber gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

In vier Episoden wird die Beziehungsgestaltung in Unterricht und Schule von den Elternteilen beurteilt:

«Du hast das Klarkommen mit Klassenkamerad*innen gut/schlecht im Griff» (2 Episoden), «Du hast das Pflegen einer produktiven Beziehung zur Lehrkraft gut/schlecht im Griff» (2 Episoden).

Schließlich wird in drei weiteren Episoden die Konfliktbewältigung in Schule und Unterricht verbal beurteilt:

«Du hast das Umgehen mit Pöbeleien/Mobbing durch die Klassenkamerad*innen gut/schlecht im Griff» (1 Episode) und «Du hast das Umgehen mit Konflikten mit der Lehrkraft oder den Klassenkamerad*innen gut/schlecht im Griff» (2 Episoden).

7.2.1.5 Leistungsziele

In 14 der 104 kontrollbezogenen Handlungsepisoden (13.5 % overall) wird von den Elternteilen thematisiert, inwiefern das Kind ein Leistungsereignis bzw. ein Leistungsergebnis im Griff habe. Im Fokus steht in diesen evaluativen Feedbacks also nicht direkt ein schulisches Handlungsziel des Kindes, sondern die Situationseinschätzung bezüglich eines Leistungsziels (vgl. Abschnitt 7.1.1.5). Solche Kontrollregulationen fanden sich entsprechend lediglich in leistungsthematischen Episoden (vgl. Abbildung 7.4):

«Du hast das Erreichen des Übertrittsentscheids für die Sek A gut/schlecht im Griff» (10 Episoden), «Du hast das Erreichen des Übertrittsentscheids für die Sek B gut/schlecht im Griff» (3 Episoden), «Du hast das Erreichen einer Aufnahme ins Gymnasium gut/schlecht im Griff» (1 Episode).

7.2.1.6 Zusammenfassung IV: In elterlichen Kontrollregulationen fokussierte Ziele

In den vergangenen Abschnitten standen die schulischen tasks im Zentrum, auf die die 20 Elternteile in ihren evaluativen Feedbacks das Hauptaugenmerk gelegt hatten. Mit Blick auf die Komponente A des Frames (vgl. Abschnitt 7.2) wurden die Befunde der Analysen zu den beiden Fragestellungen 2.1 und 2.2 vorgestellt:

Zu welchen konkreten lern- und leistungsthematischen Zielen berichten die Elternteile von eigenen kontrollbezogenen verbal-appellativen Regulationen gegenüber ihren Kindern?

Wie verteilen sich die in den 104 kontrollbezogenen Episoden fokussierten Lern- und Leistungsziele, wenn sie nach Zielbereichen geordnet werden, die aus den vier Kompetenzklassen nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) sowie der Kategorie «Leistungsergebnis» gebildet wurden?

Es zeigt sich, dass die Elternteile in den Interviews von einem breiten Spektrum an schulbezogenen Handlungsweisen der Kinder berichten, die sie in der Zeit vor dem Übertrittsentscheid mit Blick auf die Kontrolleinschätzungen ihrer Kinder mittels Feedbacks zu optimieren oder bewahren suchten: z. B. «Du hast das zeitlich sinnvolle Einteilen deiner Hausaufgaben gut/schlecht im Griff». Elterliche Kontrollregulationen sind mehrheitlich in Eltern-Kind-Gesprächen zu verzeichnen, die sich um eine Lernaktivität des Kindes drehten (60 Episoden, 57.7 %). Dabei bewerteten die Elternteile gegenüber ihren Kindern in 41 Episoden (39.4 %) bestimmte Aspekte dessen Handelns bei Hausaufgaben (HA), in neun Episoden (8.7 %) dessen Handeln im Unterricht (U) sowie in je fünf Episoden (4.8 % intra) dessen Handeln bei Prüfungsvorbereitungen (PV) und beim Lernen allgemein (L) (vgl. Tabelle 7.5). In etwas geringerem Maß konnten kontrollbezogene Regulationen in berichteten Eltern-Kind-Gesprächen identifiziert werden, die eine Leistungsaktivität des Kindes thematisieren (44 Episoden, 42.3 %). Dabei ging es in 31 Fällen (29.8 %) um dessen Handeln im Kontext des Übertritts (Ü) und in 13 Episoden (12.5 %) um einen Aspekt dessen Handelns im Zusammenhang mit Prüfungsergebnissen (vgl. Tabelle 7.6).

Die Codierung der in den Feedbacks fokussierten konkreten Handlungs- und Leistungsziele entlang der fünf Zielbereiche A bis E (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.8) zeigte sodann, dass die Elternteile mehrheitlich von evaluativen Feedbacks bezüglich Handlungsweisen ihrer Kinder berichteten, die sich fachlich-methodischen Kompetenzen (Zielbereich C) zuordnen lassen (29 Episoden, 27.9 % overall), wobei diese mit einer Ausnahme nur in lernthematischen Gesprächssequenzen vorkamen (in 28 der 29 Episoden, 96.6 % intra) (vgl. Abbildung 7.4). Werden diese Handlungsweisen als Lern- und (Selbst-)Motivierungstechniken verstanden und nach der Taxonomie von Friedrich und

Mandl (1992) Lernstrategien zugeordnet (vgl. Abschnitt 7.2.1.3), so zeigt sich, dass die Elternteile in solchen Episoden vor allem beurteilen, inwiefern die Kinder ihr Lernen angemessen planen, überwachen und evaluieren – mit anderen Worten Kontroll- bzw. metakognitive Strategien einsetzen (19 Episoden) – und inwiefern sie angemessen auf materiale und soziale Unterstützungsmöglichkeiten zurückgriffen und die eigene Zeit gut einteilen, also produktive Stütz- bzw. Ressourcenstrategien einsetzen (acht Episoden). Lediglich in zwei Episoden wurden von ihnen Handlungsweisen beurteilt, die kognitiven Lernstrategien zugeordnet werden können.

Am zweithäufigsten waren Stellen, in denen die Eltern von verbalen Kontrollregulationen bezüglich schulbezogener Handlungsweisen ihrer Kinder berichteten, die sich aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (Zielbereich B) zuordnen lassen (28 Episoden, 26,9 % overall), wobei sich diese ungefähr in gleichem Umfang in lernthematischen (in 15 der 28 Episoden, 53,6 % intra) wie in leistungsthematischen Gesprächssequenzen fanden (13 der 28 Episoden, 46,2 %) (vgl. Abbildung 7.4). Beurteilt wurde dabei gegenüber den Kindern, inwiefern sie ein angemessenes Engagement bezüglich des Lernens und des Übertritts zeigten (17 Episoden), inwiefern sie sich angemessen anstrebten (sieben Episoden), inwiefern sie genug Ausdauer zeigten (zwei Episoden) und inwiefern sie den nötigen Willen aufbrachten, innere und äußere Widerstände zu überwinden und sich an die Erledigung der Hausaufgaben zu machen (zwei Episoden) (vgl. Abschnitt 7.2.1.2).

Am dritthäufigsten konnten kontrollbezogene Regulationen identifiziert werden, welche die Elternteile nach eigenen Aussagen bei Handlungen des Kindes einsetzten, die sich personalen Kompetenzen (Zielbereich A) zuordnen lassen (18 Episoden, 17,3 % overall). Mit 13 Episoden (72,2 % intra) handelte es sich dabei mehrheitlich um lernthematische Gesprächssequenzen (vgl. Abbildung 7.4). Die Gruppierung der fokussierten Handlungsziele ergibt, dass die Elternteile in erster Linie beurteilen, inwiefern das Kind eine äußere oder innere Situation angemessen einschätze (13 Episoden), dass sie diesem aber auch zu verdeutlichen suchten, wie groß seine Entscheidungsfreiheit bezüglich der eigenen schulischen Zukunft sei (zwei Episoden) und inwiefern es ethisch-normative Prinzipien befolge (drei Episoden) (vgl. Abschnitt 7.2.1.1).

Am vierthäufigsten fanden sich in den 104 Episoden Kontrollregulationen von Handlungsweisen, die sozial-kommunikativen Kompetenzen (Zielbereich D) zugeordnet werden können (15 Episoden, 14,4 % overall), wobei sich diese wiederum mit einer Ausnahme ausschließlich in lernthematischen Gesprächssequenzen finden (14 Episoden, 93,3 % intra) (vgl. Abbildung 7.4). Die weitergehende Gruppierung der Handlungsziele ergibt, dass die Elternteile hierbei

dem Kind gegenüber beurteilen, inwiefern dieses seine Beziehungen zu Klassenkamerad*innen und/oder der Lehrkraft produktiv gestaltet (fünf Episoden), inwiefern es in angemessener Form mit den Eltern und mit Peers an seinen Hausaufgaben arbeite (vier Episoden), inwiefern sein Hilfesuchverhalten bei Hausaufgabenproblemen genüge (drei Episoden) und inwiefern es Konflikte mit Klassenkamerad*innen im Griff habe (drei Episoden) (vgl. Abschnitt 7.2.1.4).

Am geringsten fiel der Anteil an Episoden aus (14 Episoden, 13,5 %), in denen die Elternteile gegenüber den Kindern beurteilten, inwiefern sie ein bestimmtes Leistungsziel im Griff hätten. Diesbezügliche Kontrollregulationen, die nur im Rahmen von leistungsthematischen Gesprächen auftraten (vgl. Abbildung 7.4), fokussierten das Erreichen des Übertrittsentscheids für die Abteilung A der Sekundarschule (zehn Episoden), das Erreichen des Entscheids für die Abteilung B (drei Episoden) sowie das Erreichen einer Aufnahme ins Gymnasium (eine Episode) (vgl. Abschnitt 7.2.1.5).

Aus einer höheren Warte betrachtet, zeigt sich, dass die Elternteile primär von Kontrollregulationen berichten, die im Kontext von Hausaufgaben und häuslichen Gesprächen über den Übertritt sowie – in geringerem Maß – in Gesprächen über Prüfungsergebnisse und Erlebnisse in Unterricht und Schule erfolgten. Bezüglich der Hausaufgabenerledigung und Prüfungsvorbereitungen – mit 47 Episoden das Hauptthema in den 60 lernthematischen Episoden (vgl. Tabelle 7.5) – steht in erster Linie die Selbststeuerung des Lernens durch das Kind im Fokus der elterlichen Feedbacks. In 18 Episoden beurteilen die Eltern Handlungsweisen des Kindes, die das Planen, Überwachen und Evaluieren des eigenen Lernens betreffen und somit als Kontroll- bzw. metakognitive Lernstrategien betrachtet werden können: Konkret wird in den entsprechenden Stellen beurteilt, wie effizient, selbständig, sorgfältig, verstehensorientiert und analytisch die Hausaufgabenerledigung oder das Lernen auf anstehende Prüfungen erfolgt. Ebenso beurteilen sie in weiteren zehn Episoden das Ressourcenmanagement des Kindes: Die Zeiteinteilung bei längerfristigen Aufgabestellungen sowie das Zurückgreifen auf Hilfsmittel wie das Wörterbuch oder das Internet werden hier thematisiert. Auch die Motivation der Kinder steht im Kontext von Hausaufgaben im Zentrum elterlicher Feedbacks: In neun Episoden wurde das Engagement des Kindes beim häuslichen Lernen beurteilt, in je zwei Episoden der Wille (sich überwinden und an die Arbeit machen) und die Anstrengung (dranbleiben). Eine untergeordnete Rolle spielten in den elterlichen evaluativen Feedbacks im Kontext von Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen Handlungsweisen des Kindes, die die Verarbeitung des Lernstoffs betrafen: Konkret fanden sich lediglich zwei Stellen, in denen die Elternteile das Memorieren, Organisieren oder Elaborieren der im Rahmen von Hausaufgaben zu internalisierenden Informationen durch das Kind beurteilt hätten

(«Du hast das Ausrechnen von Beträgen im Kopf gut/schlecht im Griff» und «Du hast das Analysieren von Sprache mittels Grammatik gut/schlecht im Griff»). In etwas stärkerem Maß wurden gemäß den Aussagen der Elternteile soziale Aspekte bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen in den evaluativen Feedbacks thematisiert: In sieben Episoden wird die Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern oder Freunden sowie das Hilfesuchverhalten des Kindes beurteilt.

Bezüglich des Übertritts, des anderen häufigen schulbezogenen Gesprächsgegenstandes in den Familien (31 der 44 leistungsthematischen Episoden), zeigt sich (vgl. Tabelle 7.6), dass vor allem die Wahrscheinlichkeit der Zuteilung zum erwünschten Sekundarschultypus bzw. das Erfüllen der diesbezüglichen Bedingungen im Fokus der elterlichen Kontrollregulationen steht (in 14 der 31 spezifisch übertrittsbezogenen Episoden). In eine ähnliche Richtung zielen evaluative Feedbacks, die am zweithäufigsten bei übertrittsbezogenen Stellen zu verzeichnen waren: In neun der 31 entsprechenden Episoden beurteilen die Elternteile die Angemessenheit der Situationseinschätzung durch die Kinder. Sie versuchen diesen dabei u. a. klar zu machen, dass sie den Anforderungsgrad der Abteilung A verkennen oder deren Bedeutung für die eigene berufliche Zukunft unterschätzen würden. Auch Anstrengung und Engagement stehen in neun Episoden im Zentrum des Feedbacks zum übertrittsbezogenen Verhalten des Kindes (vgl. Tabelle 7.6).

Hinsichtlich der anderen beiden schulbezogenen Themen in den Elternhäusern zeigt sich ferner folgendes: In den Episoden, die sich mit Prüfungsergebnissen beschäftigen, wird vor allem das Engagement und die Anstrengung des Kindes im Vorfeld beurteilt (in sechs von 13 entsprechenden Episoden) (vgl. Tabelle 7.6). In den Episoden, in denen das Handeln des Kindes im Unterricht zum Gesprächsgegenstand wird, fokussieren die Eltern in ihren Kontrollregulationen vor allem soziale Aspekte (in sechs von acht entsprechenden Episoden): Beurteilt wird die Gestaltung der Beziehung zu Lehrkräften und zu Klassenkamerad*innen sowie der Umgang mit Konflikten mit diesen Personengruppen (vgl. Tabelle 7.5).

Fasst man die Befunde zu den schulischen Zielen zusammen, welche die 20 Elternteile während der unsicheren Übertrittszeit zum Gegenstand ihrer evaluativen Feedbacks gemacht haben, so ergibt sich bezüglich Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen folgende verdichtete prototypische Aussage:

«Du hast das Erfüllen der Bedingungen für den Übertritt in die Abteilung A der Sekundarschule sowie das Einschätzen der Anforderungen und der Tragweite dieses Übertritts gut/schlecht im Griff.»

«Du hast das Erfüllen der Bedingungen für den Übertritt in die Abteilung A der Sekundarschule sowie das Einschätzen der Anforderungen und der Tragweite dieses Übertritts gut/schlecht im Griff.»

7.2.2 In elterlichen Kontrollregulationen vorgebrachte Begründungen

Mit der Darstellung der Befunde zu den Fragestellungen 2.3 und 2.4 (vgl. Abschnitt 5.8) richtet sich das Augenmerk nun auf die attributionalen Argumente, mit denen die 20 Elternteile ihren Kindern gegenüber zum Ausdruck bringen wollten, inwiefern diese ihrer Meinung nach die angesprochenen schulischen tasks beherrschen würden (vgl. Abschnitt 5.4):

Welche konkreten prozessualen und/oder strukturellen Merkmale führen die Elternteile in den 104 kontrollbezogenen Episoden den Kindern als Argumente zur Begründung für deren Kontrolle schulischer Lern- und Leistungsziele vor Augen?

Wie verteilen sich die in den 104 Kontrollepisoden gesamthaft eingesetzten 140 Argumente, wenn sie nach Begründungstypen geordnet werden, die aus den Dimensionen Valenz (positiv vs. negativ), Lokus (internal vs. external), Stabilität (stabil vs. variabel) sowie Willentliche Beeinflussbarkeit (hoch vs. tief) (vgl. Abbildung 5.3)

Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8 dokumentieren die insgesamt 140 Einzelargumente, welche die Elternteile nach eigenen Angaben in den 104 Kontrollregulationen den Kindern gegenüber mit der Absicht eingesetzt haben, diesem vor Augen zu führen, warum es ein bestimmtes Lern- und Leistungsziel gut bzw. unzureichend im Griff habe (vgl. Abschnitt 5.4). Es handelt sich um die Fillings der Komponente B des Frames (vgl. Abschnitt 7.2) und stellen damit immer Paraphrasierungen

der Originalaussagen dar, die jeweils im Zuge der Feincodierung erfolgten (vgl. Abschnitt 6.4.2).

In Tabelle 7.7 wird deutlich, dass bei 13 der 60 lernthematischen Kontrollepisoden (21.7 % intra) von den Eltern nicht nur ein Argument zur Begründung herangezogen wurde (z. B. «weil du bei Schwierigkeiten ständig einfach aufgibst, statt um Hilfe zu bitten»), sondern zwei (z. B. «weil du trotz gegenteiliger Behauptungen manchmal deine Aufgaben nicht erledigst und weil du das Übungsmaterial manchmal nicht nach Hause bringst»). Analog dazu zeigt sich in Tabelle 7.8, dass in 23 der 44 leistungsthematischen Kontrollregulationen (52.3 % intra), also jeder zweiten Kontrollregulation, die ein Prüfungsereignis oder den Übertrittsstatus betraf, von einer Begründungskette mit zwei Argumenten berichtet wurde.

Geht man die konkreten Argumente in den beiden Tabellen durch, so widerspiegeln sich auf Anhieb drei Eindrücke, die sich bereits bei einer ersten Sichtung des Datenmaterials nach der Basiscodierung ergaben: Erstens werden fast immer das Kind, genauer sein Handeln, seine Persönlichkeitsmerkmale oder die Zustände, in denen es sich befindet, thematisiert und lediglich in wenigen Argumenten prozessuale oder strukturelle Merkmale anderer Akteure oder aber der Situation zum Inhalt der Begründungen gemacht. Zweitens zeigt sich, dass die Elternteile nur in verhältnismäßig kleiner Zahl positive Argumente formulieren (vgl. farblich hervorgehobene Argumente in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8). Und drittens wird deutlich, dass bei den lernthematischen Kontrollregulationen in Tabelle 7.7 fast ausschließlich Argumente auftreten, die eine Stabilität der Zustände und Handlungsweisen behaupten («weil du ständig/immer/nie/generell...»), bei den leistungsthematischen Kontrollregulationen in Tabelle 7.8 dahingegen aber mindestens so oft die Variabilität oder die sich anbahnenden Veränderungen bei strukturellen Bedingungen und Handlungsweisen dem Kind gegenüber hervorgehoben werden («weil du manchmal noch/hin und wieder/zunehmend...»).

Ausgehend von diesen Impressionen und den in Abschnitt 5.3.3.2 dargelegten Überlegungen zu attributionalem Feedback wurden die 140 Einzelargumente mit Hilfe des Kategoriensystems «Kontrollbezogene Begründungstypen» (vgl. Abbildung 5.3) entlang der Dimensionen Lokus (internal vs. external), zeitliche Stabilität (stabil vs. variabel), willentliche Beeinflussbarkeit (hoch, da dem Handeln unterliegend, vs. tief, da strukturellen Bedingungen unterliegend) und Valenz des Arguments (positiv vs. negativ) einer Analyse unterzogen.

Die Übersicht in Abbildung 7.5 illustriert, dass die überwiegende Mehrheit der Begründungen in den 104 Kontrollregulationen aus negativ-valenten Argumenten bestehen. 101 (72.1 %) der insgesamt 140 Einzelargumente sind negativ gefärbt

Tabelle 7.7 Begründungen, welche die Elternteile in lernthematischen Kontrollregulationen vorbrachten

Nr. #	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.01(h)	weil du bei dem Bisschen an Hausaufgaben schon Mühe hast, sie zu erledigen	KHs—	1	V12
1.02	weil du im Vergleich zu deinen Kollegen ständig nur das Nötigste für die Schule tust	KHs—	1	V12
1.03(j)	weil du lange im Zimmer an wenigen Hausaufgaben sitzt und anderes machst	KHs—	1	Z11
1.04	weil du dir dauernd für die Hausaufgaben zu wenig Zeit nimmst	KHs—	1	M12
1.05	weil du dir im Vergleich zu Fußball und Fernsehen generell zu wenig Zeit einräumst für Lesen und andere schulische Aktivitäten	KHs—	1	S12
1.06	weil du generell Freizeitaktivitäten prioritär behandelst	KHs—	1	V12
1.07(c)	weil du dich generell nicht aufriffst	KHs—	1	H11
1.08	weil du bei Schwierigkeiten ständig einfach aufgibst, statt um Hilfe zu bitten	KHs—	3	D11/R12/Z11
1.09	weil du ständig zuerst die Freunde fragst statt uns Eltern	KHs—	1	S11
1.10	weil du generell bereits bei der ersten Schwierigkeit um Hilfe ersuchst	KHs—	1	Z32
1.11	weil du ständig die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Duden, PC, Strom, Beine, Stuhl) schlecht nutzt	KHs—	1	S12
1.12	weil du dauernd gegen das Prinzip verstößt, dass man nicht erst am Sonntagabend die Hausaufgaben erledigt	KHs—	2	S11/Z11
1.13	weil du ständig Hausaufgaben im letzten Moment erledigst und nicht portionenweise	KHs—	1	V12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.7 (Fortsetzung)

Nr. #	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.14	weil du entgegen deiner Beteuerungen die Hausaufgaben früh morgens machst	KHs—	1	R12
1.15	weil du die Freiheit, die wir dir zugestehen, generell schlecht nutzt und die Hausaufgaben auf die letzten 5 Minuten aufschiebst	KHs—	1	V12
1.16	weil du ständig die Hausaufgaben im letzten, ungünstigsten Moment erledigst	KHs—	1	Z32
1.17	weil du generell versuchst, kurz vor der Prüfung "noch alles schnell einzubüffeln", statt den Stoff kontinuierlich zu verarbeiten	KHs—	1	Z12
1.18	weil du kaum je eine Planung machst	KHs—	1	D11
1.19	weil du ständig abschreibst und so suboptimal lernst	KHs—	1	R11
1.20(d)	weil du ständig nicht selbstständig an Hausaufgaben sitzt	KHs—	1	H12
1.21	weil du ständig ohne Aufforderung nicht rechtzeitig vom Spielen kommst	KHs—	1	D11
1.22	weil du ständig weinst und zumachst, wenn ich etwas in der Materie "bohren" möchte	KHs—	1	Z22
1.23	weil du ständig beim gemeinsamen Arbeiten einen Heulkampf kriegst	KHs—	1	S12
1.24	weil du generell grammatikalische Regeln nicht sicher anwendest	KHs—	1	D12
1.25	weil du generell die schlechten Rahmenbedingungen derjenigen, die Nachhilfe haben, nicht in deine Überlegungen einbezieht	KHs—	1	S12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.7 (Fortsetzung)

Nr. #	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.26	weil du ständig nicht in Betracht ziehst, dass die Lehrkraft so handelt, weil sie dich unterstützen will und dich gerne mag	KHs–	1	H11
1.27(a)	weil du trotz gegenteiliger Behauptungen manchmal deine Aufgaben nicht erledigst	KHv–	1	S11
1.28(g)	weil du manchmal dein Wochenplan-Soll nicht erfüllst	KHv–	1	V11
1.29	weil du noch zu wenig intensiv auf Prüfungen lernst	KHv–	1	D12
1.30	weil du dich in letzter Zeit beim Gamen gehen lässt	KHv–	1	V11
1.31	weil du hin und wieder einfach etwas komplett Falsches hinschreibst, ohne es verstanden zu haben	KHv–	1	V12
1.32	weil du meine Hilfe manchmal nicht annimmst und Streit auslöst	KHv–	1	D11
1.33	weil du hin und wieder nicht reagierst, wenn du in einem Geschäft zu wenig Geld zurückerhältst	KHv–	1	Z12
1.34	weil die Lehrkraft hinsichtlich der Anforderungen von Prüfungen ständig ungenau informiert	AHs–	1	Z32
1.35(k)	weil deine Kolleg/-innen ständig pöbeln, wenn du dich im Unterricht meldst	AHs–	1	Z22
1.36	weil du ein extremer Minimalist bist	KBs–	1	H12
1.37	weil dir der eigene Antrieb fehlt (weil du phlegmatisch bist)	KBs–	1	Z11
1.38	weil du so tickst, dass alles überdramatisch ist ("Schreikrampf, Heulkampf, alles schlimm, alles tragisch")	KBs–	1	S12
1.39	weil du noch für längere Zeit in der Pubertät (und somit unkonzentriert) bist	KBs–	1	H11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.7 (Fortsetzung)

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.40(e)	weil du Hausaufgaben als unnötig erachtest (es ist deine stabile Haltung)	KBs –	1	M12
1.41	weil du jetzt noch kindlich denkst und dich verhältst (und den Ernst der Lage nicht erkennen kannst – Reifung!)	KBv –	1	H11
1.42	weil du noch nicht immer selber erkennen kannst, wann für dich der günstige Zeitpunkt ist, um Hausaufgaben zu machen (Entwicklungsphase, Reifung)	KBv –	1	S11
1.43	weil du deine Kollegen momentan als wichtiger erachtest (Entwicklungsphase)	KBv –	1	H11
1.44	weil du manchmal trotz Erreichens des Ziels noch im Stressmodus verbleibst	KBv –	1	S11
1.45	weil es manchmal Streit unter den Mädchen gibt	ABv –	1	R11
1.46	<i>weil du selbst mit Fieber in die Schule gehen willst</i>	KHs +	1	S11
1.47(f)	<i>weil du bei Schwierigkeiten mit Aufgaben schnell und häufig mich fragst</i>	KHs +	1	S11
1.48(i)	<i>weil du generell zur abgemachten Zeit zu Hause bist</i>	KHs +	1	V12
1.49(l)	<i>weil du die Gemeinheiten der Klassenkameraden nicht an dich heranlässt</i>	KHs +	1	Z22
1.50	<i>weil du dich normalerweise kurz hinlegst, wenn du müde bist, und dich dann ausgeruht an die Hausaufgaben machst</i>	KHs +	1	M11
1.51	<i>weil du dich generell anständig benimmst und insofern auf uns Eltern hörst</i>	KHs +	1	Z22

(Fortsetzung)

Tabelle 7.7 (Fortsetzung)

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.52	weil du dich hin und wieder beim Vorbereiten so anstrengst, dass du den Stoff auch verstehst	KHv+	1	Z12
1.53(m)	weil wir Eltern dir generell vertrauen	AHs+	1	Z31
1.54(b)	weil dir die Lehrkraft immer einen Wochenplan zur Verfügung stellt	AHs+	1	S12
1.55	weil du nun bez. Hausaufgaben eigentlich positiv eingestellt bist (also keine Unlust mehr zeigst)	KBs+	1	H12
1.56	weil du gereift bist (und dich deshalb nicht mehr ablenken lässt)	KBs+	1	S11
1.57	weil die 6. Klasse bald vorbei ist	ABs+	1	D11
Zweitargumente				
1.58(c)	und weil du generell nicht kontinuierlich auf ein Ende hin arbeitest	KHs–	1	H11
1.59(d)	und weil du generell nicht alles unternimmst, um deine Probleme bei den Hausaufgaben selbständig zu lösen	KHs–	1	H12
1.60(j)	und weil du deine Hausaufgaben leider nicht unterbrichst und für eine bestimmte Zeit etwas Angenehmes tust, um sie dann wieder konzentriert aufzunehmen	KHs–	1	Z11
1.61(g)	und weil du hin und wieder einfach abhängst, wenn du es nicht verstehst, statt zu mir zu kommen	KHv–	1	V11
1.62(a)	und weil du das Übungsmaterial manchmal nicht mit nach Hause bringst	KHv–	1	S11
1.63(k)	und weil deine Klassenlehrkraft das Pöbeln gegen aktive Schüler/-innen generell nicht unterbindet	AHs–	1	Z22

(Fortsetzung)

Tabelle 7.7 (Fortsetzung)

Nr. #	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
1.64(e)	und weil du generell faul bist	KBs –	1	M12
1.65(h)	und weil du irrtümlicherweise ständig der Überzeugung bist, du hättest viel zu tun	KBs –	1	V12
1.66(b)	<i>und weil du den Wochenplan immer diszipliniert einhältst</i>	KHs +	1	S12
1.67(i)	<i>und weil du deine Hausaufgaben trotz gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit Freunden generell vollständig erledigst</i>	KHs +	1	V12
1.68(l)	<i>und weil du von uns Eltern immer unterstützt (allerdings nicht verhätschelt) wirst</i>	AHs +	1	Z22
1.69(m)	<i>und weil wir Eltern uns für dich bei der Lehrkraft einsetzen</i>	AHs +	1	Z31
1.70(f)	<i>und weil du nun akzeptiert hast, dass man nicht alles auf Anhieb selber wissen, können und verstehen muss</i>	KBs +	1	S11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.7 (Fortsetzung)

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
Total Argumente (Erst- und Zweitargumente)*			73	
		32 KHS–		
		9 KHv–		
		3 AHS–		
		7 KBS–		
		4 KBv–		
		1 ABv–		
		8 KHS+		
		1 KHv+		
		4 AHS+		
		3 KBS+		
		1 ABS+		

* 13 der gesamthaft 60 Begründungen bestehen aus einer Argumentenkette mit zwei Gliedern. Die jeweils zusammengehörenden Glieder sind mit einem Kleinbuchstaben in Klammern vermerkt.

** Begründungstypen: KHS– (negatives stabiles Handeln des Kindes), KHv– (negatives variables Handeln des Kindes), AHS– (negatives stabiles Handeln anderer [der Lehrkraft, der Eltern, der Klassenkamerad/-innen]), KBS– (negative stabile Bedingung beim Kind), KBv– (negative variable Bedingung beim Kind), ABv– (negative variable Bedingungen der Situation bzw. bei der Lehrkraft, den Eltern oder den Klassenkamerad/-innen), KHS+ (positives stabiles Handeln des Kindes), KHv+ (positives variables Handeln des Kindes), AHS+ (positives stabiles Handeln anderer), KBS+ (positive stabile Bedingung beim Kind), ABS+ (positive stabile Bedingung der Situation bzw. bei der Lehrkraft, den Eltern oder den Klassenkamerad/-innen), vgl. Abbildung 5.3.

Tabelle 7.8 Begründungen, welche die Elternteile in leistungsthematischen Kontrollregulationen vorbrachten

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.01	weil du ständig nur das Nötigste tust	KHs—	1	Z31
2.02	weil du generell zu wenig für einen Übertritt in die Sek A tust	KHs—	1	D12
2.03	weil du immer mal wieder vorgibst mehr zu üben, als du tatsächlich übst	KHs—	1	S11
2.04(m)	weil du dich generell zu wenig bei Hausaufgaben engagierst	KHs—	1	M12
2.05	weil du dich generell zu wenig anstrengst	KHs—	1	Z31
2.06	weil du ständig wieder Gründe nicht in erster Linie bei eigenem Handeln (aufmerksam sein!), sondern bei situativen Faktoren suchst	KHs—	1	R11
2.07(q)	weil du generell nicht berücksichtigst, dass sich die Unterrichtssituation noch ändern kann	KHs—	1	V11
2.08	weil du ständig nicht bedenkst, dass mit einer Sek B nur schon die Lehrstellensuche schwieriger ist	KHs—	1	V12
2.09(s)	weil du ständig fälschlicherweise denkst, man könne sich in der Sek B zurücklehnen und müsse noch weniger machen	KHs—	1	V12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.8 (Fortsetzung)

Nr. #	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.10	weil du ständig deine schlechte Leistung durch den Vergleich mit anderen aufzuwerten versuchst	KHs–	1	D11
2.11	weil du dich noch unregelmäßig engagierst (nämlich nur bei Einzelthemen, die dich unmittelbar interessieren)	KHv–	1	V12
2.12(g)	weil du dich seit Kurzem zu wenig bei Hausaufgaben engagierst	KHv–	1	S12
2.13(t)	weil du in letzter Zeit zu wenig arbeitest (obwohl du es könntest)	KHv–	1	Z21
2.14(v)	weil du bei Problemen manchmal nicht zu uns kommst	KHv–	1	Z22
2.15(r)	weil du dich manchmal nicht so vorbereitest, dass du den Stoff verstanden hast	KHv–	1	V11
2.16	weil du dir noch («ohne weiteres eigentlich möglich») zu wenig Mühe gibst	KHv–	1	Z11
2.17	weil du die Prüfungen manchmal lediglich deiner Mutter vorlegst	KHv–	1	R11
2.18	weil du manchmal zu optimistisch denkst, was die Berufschancen betrifft	KHv–	1	Z12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.8 (Fortsetzung)

Nr. #	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.19	weil ich dir immer wieder sagen muss, dass «gut» noch eine halbe Note höher wäre	AHs–	1	V12
2.20	weil es deiner Art entspricht, dich zu wenig mit der Sache auseinanderzusetzen	KBs–	1	R12
2.21(w)	weil du generell Mathematik nicht magst	KBs–	1	Z32
2.22(f)	weil du noch nicht begreifst, dass du dich jetzt nicht auf den Lorbeeren ausruhen und dir auch schlechte Noten leisten kannst	KBv–	1	S11
2.23	weil du dem Tempo und dem Leistungsdruck in der Sek A noch nicht gewachsen bist	KBv–	1	D11
2.24	weil du noch nicht begreifst, worauf es beim Übertritt ankommt	KBv–	1	R11
2.25	weil du bisher noch so tickst, dass dich bereits Noten zwischen 4.5 und 5.25 freuen	KBv–	1	Z32
2.26	weil du zeitweise nicht mehr magst («faul bist»)	KBv–	1	Z31
2.27	weil du es zeitweise zu lasch nimmst («easy»)	KBv–	1	S12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.8 (Fortsetzung)

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.28(i)	weil deine Noten in letzter Zeit abgefallen sind (Zustand wird betont)	KBv –	2	H12/S12
2.29(e)/(h)	weil du manchmal schlechte Noten hast (Zustand wird betont)	KBv –	2	S11/H11
2.30(b)	weil du keine unmittelbaren Vergleichsmöglichkeiten in der Familie hast	ABs –	1	D12
2.31(u)	<i>weil du bemüht bist, dein eigenes Ziel nie aus den Augen zu verlieren</i>	KHs+	1	Z21
2.32(l)	<i>weil du für den Moment mehr und besser arbeitest</i>	KHv+	1	M11
2.33	<i>weil du im Schnitt in letzter Zeit nirgends schlechtere, sondern überall etwas bessere Noten erreicht hast (Eigenleistung des Kindes wird betont)</i>	KHv+	1	V12
2.34(d)	<i>weil wir Eltern uns diesbezüglich für dich bei der Lehrkraft einsetzen</i>	AHv+	1	D12
2.35(n)	<i>weil du so beschaffen bist, dass du mehr leistest, wenn du nicht unter Druck bist</i>	KBs+	1	M12
2.36	<i>weil du es bei deiner Intelligenz schaffen kannst</i>	KBs+	1	Z11
2.37(j)	<i>weil du nun auf einem Stand bist, auf dem du es schaffen kannst, wenn du willst bzw. dich anstrengst</i>	KBv+	1	H12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.8 (Fortsetzung)

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.38(c)	<i>weil du jetzt einen Notenschnitt von über 4.5 hast (Zustand wird betont)</i>	KBv+	1	D12
2.39(a)	<i>weil wir Eltern finden, dass diese Entscheidung grundsätzlich dir zusteht (und wir uns danach richten)</i>	ABs+	1	D11
2.40(k)/(p)	<i>weil die Sek B eine gute Ausgangslage für den Aufstieg in die Sek A ist</i>	ABs+	2	M11/R12
2.41(o)	<i>weil du vermutlich wieder eine lässige Klasse in der Sek B haben wirst</i>	ABs+	1	M12
Zweitargumente				
2.42(b)	und weil du im Hinblick auf die Sek A ständig zu wenig für die Schule tust	KHs–	1	D12
2.43(e)	und weil du dich nur gerade so stark engagierst, wie dir unbedingt nötig erscheint	KHs–	1	S11
2.44(i)	und weil du dich in Mathematik generell zu wenig engagierst	KHs–	1	H12
2.45(m)	und weil du generell zu wenig sorgfältig arbeitest bei Hausaufgaben	KHs–	1	M12
2.46(q)	und weil du dich gegen den Gedanken wehrst, dass du dich noch verbessern könntest	KHs–	1	V11

(Fortsetzung)

Tabelle 7.8 (Fortsetzung)

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.47(s)	und weil du nicht bedenkst, dass man auch von der Sek B in die Sek C absteigen kann	KHs–	1	V12
2.48(v)	und weil du manchmal nicht so lernst, dass du es auch verstanden hast	KHv–	1	Z22
2.49(r)	und weil du manchmal die Prüfungen unkonzentriert ausfüllst	KHv–	1	V11
2.50(w)	und weil du generell kein Problem damit hast, schlechte Noten zu haben	KBs–	1	Z32
2.51(h)	und weil du hin und wieder eine schlechte Arbeitsmoral aufweist	KBv–	1	H11
2.52(g)	und weil du seit Kurzem blockiert bist, indem du alles mit Selbstzweifeln machst	KBv–	1	S12
2.53(t)	und weil du hin und wieder schlechte Noten hast (Zustand wird betont)	KBv–	1	Z21
2.54(f)	und weil du in der Oberstufe schnell in die Sek B abgestuft werden könntest, wenn die Noten nicht stimmen	ABs–	1	S11
2.55(u)	<i>und weil du gut mit der druckvollen Situation umgehst</i>	KHs+	1	Z21
2.56(k)	<i>und weil du dich anstrengst, wenn du willst</i>	KHv+	1	M11
2.57(p)	<i>und weil du ohne den Leistungsdruck der Sek A glücklicher bist</i>	KBs+	1	R12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.8 (Fortsetzung)

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
2.58(l)	<i>und weil du in letzter Zeit genigende Noten hast (Zustand wird betont)</i>	KBv+	1	M11
2.59(n)	<i>und weil wir Eltern (übereinstimmend mit dir) Leistungsdruck auch nicht mögen</i>	ABs+	1	M12
2.60(j)	<i>und weil deine Klassenlehrkraft auch überzeugt ist, dass du es erreichen könntest</i>	ABs+	1	H12
2.61(o)	<i>und weil die Lehrkraft dir entspricht</i>	ABs+	1	M12
2.62(c)	<i>und weil im Übertrittsverfahren nebst dem Notendurchschnitt von 4.5 die Persönlichkeitsmerkmale entscheidend sind</i>	ABs+	1	D12
2.63(a)	<i>und weil der Schuweg in die Privatschule lang ist (spricht für einen Besuch der örtlichen Oberstufe)</i>	ABs+	1	D11
2.64(d)	<i>und weil das Verfahren wohl so angelegt ist, dass die Lehrkraft auf ihren Entscheid zurückkommen kann</i>	ABs+	1	D12

(Fortsetzung)

Tabelle 7.8 (Fortsetzung)

Nr.*	Erstargumente	Begründungstyp**	Anzahl Nennungen	Elternteil
Total Argumente (Erst- und Zweitargumente)*		16 KHS– 10 KHv– 1 AHs– 3 KBs– 13 KBv– 2 ABs– 2 KHS+ 3 KHv+ 1 AHv+ 3 KBs+ 3 KBv+ 10 ABs+	67	

* 23 der gesamthaft 44 Begründungen bestehen aus einer Argumentenkette mit zwei Gliedern. Die jeweils zusammengehörenden Glieder sind mit einem Kleinbuchstaben in Klammern vermerkt.

** Begründungstypen: KHS– (negatives stabiles Handeln des Kindes), KHv– (negatives variables Handeln des Kindes), AHs– (negatives stabiles Handeln anderer [der Lehrkraft, der Eltern, der Klassenkamerad/-innen]), KBs– (negative stabile Bedingungen der Situation bzw. bei der Lehrkraft, den Eltern, den Klassenkamerad/-innen), KHS+ (positives stabiles Handeln des Kindes), KHv+ (positives variables Handeln des Kindes), AHv+ – (positives variables Handeln anderer), KBs+ (positive stabile Bedingungen beim Kind), KBv+ (positive variable Bedingungen beim Kind), ABs+ (positive stabile Bedingungen der Situation bzw. bei der Lehrkraft, den Eltern, den Klassenkamerad/-innen), vgl. Abbildung 5.3.

Abbildung 7.5 Anzahl Argumente pro Begründungstyp in lern- und leistungsthematischen Kontrollregulationen. (Begründungstypen: negatives oder positives Handeln des Kindes, stabil oder variabel (KHs–/KHv–/KHs+/KHv+); negatives oder positives Handeln anderer, stabil oder variabel (AHs–/AHv–/AHs+/AHv+); negative oder positive Bedingungen beim Kind, stabil oder variabel (KBs–/KBv–/KBs+/KBv+); negative oder positive Bedingungen bei anderen bzw. der Situation, stabil oder variabel (ABs–/ABv–/ABs+/ABv+).)

(–), gegenüber 39 Argumenten (27.9 %), in denen die Elternteile positive Aspekte (+) hervorheben.

Sodann zeigt sich, dass die Argumente fast immer direkt auf das Kind (K) gemünzt sind. In 117 der 140 Einzelargumente (83.6 % overall) werden dessen eigene Mittel zur Zielerreichung, also internale Aspekte, thematisiert und in lediglich 23 Argumenten (16.4 % overall) werden Merkmale anderer Akteure bzw. der Situation (A), also externale Aspekte, hervorgehoben.

Bei den 117 Argumenten, die internale Aspekte (K) thematisieren, fokussieren 81 (69.2 % intra) das Handeln des Kindes (67 Argumente KH–/14 Argumente KH+) und lediglich 36 (30.7 % intra) sprechen Bedingungen an, die beim Kind herrschen (27 Argumente KB–/neun Argumente KB+).

Bei den 23 Argumenten, die externale Aspekte (A) thematisieren, setzen neun (39.1 intra) beim Handeln anderer Akteure an (vier Argumente AH–/fünf Argumente AH+) und 13 betonen die Bedingungen, die in der konkreten Lern- oder Leistungssituation herrschen (drei Argumente AB–/zehn Argumente AB+).

Mit Blick auf die Stabilität der in den Argumenten behaupteten Sachverhalte (s)/(v) sowie darauf, ob die betreffenden Argumente in einer lernthematischen oder aber in einer leistungsthematischen Kontrollregulation benutzt wurden, werden im Folgenden die verschiedenen Begründungstypen eingehender erörtert.

7.2.2.1 Negativ-valente Argumente zur Verdeutlichung der Kontrolle

Stabiles negatives Handeln des Kindes (KHs–) ist mit 48 Argumenten (34.3 % overall) der am häufigsten auftretende Begründungstyp (vgl. Abbildung 7.5). Vor allem bei den lernthematischen Kontrollregulationen spielten solcherlei Argumente mit Abstand die wichtigste Rolle: In 32 der 73 Argumente (43.8 % intra), die in einer lernthematischen Kontrollregulation auftraten, wurde dem Kind seine ungenügende Kontrolle eines Zielbereichs mit seinem stabil ungenügenden Handeln begründet. Aber auch bei den leistungsthematischen Kontrollregulationen kam dieser Begründungstyp mit einem Anteil von 16 von 67 diesbezüglichen Einzelargumenten (23.9 % intra) am häufigsten vor.

Ein genauerer Blick¹⁶ auf die konkreten Argumente in Tabelle 7.7 und 7.8 offenbart, dass in gesamthaft 14 Episoden die stabil zu geringe Intensität des Lernhandelns des Kindes als Grund angeführt wurde (Argumente 1.01–1.07 und 2.01–2.04/2.42–2.44: z. B. «weil du im Vergleich zu deinen Kollegen ständig nur das Nötigste tust»/«weil du dir im Vergleich zu Fußball und Fernsehen generell zu wenig Zeit einräumst für Lesen und andere schulische Aktivitäten»).

In neun Episoden begründen die Elternteile mit der stabil mangelhaften Qualität der Einschätzung der lern- oder lernthematischen Situation durch das Kind (Argumente 1.25–1.26 und

¹⁶Die Gruppierung der Argumente innerhalb der einzelnen Begründungstypen erfolgte wiederum im Rahmen der Erstellung des Textentwurfs im Jahr 2016 (vgl. Fußnote 120). Bei der wiederholten Zuordnung der 46 Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* KHs– in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8 im Jahr 2019 zu den acht Gruppen betrug Cohens Kappa $\kappa = 0.87$, was einer *sehr hohen Übereinstimmung* entspricht (vgl. Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

2.06–2.10/2.46–2.47: z. B. «weil du ständig nicht in Betracht ziehst, dass die Lehrkraft so handelt, weil sie dich unterstützen will und dich gerne mag»/«weil du jeweils versuchst, deine schlechte Leistung durch den Vergleich mit andern aufzuwerten»). Mit einem Anteil an sieben Episoden findet sich diese argumentative Figur auffallend häufig bei leistungsthematischen Situationen.

In sechs Episoden wurde gegenüber dem Kind mit dessen stabil zu geringen Nutzung von zusätzlichen Ressourcen bei Hausaufgabenschwierigkeiten argumentiert (Argumente 1.08–1.11: z. B. «weil du bei Schwierigkeiten ständig einfach aufgibst, statt uns Eltern um Hilfe zu bitten»).

In weiteren sechs Episoden wird auf die stabil schlechte Wahl des Zeitpunkts der Hausaufgabenerledigung durch das Kind verwiesen (Argumente 1.12–1.16: z. B. «weil du die Hausaufgaben ständig im letzten Moment erledigst»).

In fünf Episoden wird mit dem stabil unangemessenen methodischen Handeln des Kindes argumentiert (Argumente 1.17–1.19/1.58 und 2.45: z. B. «weil du generell versuchst, kurz vor der Prüfung ‘noch alles schnell einzubüffeln’, statt den Stoff kontinuierlich zu verarbeiten»).

In weiteren fünf Episoden führen die Elternteile den stabil zu geringen Grad an Selbststeuerung durch das Kind als Grund an (Argumente 1.20–1.21/1.59–1.60 und 2.05: z. B. «weil du ohne Aufforderung kaum je rechtzeitig vom Spielen kommst»).

In zwei Episoden wird sodann auf die stabil mangelhafte Qualität der Zusammenarbeit beim Lernhandeln verwiesen (Argumente 1.22–1.23: z. B. «weil du ständig beim gemeinsamen Arbeiten früher oder später einen Heulkampf kriegst»).

Und schließlich wird in einer Episode mit der stabil mangelhaften Qualität des Transfers schulischer Inhalte auf Alltagssituationen durch das Kind argumentiert (Argument 1.24: «weil du generell grammatikalische Regeln nicht sicher anwendest»).

Variables negatives Handeln des Kindes (KHv–) war mit 19 Argumenten (13.6 % overall) der am zweithäufigsten auftretende Begründungstyp (vgl. Abbildung 7.5). Bei leistungsthematischen Feedbacks traten solcherlei Argumente leicht häufiger auf (zehn Episoden, 14.9 % intra) als bei lernthematischen Kontrollregulationen (neun Episoden, 12.3 % intra).

Die konkreten Argumente, die diesem Begründungstypus zugeordnet wurden, lassen sich folgendermaßen gruppieren (vgl. Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8)¹⁷: In insgesamt sieben Episoden finden sich Argumente, die die variabel zu geringe Intensität des Lernhandelns durch das Kind

¹⁷ Bei der wiederholten Zuordnung der 19 Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps KHv–* in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8 zu den sieben genannten Gruppen betrug Cohens Kappa $\kappa =$

hervorheben (Argumente 1.27–1.30 und 2.11–2.13: z. B. «weil du zu wenig auf Prüfungen lernst»/«weil du dich in letzter Zeit beim Gamen gehen lässt»).

In vier Episoden wird von den Elternteilen variabel unangemessenes methodisches Handeln durch das Kind als Grund angeführt (Argumente 1.31 und 2.15/2.48–2.49: z. B. «weil du hin und wieder einfach etwas komplett Falsches hinschreibst, ohne es verstanden zu haben»/«weil du manchmal nicht so lernst, dass du es auch verstanden hast»).

In zwei Episoden wurde dem Kind gegenüber mit dessen variabel zu geringen Nutzung von zusätzlichen Ressourcen bei Hausaufgabenschwierigkeiten argumentiert (Argumente 1.61 und 2.14: z. B. «weil du hin und wieder einfach abhängst, wenn du es nicht verstehst, statt zu mir zu kommen»).

In weiteren zwei Episoden wird auf die variabel mangelhafte Qualität der Zusammenarbeit beim lern- oder leistungsbezogenen Handeln verwiesen (Argumente 1.33 und 2.17: «weil du meine Hilfe manchmal nicht annimmst und Streit auslöst»/«weil du die Prüfungen manchmal lediglich deiner Mutter vorlegst»).

Ebenfalls in zwei Episoden führt der Elternteil den variabel zu geringen Grad an Selbststeuerung durch das Kind als Grund an (Argument 1.62 und 2.16: z. B. «weil du das Übungsmaterial manchmal nicht nach Hause bringst»).

In einer Episode wird vom Elternteil mit der variabel mangelhaften Qualität des Transfers schulischer Inhalte auf Alltagssituationen als Argument operiert (Argument 1.33: «weil du hin und wieder nicht reagierst, wenn du in einem Geschäft zu wenig Geld zurückerhältst»).

Und in einer weiteren Episode begründet ein Elternteil seine Beurteilung mit der variablen mangelhaften Qualität der Einschätzung der leistungsbezogenen Situation durch das Kind (Argument 2.18: «weil du manchmal zu optimistisch denkst, was die Berufschancen betrifft»).

Stabiles negatives Handeln anderer Akteure (AHs–) war mit vier Argumenten ein selten auftretender Begründungstyp (2.9 % overall) und mit variablem negativem Handeln anderer Akteure (AHv–) wurde in keiner der 104 Feedbackepisoden argumentiert (vgl. Abbildung 7.5).

Bei den drei lernthematischen Kontrollregulationen¹⁸, war es zweimal das Handeln der Klassenlehrkraft und einmal das Handeln von Klassenkamerad/-innen, welches den Kindern als

0.93, was einer sehr hohen Konkordanz entspricht (vgl. Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

¹⁸Bei der zweiten Zuordnung der vier Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* AHs– in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8 zu den drei Gruppen wurde maximale Übereinstimmung erzielt ($\kappa = 1.00$).

negative Gründe für deren mangelnde Kontrolle vor Augen gehalten wurde (Argumente 1.34 und 1.63: «weil deine Klassenlehrkraft hinsichtlich der Anforderungen von Prüfungen ständig ungenau informiert»/«weil deine Klassenlehrkraft generell das Pöbeln gegen aktive Schüler/-innen nicht unterbindet» bzw. Argument 1.35: «weil deine Kolleg/-innen ständig pöbeln, wenn du dich im Unterricht meldest»). In der einzigen leistungsbezogenen Episode argumentiert der Elternteil mit seinem eigenen stabilen Handeln (Argument 2.19: «weil ich dir immer wieder sagen muss, dass ‚gut‘ noch eine halbe Note höher wäre»).

Nebst dem negativen Handeln werden ungünstige Bedingungen, die beim Kind herrschen, von den Elternteilen am häufigsten als Argumente für dessen geringe Kontrolle eines schulischen Zielbereiches angeführt (vgl. Abbildung 7.5). Dabei treten variable negative Bedingungen (KBv–) als Argumente deutlich häufiger auf (und sind mit 17 Argumenten, 12.1 % overall, die am dritthäufigsten ermittelte Einzelkategorie) als stabile negative Bedingungen beim Kind (KBs–) (zehn Argumente, 7.1 % overall).

Stabile negative Bedingungen beim Kind (KBs–) wurden vor allem in lernthematischen Kontrollregulationen zur Begründung herangezogen (sieben Argumente, 9.6 % intra) und fanden sich in leistungsthematischen evaluativen Feedbacks nur selten (drei Argumente, 4.5 % intra).

Ein genauerer Blick auf die geframten Argumente in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8¹⁹ offenbart, dass in fünf Episoden mit ungünstigen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes argumentiert wird (Argumente 1.36–1.38/1.64 und 2.20, z. B. «weil du ein Minimalist bist»).

In vier Episoden stehen ungünstige stabile Einstellungen bzw. Haltungen des Kindes im Zentrum der Begründung (Argumente 1.40/1.65 und 2.21/2.50 z. B. «weil du generell kein Problem damit hast, schlechte Noten zu haben»).

In einer Episode wird mit dem gerade erst erfolgten Eintritt des Kindes in die schwierige Phase der Pubertät argumentiert (Argument 1.39, «weil du noch für längere Zeit in der Pubertät sein wirst»).

Variable negative Bedingungen beim Kind (KBv–) werden demgegenüber vor allem in leistungsbezogenen Kontrollregulationen als Gründe für die fehlende Kontrolle genannt (13 Argumente, 19.4 % intra) und finden sich mit vier Argumenten in lernthematischen Kontrollregulationen nur selten (5.5 % intra). Mit

¹⁹ Auch bei der wiederholten Zuordnung der zehn Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* KBs– in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8 zu den drei genannten Gruppen wurde vollständige Konkordanz erreicht ($\kappa = 1.00$).

anderen Worten haben die Elternteile bei leistungsbezogenen evaluativen Feedbacks solcherlei Argumente, die andeuten, dass sie in absehbarer Zeit am Zustand des Kindes eine Veränderung erwarten («erst hin und wieder», «noch hin und wieder»), am zweithäufigsten eingesetzt (vgl. Abbildung 7.5).

Konkret²⁰ wird in sieben Episoden mit der noch bzw. zeitweise herrschenden negativen Einstellung des Kindes argumentiert (Argumente 1.43–1.44 und 2.25–2.27/2.51–2.52, z. B. «weil du bisher noch so tickst, dass dich bereits Noten zwischen 4.5 und 5.25 freuen»/«weil du hin und wieder eine schlechte Arbeitsmoral aufweist»).

In fünf Episoden wird mit der noch fehlenden Reife des Kindes argumentiert (1.41–1.42 und 2.22–2.24, z. B. «weil du dem Tempo und dem Leistungsdruck in der Sek A noch nicht gewachsen bist»/«weil du noch kindlich denkst und dich entsprechend verhältst») und in weiteren fünf Episoden wird die ungünstige momentane Leistungsfähigkeit des Kindes als Grund genannt (Argumente 2.28–2.29/2.53, z. B. «weil deine Noten in letzter Zeit abgefallen sind»).

Ungünstige Bedingungen bei anderen Akteuren bzw. der Situation spielen bei der Argumentation der Elternteile eine untergeordnete Rolle (vgl. Abbildung 7.5).

Stabile negative Bedingungen bei andern oder der Situation (ABs–) als Begründung findet sich mit zwei Argumenten (1.4 % overall) lediglich in leistungsbezogenen Kontrollregulationen (3.0 % intra):

Argumente 2.30/2.54: «weil du keine unmittelbaren Vergleichsmöglichkeiten in der Familie hast»/«weil du in der Oberstufe schnell in die Sek B abgestuft werden könntest, wenn die Noten nicht stimmen».

Variable negative Bedingungen bei andern oder der Situation (ABv–) als Grund für die fehlende Kontrolle findet sich lediglich in einem Argument (0.7 % overall) eines lernthematischen evaluativen Feedbacks (1.4 % intra):

Argument 1.45: «weil es manchmal Streit unter den Mädchen gibt».

²⁰Bei der wiederholten Zuordnung der 15 Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps KBv–* in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8 zu den drei Gruppen betrug Cohens Kappa $\kappa = 0.90$, was einer sehr hohen Konkordanz entspricht (vgl. Landis & Koch, 1977, S. 165). Die Zuordnungen des ersten Zeitpunkts wurden beibehalten.

7.2.2.2 Positiv-valente Argumente zur Verdeutlichung der Kontrolle

Wie oben erwähnt, finden sich in den 140 Einzelargumenten lediglich 39 positiv-valente Argumente (+) (27.9 % overall) – also solche, die dem Kind signalisieren, dass es das entsprechende Lern- oder Leistungsziel in genügendem Maß im Griff habe (vgl. Abbildung 7.5). Anders als bei den negativ-valenten Argumenten, ist die Verteilung zwischen denjenigen, die das Handeln und denjenigen, die Bedingungen thematisieren, bedeutend ausgeglichener: In 20 Argumenten (14,3 % overall) werden positive Bedingungen (KB+/AB+) in den Vordergrund gestellt und in 19 Argumenten (13.6 % overall) das positive Handeln (KH+/AH+). Abbildung 7.5 zeigt, dass zwei Begründungstypen den Großteil der Einzelargumente auf sich vereinigen: stabil positives Handeln des Kindes (KHs+) mit zehn Argumenten (7.1 % overall) und stabil positive Bedingungen bei anderen Akteuren oder der Situation (ABs+) mit elf Argumenten (7.9 % overall). Während erstere vor allem in lernthematischen evaluativen Feedbacks eine Rolle spielen, finden sich letztere vor allem in leistungsthematischen Kontrollregulationen. Im Folgenden werden wiederum die einzelnen positiv-valenten Begründungstypen mithilfe der jeweiligen konkreten Argumente genauer charakterisiert und bezüglich ihres Auftretens in lern- bzw. leistungsthematischen Episoden untersucht.

Stabiles positives Handeln des Kindes (KHs+) ist mit zehn Argumenten (7.1 % overall) der am zweithäufigsten auftretende positiv-valente Begründungstyp (vgl. Abbildung 7.5). Acht Argumente fanden sich in lernthematischen evaluativen Feedbacks (11.0 % intra) und lediglich zwei Argumente in leistungsthematischen Kontrollregulationen (3.0 % intra).

Der Blick auf die konkreten Argumente in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8 zeigt²¹, dass in insgesamt sieben Episoden die Elternteile den stabil hohen Grad an Selbststeuerung des Kindes als Grund anführen (Argumente 1.48–1.50/1.66–1.67 und 2.31/2.55: z. B. «weil du den Wochenplan immer diszipliniert einhältst»/«weil du dein eigenes Ziel nie aus den Augen zu verlierst»).

In einer Episode wird mit der stabil hohen Intensität des Lernhandelns des Kindes argumentiert (Argument 1.46: «weil du selbst mit Fieber in die Schule gehen willst»).

In einer weiteren Episode wird dem Kind gegenüber mit dessen stabil häufigen Nutzung von zusätzlichen Ressourcen bei Hausaufgabenschwierigkeiten argumentiert (Argument 1.47: «weil du bei Schwierigkeiten mit Aufgaben schnell und häufig mich fragst»).

²¹Bei der wiederholten Zuordnung der zehn Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* KHs + in Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8 zu den vier genannten Gruppen wurde vollständige Konkordanz erreicht ($\kappa = 1.00$).

Ferner wird in einer Episode auf die stabil hohe Qualität der Zusammenarbeit beim Lernhandeln verwiesen (Argument 1.51: «weil du dich generell anständig benimmst und insofern auf uns Eltern hörst»).

Variables positives Handeln des Kindes (KHv+) ließ sich in vier Argumenten (2.9 % overall) verzeichnen (vgl. Abbildung 7.5), wobei sich drei Argumente in leistungsthematischen evaluativen Feedbacks (4.5 % intra) und lediglich ein Argument in einer lernthematischen Kontrollregulation finden ließ (1.4 % intra):

In zwei Episoden²² führt der Elternteil den variabel hohen Grad an Selbststeuerung des Kindes als Grund an (Argument 2.33 und 2.56: «weil du im Schnitt in letzter Zeit nirgends schlechtere, sondern überall etwas bessere Noten erreicht hast»/«weil du dich anstrengst, wenn du willst»).

In einer Episode wird mit variabel angemessenem methodischem Handeln des Kindes argumentiert (Argumente 1.52: «weil du dich hin und wieder beim Vorbereiten so anstrengst, dass du den Stoff auch verstehst»).

Ferner findet sich in einer Episode das Argument einer variabel hohen Intensität des Lernhandelns des Kindes (Argument 2.32: «weil du für den Moment mehr und besser arbeitest»).

Stabiles positives Handeln anderer Akteure (AHs+) war in vier Argumenten zu verzeichnen (2.9 % overall), die allesamt in lernthematischen Kontrollregulationen (5.5 % intra) auftraten (vgl. Abbildung 7.5):

Einmal wurde das stabil positive Handeln der Klassenlehrkraft als Grund angeführt (Argument 1.54: «weil dir die Lehrkraft immer einen Wochenplan zur Verfügung stellt»).

In drei Argumenten begründeten die Elternteile sodann die hohe Kontrolle eines schulischen Zielbereichs gegenüber den Kindern damit, dass sie sie stets unterstützen würden (Argumente 1.53/1.68–1.69: z. B. «weil wir uns für dich bei der Lehrkraft immer einsetzen»).

Variables positives Handeln anderer Akteure (AHv+) trat lediglich in einem Argument auf (0.7 % overall), das Teil einer leistungsthematischen Kontrollregulation war (1.5 % intra) (vgl. Abbildung 7.5):

²² Auch bei der wiederholten Zuordnung der jeweils vier Zeilen mit Argumenten des *Begründungstyps* KBs+, des *Begründungstyps* KHv+ und des *Begründungstyps* KBs+ zu den jeweils genannten drei Gruppen wurde vollständige Konkordanz erzielt ($\kappa = 1.00$).

Das Argument bestand in der Zusicherung problemspezifischer Unterstützung durch den Elternteil: (Argument 2.34: «weil wir Eltern uns diesbezüglich für dich bei der Lehrkraft einsetzen»).

Stabile positive Bedingungen beim Kind (KBs+) wurden zu gleichen Teilen in lernthematischen (drei Argumente, 4.1 % intra) als auch in leistungsthematischen Kontrollregulationen (drei Argumente, 4.5 % intra) zur Begründung herangezogen (gesamthaft sechs Argumente, 4.3 % overall) (vgl. Abbildung 7.5):

In drei Episoden werden stabil günstige Einstellungen des Kindes im Zentrum als Grund genannt (Argumente 1.55/1.70 und 2.57, z. B. «weil du nun akzeptiert hast, dass man nicht alles auf Anhieb selber wissen, können und verstehen muss»).

In zwei Episoden wird mit günstigen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes argumentiert (Argumente 2.35–2.36, z. B. «weil du es mit deiner Intelligenz schaffen kannst»).

Ferner wird in einer Episode mit einem vom Kind vollzogenen Entwicklungsschritt argumentiert (Argument 1.56, «weil du gereift bist – und dich nun nicht mehr ablenken lässt»).

Variable positive Bedingungen beim Kind (KBv+) ließen sich nur in leistungsthematischen Kontrollregulationen als Begründungen für eine hohe Kontrolle schulischer Zielbereiche finden (drei Argumente, 4.5 % intra) (vgl. Abbildung 7.5):

In allen drei Begründungen argumentieren die Elternteile mit der momentan günstigen Leistungsfähigkeit des Kindes (Argumente 2.37–2.38/2.58, z. B. «weil du nun auf einem Stand bist, auf dem du es schaffen kannst, wenn du willst bzw. dich anstrengst»/«weil du in letzter Zeit genügende Noten hast»).

Stabil positive Bedingungen bei anderen Akteuren oder der Situation (ABs+) war derjenige Begründungstyp, der mit elf Argumenten (7.9 % overall) in positiv-valenten Kontrollregulationen am häufigsten auftrat, wobei dies mit der Ausnahme einer lernthematischen Episode (1.4 % intra) durchgängig auf leistungsthematische Episoden zutraf (zehn Argumente, 14.9 % intra) (vgl. Abbildung 7.5):

Argumente 1.57 und 2.39–2.41/2.95–2.64: z. B. «weil die 6. Klasse bald vorbei ist»/«weil wir Eltern Leistungsdruck auch nicht mögen»/«weil deine Klassenlehrkraft auch überzeugt

ist, dass du es schaffen kannst»/«weil das Verfahren wohl so angelegt ist, dass die Lehrkraft auf ihren Entscheid zurückkommen kann».

7.2.2.3 Zusammenfassung V: In elterlichen Kontrollregulationen vorgebrachte Begründungen

Mit Blick auf die Komponente B des Frames (vgl. Abschnitt 7.2), welche die attributionalen Argumente einfasst, mit dem die Elternteile dem Kind signalisiert haben, in welchem Maß es die angesprochenen schulischen Ziele im Griff habe (vgl. Abschnitt 5.4.1), wurden in den vergangenen Abschnitten die Befunde zu den beiden Fragestellungen 2.3 und 2.4 erläutert (vgl. Abschnitt 5.8):

Welche konkreten prozessualen und/oder strukturellen Merkmale führen die Elternteile in den 104 kontrollbezogenen Episoden den Kindern als Argumente zur Begründung für deren Kontrolle schulischer Lern- und Leistungsziele vor Augen?

Wie verteilen sich die in den 104 Kontrollepisoden gesamthaft eingesetzten 140 Argumente, wenn sie nach Begründungstypen geordnet werden, die aus den Dimensionen Valenz (positiv vs. negativ), Lokus (internal vs. external), Stabilität (stabil vs. variabel) sowie willentliche Beeinflussbarkeit (hoch vs. tief) gebildet wurden (vgl. Abbildung 5.3)?

In den 104 Kontrollregulationen haben die Elternteile mit insgesamt 140 Argumenten versucht, den Kindern gegenüber zu unterstreichen, warum diese ein bestimmtes lern- oder leistungsbezogenes Ziel genügend bzw. ungenügend im Griff hätten. Die Analyse der Argumente offenbart, dass die 20 Elternteile diesen dabei in überwiegendem Maß deren eigenes Handeln (KH) vor Augen führen. In insgesamt 81 von 140 Argumenten (57.9 % overall) weisen sie sowohl in lernthematischen Episoden (50 Argumente, 68.5 % intra) als auch in leistungsthematischen Episoden (31 Argumente, 46.3 % intra) auf prozessuale Merkmale hin, die bei den Kindern selbst liegen und von diesen grundsätzlich willentlich beeinflussbar sind (vgl. Abschnitt 5.3.3.2).

Die überwiegende Mehrheit, genauer 67 dieser 81 Argumente, ist negativ-valent (vgl. Abbildung 7.5) und thematisiert somit einen hinderlichen Aspekt im Handeln des Kindes (KH–), wobei 41 Argumente in lernthematischen Episoden (56.1 % intra) und 26 in leistungsbezogenen Episoden auftraten (38.8 % intra). Von den 14 positiv-valenten Argumenten (KH+) fanden sich neun in lernthematischen (12.4 % intra) und fünf in leistungsbezogenen Kontrollregulationen (7.5 % intra).

Berücksichtigt man als letzte Dimension auch noch die Stabilitätsdimension (stabil vs. variabel), so präsentiert sich folgendes Bild bei den vier Begründungstypen KHs–/KHv–/KHs+/KHv+:

Dem Begründungstyp stabiles negatives Handeln des Kindes (KHs–) ließen sich 48 Einzelargumente zuordnen (34.3 % overall). In jedem dritten Argument wurde mit anderen Worten ein Aspekt des Handelns des Kindes thematisiert, der zwar als dauerhaft problembehaftet dargestellt wird, aber grundsätzlich durch das Kind willentlich veränderbar wäre und somit für dieses nicht gänzlich unkontrollierbar ist (vgl. Abschnitt 5.3.3.2). Würde das Kind den angesprochenen Handlungsaspekt optimieren, könnte es das entsprechende Lern- oder Leistungsziel in den Griff bekommen. In lernthematischen Episoden fanden sich 32 (43.8 % intra) und in leistungsthematischen Episoden 16 dieser Argumente (23.9 % intra).

Auf der Grundlage der oben detailliert dargestellten Gruppierung nach jeweils ähnlichen Handlungsaspekten, die in den Einzelargumenten thematisiert wurden (vgl. Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8), lässt sich für den Begründungstyp KHs– die folgende verdichtete prototypische Aussage generieren:

«weil du ständig zu wenig intensiv und kontinuierlich arbeitest und vor der ersten Situation die Augen verschließt» (in 23 von 48 Argumenten).

Der Begründungstyp variables negatives Handeln des Kindes (KHv–) kommt mit 19 Einzelargumenten (13.6 % overall) am zweithäufigsten vor. Die Elternteile argumentieren hierbei mit mangelhaften Handlungsmerkmalen des Kindes, die hin und wieder auftreten. Mit der explizit angesprochenen Variabilität des Auftretens des mangelhaften Handelns – «weil du es manchmal (noch) falsch machst» – bringen sie gegenüber ihrem Kind implizit aber immer auch zum Ausdruck, dass es diesbezüglich oft bereits angemessen handle: «weil du es manchmal (bereits) richtig machst». Deutlicher als bei Begründungen mit stabilem negativem Handeln (KHs–) wird dem Kind hier signalisiert, dass es ein bestimmtes lern- oder leistungsbezogenes Ziel mit erhöhter Aufmerksamkeit und dem notwendigen Willen in den Griff kriegen könne bzw. ab und an bereits unter Kontrolle habe (vgl. Abschnitt 5.3.3.2). In lernthematischen Episoden fanden sich neun Argumente

(12.3 % intra) und in leistungsthematischen Episoden zehn Argumente dieser Art (14.9 % intra).

Auf der Basis der oben eingehend dargestellten Gruppierung entlang jeweils ähnlicher Argumente tritt die folgende verdichtete prototypische Hauptaussage für den Begründungstyp KHv– zutage:

«weil du manchmal zu wenig intensiv arbeitest bzw. ein schlechtes Vorgehen wählst» (in elf von 19 Argumenten).

Dem Begründungstyp stabiles positives Handeln des Kindes (KHs+) wurden zehn Einzelargumente zugeordnet (7.1 % overall). Damit liegt er auf dem fünften Rangplatz aller 16 Begründungstypen. Bei den positiven Begründungen finden sich lediglich beim Begründungstyp stabil positive Bedingungen bei anderen Akteuren oder der Situation (ABs+) mehr Einzelargumente (elf Argumente, 7.9 % overall). Die Elternteile begründen hier ihr Urteil einer hohen Kontrolle eines lern- oder leistungsbezogenen Ziels gegenüber den Kindern mit den beständig günstigen Handlungsweisen, die diese an den Tag legten. Implizit bringen sie damit auch zum Ausdruck, dass die Kinder – solange sie diese weitgehend verinnerlichten Handlungsmuster einsetzten – die entsprechenden Ziele erreichen dürften und dass es somit Grund zur Zuversicht gebe (vgl. Abschnitt 5.3.3.2). Dieser Begründungstyp fand sich vor allem in lernthematischen Kontrollregulationen (lernthematisch: acht Argumente, 11.0 % intra; leistungsbezogen: zwei Argumente, 3.0 % intra).

Die verdichtete prototypische Aussage des Begründungstyps KHs+ lautet:

«weil du beständig selbstgesteuert deine Arbeiten erledigst» (in sieben von zehn Argumenten).

Der Begründungstyp *variables positives Handeln* des Kindes (KHv+) umfasst vier Einzelargumente (2.9 % overall) und liegt damit zusammen mit zwei weiteren Begründungstypen lediglich auf dem siebten Rangplatz. Die Elternteile signalisieren ihren Kindern durch den Einsatz dieses Begründungstyps, dass diese ein bestimmtes lern- oder leistungsbezogenes Ziel zwar grundsätzlich im Griff hätten, sich ihrer Sache aber nicht sicher sein könnten, da es noch «Aussetzer» gebe und sie die erfolgsversprechenden Handlungsweisen noch nicht vollständig automatisiert auf die entsprechenden Situationen anwenden würden (vgl. Abschnitt 5.3.3.2). Dieser Typus trat hauptsächlich in leistungsthematischen Episoden auf (lernthematisch: ein Argument, 1.4 % intra; leistungsthematisch: drei Argumente, 4.5 % intra).

Die verdichtete prototypische Aussage des Begründungstyps KHv+ lautet:

«weil du hin und wieder selbstgesteuert deine Arbeiten erledigst» (in zwei von vier Argumenten).

Begründungstypen, in denen mit dem negativen oder positiven Handeln anderer Akteure (AH–/AH+) argumentiert wurde, spielten mit insgesamt neun von 140 Argumenten (6.4 % overall) eine sehr untergeordnete Rolle. Falls mit dem Handeln anderer argumentiert wurde, dann war dies mit einer Ausnahme (AHv+) mit der Aussage großer Stabilität verbunden (AHs–/AHs+) und fast immer Teil einer lernthematischen Kontrollregulation (lernthematisch: sieben Argumente, 9.6 % intra; leistungsbezogen: zwei Argumente, 3.0 % intra). Das Handeln anderer kann grundsätzlich willentlich beeinflusst werden (vgl. Abschnitt 5.3.3.2). Das Kind könnte versuchen, das stabile negative Handeln (AHs–) der Lehrkraft (zwei Argumente) oder der Peers (ein Argument) durch eigenes Handeln zu optimieren, allerdings stehen dem in der Realität mitunter Machtverhältnisse gegenüber, die das wenig wahrscheinlich erscheinen lassen. Elternteile, die so argumentieren, drücken ihrem Kind gegenüber somit vermutlich aus, es habe ein bestimmtes lern- oder leistungsbezogenes Ziel eher schlecht im Griff. Argumentieren die Elternteile mit stabilem positivem Handeln anderer (AHs+) – konkret ihrem eigenen Handeln (drei Argumente) oder demjenigen der Lehrkraft (ein Argument) – so vermitteln sie dem Kind ebenfalls, es habe die Situation nur in begrenztem Maß unter Kontrolle: Zwar ist die Wahrscheinlichkeit eher hoch, dass

die Akteure ihr Handlungsmuster beibehalten, es ist aber nicht ausgeschlossen, dass sie unter bestimmten Bedingungen eine Handlungsänderung vollziehen, die sich für das Kind als günstig erweist. Da keine eindeutige inhaltliche Tendenz bei den Einzelargumenten erkennbar ist, wird auf die Formulierung verdichteter Hauptaussagen bei diesen Begründungstypen verzichtet.

In insgesamt 36 von 140 Argumenten, das heißt jedem vierten Argument (25.7 % overall), begründeten die Elternteile ihre Kontrolleinschätzungen mit strukturellen Merkmalen des Kindes (KB), wobei auch hier die überwiegende Mehrheit der Argumente, genauer 27 der 36 Argumente, negativ-valent ist und somit eine hinderliche Bedingung, die beim Kind herrscht (KB–), thematisiert. Generell ist dieser Argumentationsansatz vor allem in leistungsthematischen Episoden anzutreffen (lernthematisch: 14 Argumente, 19.1 % intra; leistungsbezogen: 22 Argumente, 32.8 % intra) und da besonders ausgeprägt in Verbindung mit negativen variablen Bedingungen (KBv–) (vgl. Abbildung 7.5). Im Einzelnen zeigt sich folgendes Bild bei den vier Begründungstypen KBs–/KBv–/KBs+/KBv+:

Dem Begründungstyp stabile negative Bedingungen beim Kind (KBs–) gehören zehn Einzelargumente an (7.1 % overall). Damit steht dieser problematische attributionale Argumentationsansatz (vgl. Abschnitt 5.3.3.2) zusammen mit dem Begründungstyp KHs+ auf dem fünften Rangplatz, gehört somit nicht zu den Hauptbegründungsstrategien der Elternteile, kann aber gleichzeitig auch nicht als «marginal auftretende» Strategie bezeichnet werden. Da hier Elternteile gegenüber ihrem Kind dessen fehlende Kontrolle eines schulischen Ziels mit in ihm liegenden, sich negativ bemerkbarmachenden stabilen Umständen erklären, bringen sie gleichzeitig auch zum Ausdruck, dass sie wenig Hoffnung hätten, dass sich dies auf absehbare Zeit ändere. Fehlende Talente/Intelligenz, ungünstige Persönlichkeitsmerkmale (u. a. Pathologien), aber bis zu einem gewissen Grad auch festgefahrene Überzeugungen und Einstellungen, werden als etwas Starres dargestellt, das den Gestaltungsspielraum des Kindes einschränkt und sich allenfalls langfristig willentlich verändern ließe. «Du hast ein bestimmtes Lern- oder Leistungsziel sehr schlecht im Griff» (vgl. Tabelle 5.2) lautete mit anderen Worten die Botschaft derjenigen Elternteile, die entsprechende Argumente gegenüber ihren Kindern einsetzen. Dass den Elternteilen zumindest intuitiv klar war, wie problematisch dieser Erklärungsansatz für das Selbstbild des Kindes sein dürfte, kommt vermutlich im Umstand zum Ausdruck, dass von den zehn Einzelargumenten lediglich drei in leistungsthematischen Episoden (4.5 % intra) auftraten: In Gesprächen über ein erwartetes bzw. bereits eingetroffenes Prüfungsergebnis oder über den Übertrittsstatus, erscheint es grundsätzlich als kontraproduktiv den Emotionen Hoffnungslosigkeit oder Frustration Vorschub zu leisten (vgl.

Abschnitt 5.3.3.2). Tatsächlich handelt es sich bei den drei Argumenten um Aussagen über ungünstige Einstellungen bzw. Motivlagen des Kindes der Leistungssituation gegenüber («weil es deiner Art entspricht, dich zu wenig mit der Sache auseinanderzusetzen»/«weil du Mathematik generell nicht magst»/«weil du generell kein Problem damit hast, schlechte Noten zu haben»), die zwar als verfestigt dargestellt werden, bei denen eine Wende zum Besseren den Kindern aber wenigstens langfristig nicht so aussichtslos erscheinen dürfte, wie wenn die Elternteile beispielsweise mit fehlenden fachlichen Talenten argumentiert hätten. In lernthematischen Kontrollregulationen trat der Begründungstyp mit sieben Einzelargumenten auf (9.6 % intra), wobei in vier Argumenten Persönlichkeitsmerkmale angesprochen wurden («weil du ein Minimalist bist»/«weil du phlegmatisch bist»/«weil du cholerisch und überdramatisch bist»). Solche selbstwertmindernden Aussagen im Kontext von Hausaufgaben dürften von den Elternteilen oft aus Ärger oder Frustration gemacht worden sein und mögen mit der leisen Hoffnung verbunden gewesen sein, beim Kind eine Gegenreaktion in Form optimierter Lernhandlungen zu erzeugen (vgl. Abschnitt 5.7).

Die verdichtete prototypische Aussage des Begründungstyps KBs– lautet:

«weil du über ungünstige Persönlichkeitsmerkmale verfügst bzw. eine dauerhaft schlechte Einstellung der Sache gegenüber aufweist» (in neun von zehn Argumenten).

Der Begründungstyp variable negative Bedingungen beim Kind (KBv–) umfasst 17 Einzelargumente (12.1 % overall) und ist somit nach den Begründungstypen KHs– und KHv– die am dritthäufigsten eingesetzte Strategie der Elternteile, mit der sie den Kindern gegenüber die geringe Kontrolle eines lern- oder leistungsbezogenen Ziels zu erklären suchten. Charakteristisch für diesen Begründungstyp ist es, dass eine hinderliche Bedingung beim Kind als temporär (noch) auftretend dargestellt wird. Die Botschaft lautet somit: «Zwar wirst du zeitweise von diesen Umständen geplagt, aber wenigstens nicht immer bzw. zunehmend weniger. Du hast das Lern- oder Leistungsziel zwar lediglich mäßig im Griff, doch ist die Situation nicht aussichtslos.» Gerade in leistungsthematischen Episoden haben die Elternteile fast ebenso häufig wie zum Begründungstyp KHs– zu diesem Begründungstyp gegriffen (13 Argumente, 19.4 % intra).

Wie beim Typus KBs– ist die signalisierte willentliche Beeinflussbarkeit zwar gering, gleichzeitig erscheint die Lage durch das angedeutete lediglich sporadische Auftreten der hindernden Faktoren nicht gänzlich hoffnungslos und ein Misserfolg zum Vornherein erwartbar (vgl. Abschnitt 5.3.3.2): Persönliches Engagement bezogen auf anstehende Prüfungen oder den Übertritt ist in diesem Lichte betrachtet nicht völlig zwecklos, sondern potentiell lohnend. In lernthematischen Episoden trat der Begründungstyp demgegenüber selten auf (vier Argumente, 5.5 % intra).

Die verdichtete prototypische Aussage des Begründungstyps KBv– lautet:

«weil du ab und zu (noch) eine unzureichende Einstellung hast bzw. noch kindlich-unreif denkst» (in 12 von 17 Argumenten).

Die Begründungstypen stabile positive Bedingungen beim Kind (KBs+) und variable positive Bedingungen beim Kind (KBv+) spielten mit insgesamt neun Argumenten (6.4 % overall) eine untergeordnete Rolle. Elternteile bringen ihren Kindern gegenüber mit diesen Argumenten zum Ausdruck, dass diese ein Lern- oder Leistungsziel in hohem (KBv+) oder sehr hohem Maß (KBs+) im Griff hätten (vgl. Tabelle 5.2), da sie wenigstens zeitweise über Ressourcen verfügten, die per se zu einem erfolgreichen Vollzug der entsprechenden Aktivität führten. Eine eindeutige inhaltliche Tendenz ist bei den Einzelargumenten nicht erkennbar. Somit wird auf die Formulierung einer aus dem Material verdichteten prototypischen Aussage für die beiden Begründungstypen verzichtet.

Von den vier Begründungstypen, die Bedingungen bei anderen Akteuren oder der Situation (AB) ins Zentrum setzen, kam lediglich der Kategorie stabile positive Bedingungen bei anderen Akteuren oder der Situation (ABS+) eine größere Bedeutung zu. Mit elf Einzelargumenten (7.9 % overall) liegt sie auf dem vierten Rangplatz. Dieser Begründungstyp trat dabei fast ausschließlich in leistungsthematischen Episoden (zehn Argumente, 14.9 % intra) auf. Im Sinne der sog. Situations-Ergebnis-Erwartungen (situation-outcome expectancies) (vgl. Abschnitt 5.3.3) geben die Elternteile ihrem Kind zu verstehen, dass es ein kommendes oder bereits eingetroffenes Prüfungsergebnis bzw. das Erreichen des Übertrittsziels gut im Griff habe, weil die Umstände per se schon günstig seien. Obwohl Eigenleistung bei solchen Argumenten zwar irrelevant erscheint – und

kaum ein selbstwirksamkeitsförderlicher Effekt aus ihnen hervorgehen dürfte –, drücken die Elternteile dank der angedeuteten Stetigkeit des Eintreffens der positiven Bedingungen ein hohes Maß an Kontrolle hinsichtlich des Leistungsziels aus. Solch beruhigende Argumente scheinen für die Elternteile in lernthematischen Episoden nicht das probate Mittel zu sein: In solchen Gesprächskontexten trat lediglich ein diesbezügliches Argument auf (1.4 % intra).

Die verdichtete prototypische Aussage des Begründungstyps KBs+ lautet:

«weil das Übertrittsverfahren günstige Merkmale aufweist» (in sechs von elf Argumenten).

7.2.3 Der Grad an Kontrolle schulischer Ziele aus der Sicht der Eltern

In den beiden vorangehenden Kapiteln wurden die Fillings der Komponenten A und B des Frames

«Merke dir: Du hast ... [(A) schulischer task] ... [(C) Grad der Kontrolle] im Griff, weil du ... [(B) vom Elternteil vorgebrachte attributionale Argumente].»

einer eingehenden Analyse unterzogen. Mit der Fragestellung 2.5 (vgl. Abschnitt 5.8) rücken nun die Komponente C und mit ihr die Kontrollregulationen als Ganzes ins Blickfeld:

Bezüglich welcher Lern- und Leistungsziele attestieren die Elternteile ihren Kindern in den vorgefundenen Handlungsepisoden auf der Basis der vor Augen geführten Begründungen eine hohe bzw. eine geringe Kontrolle?

Komponente C erfasst das Ausmaß an Kontrolle, das die Elternteile in ihren evaluativen Feedbacks ihrem Kind bezüglich bestimmter Lern- oder Leistungsziele (Komponente A) zugemessen haben, wobei sich dieses in den attributionalen Argumenten der Begründung (Komponente B) manifestiert (vgl. Abschnitt 5.4.1).

In einer ersten Annäherung lässt sich das Ausmaß an signalisierter Kontrolle in Form dichotomer Bewertungen («du hast es gut im Griff» vs. «du hast es schlecht im Griff») an der positiven oder negativen Valenz der Argumente ermitteln («weil du über das Erfolgsmerkmal verfügst» vs. «weil du nicht darüber verfügst»).

Abbildung 7.6 stellt die 104 Kontrollregulationen als Kombinationen von Zielbereichen (Komponente A) und Begründungen (Komponente B) dar, wobei die Begründungen in 68 Kontrollregulationen aus einem Einzelargument und bei 36 Kontrollregulationen aus zwei Einzelargumenten bestanden. Die Einzelargumente sind jeweils in Form des Begründungstyps dargestellt, dem sie zugeordnet wurden (vgl. Abschnitt 7.2.2).²³

Die Abbildung illustriert, dass die 20 Elternteile größtenteils von evaluativen Feedbacks berichtet haben, in denen sie das Handeln bzw. die Situation ihrer Kinder bemängelt haben: In 80 der 104 Kontrollregulationen (76.9 %) appellierten sie an ihre Kinder, zu beachten, dass sie bestimmte schulische Ziele nicht im Griff hätten (–). Lediglich in 24 Kontrollregulationen (23.1 %) drücken sie eine positive Einschätzung aus (+).

7.2.3.1 Positiv-valente Kontrollregulationen

Die meisten der 24 positiven Kontrollzuschreibungen bezogen sich mit sieben entsprechenden Episoden (29.2 % intra) auf ein Ziel im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen (Zielbereich D), wobei sich in vier dieser sieben Begründungen Argumente fanden, die das stabile Handeln des Kindes (KHs+) betrafen (vgl. Abbildung 7.6). Als typisches Beispiel hierfür kann das folgende geframte evaluative Feedback F094 des Elternteils Z22 gelten (vgl. Tabelle 9.4):

«Du hast das Pflegen einer produktiven Beziehung zu deiner Klassenlehrkraft gut im Griff, weil du dich generell anständig benimmst und insofern auf uns Eltern hörst.»

Am zweithäufigsten, in sechs Kontrollepisoden (25.0 % intra), traten positive evaluative Feedbacks auf, die sich auf ein Leistungsergebnis (Zielbereich E) bezogen (vgl. Abbildung 7.6). Meist waren sie mit einer Begründung gekoppelt, die als Erstargument ein positives stabiles oder variables Bedingungsmerkmal des Kindes hervorhob (KBs+ oder KBv+) und mit einem zweiten Argument verbunden war, welches das stabile positive Bedingungsmerkmal eines anderen Akteurs bzw. der Situation (ABs+) thematisierte. Ein typisches Beispiel für diese Kombination findet sich in der Episode F037 bei Elternteil H12 (vgl. Tabelle 9.4):

²³ Tabelle 9.4 im Anhang stellt alle 104 geframten Kontrollregulationen im Wortlaut dar.

«Du hast den Übertrittsentscheid für die Sek A gut im Griff, weil du nun auf einem Stand bist, auf dem du es schaffen kannst, wenn du willst, und weil deine Klassenlehrkraft auch überzeugt ist, dass du es erreichen kannst.»

Positive evaluative Feedbacks, die sich auf ein Ziel im Bereich aktivitäts- und umsetzungsorientierter Kompetenzen (Zielbereich B) bezogen, finden sich in fünf Kontrollepisoden (17.9 % intra). In drei dieser fünf Episoden bestand die Begründung mindestens in einem Argument im positiven variablen oder stabilen Handeln des Kindes (KHs+ oder KHv+) (vgl. Abbildung 7.6). Das evaluative Feedback F089 von Elternteil Z21 verdeutlicht dies beispielhaft (vgl. Tabelle 9.4):

«Du hast das angemessene Engagement im Unterricht im Hinblick auf den Übertritt gut im Griff, weil du dein selbstgewähltes Ziel Sek A nie aus den Augen verlierst und du gut mit der druckvollen Situation umgehst.»

Mit jeweils drei entsprechenden Stellen (16.7 % intra) findet sich positives evaluatives Feedback bezogen auf Ziele in den Bereichen personaler Kompetenzen (Zielbereich A) und sachlich-methodischer Kompetenzen (Zielbereich C). Positive Kontrollregulationen zu personalen Kompetenzen beinhalteten in allen drei Episoden Begründungen, die mindestens aus einem Argument bestanden, welches stabile positive Bedingungsmerkmale bei anderen Akteuren bzw. der Situation (ABs+) thematisierte. In keiner dieser Begründungen spielte das Handeln des Kindes (KHs+ oder KHv+) eine Rolle (vgl. Abbildung 7.6). Ein Beispiel hierfür findet sich in der Episode F053 des Elternteils R12 (vgl. Tabelle 9.4):

«Du hast das entspannte Einschätzen deiner selbst als Sek B-Schülerin gut im Griff, weil die Sek B schließlich eine gute Ausgangslage für den Aufstieg in die Sek A bietet und du (vorerst) ohne den Leistungsdruck, der in der Sek A herrscht, glücklicher bist.»

Alle drei positiven evaluativen Feedbacks, die Ziele im Bereich fachlich-methodischer Kompetenzen (Zielbereich C) fokussierten, basierten dahingegen auf Begründungen, die in mindestens einem Argument das positive stabile oder variable Handeln des Kindes (KHs+ oder KHv+) betonten (vgl. Abbildung 7.6). Die Kontrollepisode F058 von Elternteil S11 illustriert dies beispielhaft (vgl. Tabelle 9.4):

«Du hast das produktive Umgehen mit Schwierigkeiten bei Hausaufgaben gut im Griff, weil du in solchen Fällen schnell und häufig mich fragst und weil du mittlerweile akzeptiert hast, dass man nicht alles auf Anhieb selber wissen, können und verstehen muss.»

7.2.3.2 Negativ-valente Kontrollregulationen

Bei den insgesamt 80 negativen evaluativen Feedbacks zeigt sich ein eindeutiges Bild: Alle Kontrollregulationen, die sich auf ein Ziel aus dem Bereich von Kompetenzen des Kindes bezogen (Zielbereiche A, B, C, D), beinhalteten in rund 75 % der Fälle mindestens ein Argument, das das stabile oder negative Handeln des Kindes (KHs– oder KHv–) thematisierte (53 von insgesamt 72 kompetenzbezogenen Kontrollregulationen) (vgl. Abbildung 7.6). Mit anderen Worten wurde die fehlende Kontrolle schulischer Fähigkeitsbereiche dem Kind gegenüber in überwiegendem Maß mit dessen eigenem ungenügendem Handeln und damit mit einem willentlich kontrollierbaren Faktor begründet: «Du beherrschst etwas schulisch Bedeutsames schlecht, weil du ständig oder (noch) hin und wieder relevante Handlungen zu wenig oder nicht in der angemessenen Qualität ausführst», so lautet der Grundtenor dieser kompetenzbezogenen Feedbacks.

Bezog sich das evaluative Feedback aber auf ein Leistungsergebnis (Zielbereich E), wie dies lediglich in insgesamt acht negativen Kontrollregulationen (10 % intra) der Fall war, dann wurde nur in zwei Episoden hauptsächlich mit dem stabil oder variabel negativen Handeln des Kindes (KHs– oder KHv–) argumentiert (vgl. Abbildung 7.6). In sechs Episoden wurde in jeweils mindestens einem Einzelargument mit einem variabel negativen Bedingungsmerkmal des Kindes (KBv–) operiert, was sich konkret auf zeitweise auftretende oder noch bestehende körperliche Handicaps wie fehlende Reife, schlechte Laune, Krankheiten oder aber auf noch bestehende Einstellungen und Überzeugungen bezog (vgl. Tabelle 7.8). Bei nicht erreichten oder erreichbaren Leistungszielen auf variable also noch bestehende durch das Kind selber schlecht beeinflussbare Merkmale seiner selbst zu attribuieren, kann als Bemühen der Elternteile interpretiert werden, ihren Kindern selbstwertdienliche Erklärungen für den nahen oder eingetroffenen Misserfolg anzubieten, es zu trösten oder aber auf einen späteren Zeitpunkt zu vertrösten, wenn die hinderlichen Bedingungen nicht mehr existieren und ein Erfolg z. B. in Form eines Aufstiegs in den gewünschten Schultypus eher möglich erscheinen als zum aktuellen Zeitpunkt (vgl. Abschnitt 5.3.3.2). «Momentan manchmal schlechte Noten haben» oder «manchmal in einem Zustand sein, aus dem ungenügende Leistungen resultieren», sind hier die am häufigsten eingesetzten attributionalen Einzelargumente. Ein typisches Beispiel findet sich in der Episode F051 des Elternteils R11 (vgl. Tabelle 9.4):

«Du hast den Übertrittsentscheid für die Sek A schlecht im Griff, weil du noch nicht begreifen kannst, worauf es beim Übertritt ankommt.»

Die meisten negativen Feedbacks – konkret 26 der insgesamt 80 negativen Kontrollregulationen (32.5 % intra) – bezogen sich aber auf ein Ziel im Bereich sachlich-methodischer Kompetenzen (Zielbereich C). Dabei wurden nur in einem Feedback das ungünstige Handeln der Klassenlehrkraft (AHs–) und in vier evaluativen Feedbacks stabile oder variable negative Bedingungsmerkmale des Kindes (KBs– oder KBv–) verantwortlich gemacht. In allen übrigen 21 diesbezüglichen evaluativen Feedbacks aber wurde das negative Handeln des Kindes in jeweils mindestens einem Einzelargument als Grund benannt: In 15 Kontrollregulationen das stabil negative Handeln des Kindes (KHs–) und in sechs Kontrollregulationen das variable negative Handeln des Kindes (KHv–) (vgl. Abbildung 7.6). Ein typisches Beispiel für die ersteren ist das folgende Feedback in der Episode F006 des Elternteils D11(vgl. Tabelle 9.4):

«Du hast das zeitlich sinnvolle Einteilen deiner Hausaufgaben schlecht im Griff, weil du kaum je eine Planung machst».

Am zweithäufigsten, mit 23 Kontrollregulationen (28.8 % intra), traten negative Feedbacks auf, die sich auf ein Ziel im Bereich aktivitäts- und umsetzungsbezogener Kompetenzen (Zielbereich B) beziehen (vgl. Abbildung 7.6), wobei die angeführten Begründungen bei keinem anderen Zielbereich auch nur annähernd so mannigfaltig ausfallen wie bei dieser Kategorie, bei der konkret das Engagement, die Anstrengung oder der Wille des Kindes bei der Bewältigung von Hausaufgaben und Arbeiten im Unterricht beurteilt wird (vgl. Tabelle 7.5). Zwar wird auch hier hauptsächlich mit dem stabil oder variabel negativen Handeln des Kindes begründet – in zehn diesbezüglichen Episoden findet sich jeweils mindestens ein Einzelargument des Begründungstyps KHs– und in sieben Episoden mindestens ein attributionales Argument des Begründungstyps KHv–, doch zeigen sich meist in Verbindung mit einem zweiten Einzelargument auch Begründungen, die an stabilen oder variablen negativen Bedingungsmerkmalen des Kindes (KBs– und/oder KBv–) oder aber am stabil negativen Handeln anderer (AHs–) bzw. an stabilen negativen Bedingungen der Situation (ABs–) ansetzen. Episode F016 des Elternteils S11 ist ein typisches Beispiel für die Kombination von Zielbereich B und einer Begründung, die mit dem negativen stabilen Handeln des Kindes (KHs–) argumentiert (vgl. Tabelle 9.4):

«Du hast das angemessene Engagement bei Hausaufgaben schlecht im Griff, weil du immer mal wieder vorgibst mehr zu üben, als du tatsächlich übst.»

Mit 15 Stellen (18.8 % intra) findet sich negatives evaluatives Feedback am dritthäufigsten bezogen auf Ziele im Bereich personaler Kompetenzen (Zielbereich A), wobei elf dieser Kontrollregulationen Begründungen enthalten, die mindestens aus einem Argument bestanden, welches das negative Handeln des Kindes – meist in seiner stabilen Form – thematisierte. In den übrigen vier diesbezüglichen Kontrollregulationen wurde zweimal mit noch bestehenden negativen Bedingungsmerkmalen des Kindes (KBv–) und je einmal mit einem stabilen negativen Bedingungsmerkmal des Kindes (KBs–) und dem stabilen negativen Handeln anderer (AHs–) argumentiert. Ein typisches Beispiel für die am häufigsten auftretende Kombination aus Zielbereich A und Begründungstyp KHs– findet sich in Episode F010 des Elternteils D12 (vgl. Tabelle 9.4):

«Du hast das angemessene Einschätzen deines aktuellen Übertrittstatus schlecht im Griff (du schätzt diesen zu hoch ein!), weil du generell zu wenig für einen gesicherten Übertritt in die Sek A unternimmst.»

Während bei den positiven Feedbacks der größte Anteil auf Kontrollregulationen entfällt, die sich auf Ziele im Bereich sozial-kommunikativer Kompetenzen (Zielbereich D) beziehen (29.2 % intra), weisen diese bei den negativen Feedbacks mit acht Stellen (10.0 %) – gleichauf mit den evaluativen Feedbacks zu Leistungszielen – den geringsten Anteil auf. Auch hier zeigt sich das Bild, dass in sechs dieser acht Rückmeldungen mit dem negativen Handeln des Kindes argumentiert wird – wiederum überwiegend in seiner stabilen Form (KHs–) – und dass in einzelnen wenigen Episoden mit dem Argument stabil negativer Merkmale beim Kind (KBs–) und negativen Bedingungsmerkmalen bei anderen Akteuren bez. der Situation (ABv–) operiert wurde. Ein typisches Beispiel für die am häufigsten auftretende Kombination aus Zielbereich D und einem Einzelargument des Begründungstyps KHs– findet sich in Episode des Elternteils Z11:

«Du hast das Aufsuchen von uns Eltern bei Schwierigkeiten mit Hausaufgaben schlecht im Griff, weil du in solchen Situationen ständig einfach aufgibst, statt um Hilfe zu bitten.»

7.2.3.3 Graduelle Unterschiede zugeschriebener Kontrolle

In einer zweiten Annäherung soll das in Fragestellung 2.5 angesprochene Ausmaß an zugeschriebener Kontrolle durch die Eltern in Form gradueller Bewertungen («du hast es mehr oder weniger gut bzw. mehr oder weniger schlecht im Griff») untersucht werden.

Abbildung 7.6 Anzahl der Kontrollregulationen geordnet nach Kombination des Zielbereichs und der Begründungstypen. (Zielbereiche: A = personale Kompetenzen, B = aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen, C = fachlich-methodische Kompetenzen, D = sozial-kommunikative Kompetenzen, E = Leistungsergebnisse. Begründungstypen: negatives oder positives Handeln des Kindes, stabil oder variabel (KHs–/KHv–/KHs+/KHv+); negatives oder positives Handeln anderer, stabil oder variabel (AHs–/AHv–/AHs+/AHv+); negative oder positive Bedingungen beim Kind, stabil oder variabel (KBs–/KBv–/KBs+/KBv+); negative oder positive Bedingungen bei anderen bzw. der Situation, stabil oder variabel (ABs–/ABv–/ABs+/ABv+).)

Wie in Abschnitt 5.4.1 eingehend erläutert, besteht die der Graduierung zugrundeliegende Überlegung darin, dass sich jeder Begründungstyp danach gewichten lässt, inwiefern das entsprechende Argument vom Kind gemäß der Befunde zur Kontrollförderlichkeit von Attributionen und attributionalem Feedback (vgl. Abschnitt 5.3.3.2) mit hoher Wahrscheinlichkeit als sehr positiv, positiv oder eher positiv bzw. als eher negativ, negativ oder sehr negativ interpretiert wird. Auf der Basis der Matrix zur Recodierung der positiv- und negativ-valenten Begründungstypen (vgl. Tabelle 5.2) wurden die Begründungen der 104 verbal-appellativen Kontrollregulationen bzw. die jeweilige Kontrollaussage in der Komponente C des Frames (vgl. Abschnitt 7.2) diesbezüglich einer Recodierung unterzogen. Bei jenen 15 Begründungen, die aus zwei positiv-valenten Argumenten zusammengesetzt sind (vgl. Tabelle 7.7 und Tabelle 7.8), wurde jeweils dasjenige stärker gewichtet, das den höheren Kontrollgrad aufweist. Bei den 21 Begründungen, die aus zwei negativ-valenten Argumenten bestehen, wurde umgekehrt dasjenige stärker gewichtet, das den niedrigeren Kontrollgrad zum Ausdruck bringt (vgl. Tabelle 7.9, zweite Spalte: «dominanter Begründungstyp»). Damit wurde sichergestellt, dass in den aus zwei Argumenten bestehenden Begründungen jeweils jenem Argument ein größeres Gewicht beigemessen wurde, das internale, den Adressaten der Kontrollregulation direkt betreffende Aspekte betonte.

Tabelle 7.9 dokumentiert die Ergebnisse der Zuordnung der Begründungen der 104 evaluativen Feedbacks zu den in der Recodierungsmatrix definierten sechs Ausprägungen zugeschriebener Kontrolle (vgl. Tabelle 5.2):

Bei den 24 positiv-valenten evaluativen Feedbacks der Elternteile zeigt sich, dass diese knapp mehrheitlich (13 Kontrollregulationen, 54,2 % intra) eine sehr hohe zugeschriebene Kontrolle gegenüber dem Kind zum Ausdruck brachten. Indem sie ihm in acht der 13 Episoden dessen eigenes stabil günstiges Handeln (KHs+) oder aber in den übrigen fünf der 13 Episoden dessen günstige Persönlichkeitsmerkmale (KB+) vor Augen führten, signalisierten die Elternteile ihrem Kind hierbei, dass es ein schulisches Ziel «sehr gut im Griff» habe.

In den übrigen elf positiven evaluativen Feedbacks (54,2 % intra) attestierten die Elternteile dem Kind eine hohe Kontrolle des jeweiligen Ziels («du hast es gut im Griff») (vgl. Tabelle 7.9). Entweder argumentierten sie hierbei, dass es stabil günstige Bedingungen (ABs+) vorfinde (in sechs der elf Episoden), dass es manchmal/in letzter Zeit günstig handle (KHv+) (in vier der elf Episoden) oder ein stabil günstiges Handeln anderer (AHs+) – konkret seiner Klassenlehrkraft – vorfinde (in einer der elf Episoden).

Nach der Graduierung der 80 negativ-valenten evaluativen Feedbacks zeigt sich, dass die Elternteile in 14 Kontrollregulationen dem Kind eine sehr

geringe Kontrolle spezifischer schulischer Ziele attestierten (17.5 % intra) (vgl. Tabelle 7.9). «Du hast ein schulisches Ziel sehr schlecht im Griff» war in acht der 14 Kontrollregulationen assoziiert mit der Aussage: «weil du stabil ungünstige Merkmale aufweist» (KBs–). In drei der 14 Episoden wurde das stabil ungünstige Handeln anderer (AHs–) – konkret wurden hierbei die Lehrkräfte genannt – als Grund angeführt und in den restlichen drei der 14 diesbezüglichen Episoden wurden dem Kind die misslichen Bedingungen, welche es vorfindet (ABs–), vor Augen geführt.

Eine geringe Kontrolle («du hast es schlecht im Griff») ist mit 53 der 80 negativen evaluativen Feedbacks die bei weitem häufigste Ausprägung (66.3 % intra). In 40 der 53 Kontrollregulationen wird dem Kind dessen eigenes stabil ungünstiges Handeln (KHs–) als Grund genannt und in 13 der 53 Kontrollregulationen sind es Zustände, in denen es sich manchmal (noch) befindet (KBv–, z. B. noch zu kindlich denkend).

Eine eher geringe Kontrolle attestieren die Elternteile ihrem Kind in 13 der 80 negativen Kontrollregulationen (16.3 % intra). Dabei lautet die Kernbotschaft bei allen «Du hast es eher schlecht im Griff, weil du manchmal (noch) ungünstig handelst» (KHv–).

7.2.3.4 Zusammenfassung VI: Die Gestaltung der evaluativen Feedbacks durch die Eltern

Mit der fallübergreifenden Fragestellung 2.5 (vgl. Abschnitt 5.8) stand in den vergangenen Abschnitten die Komponente C des Frames und damit der Grad der durch die Elternteile zugeschriebenen Kontrolle im Fokus der Analysen:

Bezüglich welcher Lern- und Leistungsziele attestieren die Elternteile ihren Kindern in den vorgefundenen Handlungsepisoden auf der Basis der vor Augen geführten Begründungen eine hohe bzw. eine geringe Kontrolle?

Zusammenfassend soll nochmals ein Schlaglicht auf die wichtigsten Gestaltungsmuster geworfen werden, mit denen die 20 Elternteile die Kontrolleinschätzung ihrer Kinder während der unsicheren Übertrittszeit laut ihren eigenen Schilderungen zu beeinflussen suchten.

Wie in Abschnitt 7.2.3 dargestellt, haben die 20 Elternteile ihren Kindern in 80 der insgesamt 104 Kontrollregulationen (76.9 %) negatives evaluatives Feedback zu deren Lern- und Leistungshandeln gegeben («Merke dir: Du hast ein bestimmtes lern- und leistungsbezogenes Ziel schlecht im Griff, weil...»). In lediglich 24 der 104 untersuchten Kontrollregulationen (23.1 %) berichteten die Elternteile von positiv-valenten verbalen Kontrollregulationen («Merke dir: Du hast ein bestimmtes lern- und leistungsbezogenes Ziel gut im Griff, weil...») Unter Bezugnahme

Tabelle 7.9 Grad an zugeschriebener Kontrolle – abgeleitet aus den 140 attributionalen Argumenten der 104 evaluativen Feedbacks

Konfiguration der Begründung*	Dominanter Begründungstyp**	Ausprägung der Kontrollaussage*** (Grad des «im-Griff-Habens»)	Anzahl Kontrollregulationen mit ident. Begründungstyp
ABs+/ABs+	ABs+	gut	2
ABs+/KBs+	KBs+	sehr gut	1
ABs+/KHv+	KHv+	gut	1
ABs+	ABs+	gut	1
KBv+/ABs+	ABs+	gut	2
KBs+/ABs+	KBs+	sehr gut	1
KBs+	KBs+	sehr gut	3
AHv+/ABs+	ABs+	gut	1
AHs+/AHs+	AHs+	gut	1
AHs+/KHs+	KHs+	sehr gut	1
KHv+/KBv+	KHv+	gut	1
KHv+	KHv+	gut	2
KHs+/KBs+	KHs+	sehr gut	1
KHs+/AHs+	KHs+	sehr gut	1
KHs+/KHs+	KHs+	sehr gut	2
KHs+	KHs+	sehr gut	3
ABv–	ABv–	sehr schlecht	1
ABs–/KHs–	ABs–	sehr schlecht	1
KBv–/ABs–	ABs–	sehr schlecht	1
KBv–/KBv–	KBv–	schlecht	1
KBv–/KHs–	KHs–	schlecht	2
KBv–	KBv–	schlecht	10
KBs–/KBs–	KBs–	sehr schlecht	2
KBs–	KBs–	sehr schlecht	5
AHs–/AHs–	AHs–	sehr schlecht	1
AHs–	AHs–	sehr schlecht	2
KHv–/KBv–	KBv–	schlecht	2
KHv–/KHv–	KHv–	eher schlecht	4
KHv–	KHv–	eher schlecht	9
KHs–/KBs–	KBs–	sehr schlecht	1

(Fortsetzung)

Tabelle 7.9 (Fortsetzung)

Konfiguration der Begründung*	Dominanter Begründungstyp**	Ausprägung der Kontrollaussage*** (Grad des «im-Griff-Habens»)	Anzahl Kontrollregulationen mit ident. Begründungstyp
KHs–/KHs–	KHs–	schlecht	6
KHs–	KHs–	schlecht	32
Total Kontrollregulationen pro Ausprägung		sehr gut	13
		gut	11
		eher gut	0
		eher schlecht	13
		schlecht	53
		sehr schlecht	14

* 36 der gesamthaft 104 Begründungen bestehen aus zwei attributionalen Argumenten.
** dominanter Begründungstyp: Bei positiv-valenten Begründungen («du hast es im Griff»), die aus zwei Gliedern bestehen, wurde jeweils derjenige Begründungstyp stärker gewichtet, der den höheren Kontrollgrad zum Ausdruck bringt (z. B. ABs+/KBs+ → KBs+). Bei negativ-valenten Begründungen mit zwei Gliedern («du hast es nicht im Griff») wurde dahingegen derjenige Begründungstyp stärker gewichtet, der den tieferen Kontrollgrad zum Ausdruck bringt (z. B. KHs–/KBs– → KBs–). Begründungstypen: KHs– (negatives stabiles Handeln des Kindes), KHv– (negatives variables Handeln des Kindes), AHs– (negatives stabiles Handeln anderer [der Lehrkraft, der Eltern, der Klassenkamerad/-innen]), KBs– (negative stabile Bedingung beim Kind), KBv– (negative variable Bedingung beim Kind), ABs– (negative stabile Bedingungen der Situation bzw. bei der Lehrkraft, den Eltern, den Klassenkamerad/-innen), KHs+ (positives stabiles Handeln des Kindes), KHv+ (positives variables Handeln des Kindes), AHv+– (positives variables Handeln anderer), KBs+ (positive stabile Bedingung beim Kind), KBv+ (positive variable Bedingung beim Kind), ABs+ (positive stabile Bedingung der Situation bzw. bei der Lehrkraft, den Eltern, den Klassenkamerad/-innen).

auf die verwendeten attributionalen Argumente wurde der Grad der jeweils zugeschriebenen Kontrolle für jede der 104 Kontrollepisoden auf einer sechsstufigen Skala von «sehr schlecht im Griff» bis «sehr gut im Griff» (vgl. Recodierungsmatrix, Tabelle 5.2) noch nuancierter ermittelt (vgl. Abschnitt 7.2.3.3). Entlang der Ausprägungen zugeschriebener Kontrolle werden im Folgenden nochmals die am häufigsten aufgetretenen Aussagemuster in Form ihrer jeweiligen Kombination aus Zielbereich und Begründung zusammenfassend erläutert und ein verdichtetes prototypisches sowie ein konkretes Beispiel zur Illustration der entsprechenden Kontrollaussage präsentiert.

Die Zuschreibung sehr hoher Kontrolle Eine sehr hohe Kontrolle («Du hast es sehr gut im Griff!») attestieren die Elternteile ihren Kindern in 13 der 104 untersuchten evaluativen Feedbacks (12.5 % overall), was dem größten Anteil an den insgesamt 24 positiv-valenten Kontrollregulationen entspricht (54.2 % intra) (vgl. Tabelle 7.9). Eine sehr hohe zugeschriebene Kontrolle ergibt sich aus dem Umstand, dass die Elternteile entweder mit dem stabilen günstigen Handeln des Kindes (KHs+, in acht Episoden) und/oder aber mit dessen stabil günstigen Merkmalen (KBs+, in fünf Kontrollregulationen) argumentiert haben. Ein Blick auf Abbildung 7.6 enthüllt die Kombinationen, die sich zwischen Zielbereich (Komponente A des Frames), zugeschriebenem Grad der Kontrolle (Komponente C des Frames) und (dominanter) Begründung (Komponente B des Frames) ergeben. Es zeigt sich, dass den Kindern in den 13 Episoden hauptsächlich bezüglich zweier Zielbereiche eine sehr hohe Kontrolle durch die Elternteile attestiert wurde: In vier Episoden bezüglich Handlungsweisen des Zielbereichs B (aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen) und in vier weiteren Episoden bezüglich Handlungsweisen des Zielbereichs D (sozial-kommunikative Kompetenzen).

In den vier Episoden, die den Zielbereich B betrafen – es handelt sich um die Kontrollregulationen F036, F039, F056 und F089 (vgl. Anhang, Tabelle 9.4) –, wurde zweimal mit dem stabil günstigen Handeln des Kindes (KHs+) und zweimal mit stabil günstigen Bedingungsmerkmalen des Kindes (KBs+) argumentiert. Die drei Kontrollregulationen F036, F039, F056 traten in einem lernthematischen Gesprächskontext auf, in dem es um die Hausaufgabenerledigung ging, und das evaluative Feedback F089 in einem leistungsthematischen, welches sich um das angemessene Engagement im Unterricht angesichts des Übertrittsentscheids drehte.

In den vier Episoden mit Zielbereich D wurde dahingegen stets mit dem Begründungstyp KHs+ argumentiert. Abbildung 7.5 zeigt, dass diese evaluativen Feedbacks nur in lernthematischen Gesprächen auftraten. Ein Blick auf die vier betreffenden Episoden F020, F078, F094 und F095 offenbart sodann, dass die Gespräche sich nur in einem Fall um die Hausaufgaben, sonst aber um Geschehnisse in Unterricht und Schule drehten und dass dabei jedes Mal die Kommunikation des Kindes mit den Klassenkamerad*innen oder der Lehrkraft bewertet wurde.

Das prototypische evaluative Feedback mit sehr hoher Kontrollzuschreibung bestand demnach entweder aus der Kombination Zielbereich B und

Argumenten des Begründungstyps KHs+ oder KBs+ und lautete verdichtet in geframter Form:

«Merke dir: Du hast das notwendige und angemessene Engagement bei den Hausaufgaben und im Unterricht sehr gut im Griff, weil du nun reifer geworden bist und die richtige Einstellung aufweist.»

Oder es bestand aus der Kombination Zielbereich D und Begründungstyp KH+ und lautete dann in verdichteter Form:

*«Merke dir: Du hast die Kommunikation mit deinen Klassenkamerad*innen und deiner Klassenlehrkraft sehr gut im Griff, weil du ihnen gegenüber trotz manchmal schwieriger Umstände klug, engagiert und erwartungskonform handelst.»*

Ein Beispiel für die erstere Ziel-Kontroll-Begründungs-Kombination, das zwei Argumente aufweist, findet sich beim Elternteil Z21 in der geframten Episode F089 (vgl. Tabelle 9.4):

«Merke dir: Du hast das angemessene Engagement beim Lernen im Hinblick auf den Übertritt sehr gut im Griff, weil du stets bemüht bist, dein Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, und weil du souverän mit der druckvollen Situation umgehen kannst.»

Die geframte Episode F094 des Elternteils Z22 illustriert letztere Kombination exemplarisch:

«Merke dir: Du hast das Pflegen einer produktiven Beziehung zu deiner Klassenlehrkraft sehr gut im Griff, weil du dich generell anständig benimmst und insofern auf uns Eltern hörst.»

Die Zuschreibung hoher Kontrolle Eine hohe Kontrolle («Du hast es gut im Griff») attestieren die Elternteile ihren Kindern in elf der 104 Kontrollregulationen (10.6 % overall) (vgl. Tabelle 7.9), was einem Anteil von 45.8 % an den insgesamt 24 positiven Feedbacks entspricht. Eine hohe Kontrolle signalisieren die Elternteile, indem sie ihrem Kind sein manchmal günstiges Handeln (KHv+), die günstigen Zustände, in denen es sich manchmal befindet (KBv+), die stabil günstigen Bedingungen, die es vorfindet (ABs+) oder aber das stabil günstige Handeln anderer (AHs+) vor Augen führen (vgl. Abschnitt 7.2.3.3).

Abbildung 7.6 zeigt, dass eine hohe Kontrolle mehrheitlich in evaluativen Feedbacks zum Ausdruck gebracht wurde, die das Erreichen eines Leistungsziels (Zielbereich E, vier Episoden) oder sozial-kommunikative Kompetenzen (Zielbereich D, drei Episoden) zum Gegenstand machten.

In den vier leistungsthematischen Kontrollepisoden F014, F037, F040 und F041, in denen der Zielbereich E – konkret das Erreichen der aspirierten Abteilung der Sekundarschule – fokussiert wurde (vgl. Anhang, Tabelle 9.4), argumentierten die Elternteile zweimal mit dem manchmal günstigen Handeln des Kindes (KHv+) und zweimal mit dem günstigen Zustand, in dem sich dieses für den Moment befinde (KBv+). In drei dieser Episoden brachten sie sodann als Zweitargument die stabil günstigen äußeren Bedingungen (ABs+) vor, mit denen das Kind rechnen könne.

In den drei Episoden F008, F045 und F089, in denen von den Elternteilen im Rahmen von zwei lern- und einem leistungsthematischen Gespräch ein Aspekt des Zielbereichs D – konkret der Umgang mit schwierigen sozialen Konstellationen in der Schule – bewertet wurde, argumentierten die Eltern im Sinne positiver Situations-Ergebnis-Erwartungen (situation-outcome expectancies) (vgl. Abschnitt 5.3.3) zweimal mit den stabil günstigen Bedingungen, die das Kind vorfinde (ABs+) und einmal mit dem stabil günstigen Handeln anderer (AHs+) (vgl. Anhang, Tabelle 9.4).

Das prototypische evaluative Feedback mit hoher Kontrollzuschreibung setzte sich also entweder aus der Kombination von Zielbereich E und Argumenten der Begründungstypen KHv+ und KBv+ zusammen und lautete dann in verdichteter Form:

«Merke dir: Du hast das Erreichen des erwünschten Übertrittsentscheids gut im Griff, weil du dich (wenigstens) in letzter Zeit angestrengt hast und momentan auf einem Leistungsstand bist, der ausreichend sein sollte.»

Oder es bestand aus der Kombination von Zielbereich D und Argumenten der Begründungstypen AHs+ und ABs+ und lautete dann in verdichteter Form:

«Merke dir: Du hast den Umgang mit Konflikten mit deiner Klassenlehrkraft oder deinen Klassenkamerad*innen gut im Griff, weil du ohnehin bald einen Klassenwechsel erlebst und wir Eltern uns ggf. für dich einsetzen.»

Die Episode F040 des Elternteils M11 illustriert dies für die erstere Ziel-Kontroll-Begründungs-Kombination (vgl. Tabelle 9.4):

«Merke dir: Du hast den Übertrittsentscheid für die erwünschte Abteilung der Sekundarschule gut im Griff, weil du momentan mehr und besser arbeitest und du im Augenblick auf einem genügenden Notenstand bist.»

Die Kontrollepisode F008 des Elternteils D11 stellt ein Beispiel für die letztere Kombination dar:

*«Merke dir: Du hast den Umgang mit Konflikten mit deiner Klassenlehrkraft und deinen Klassenkamerad*innen gut im Griff, weil die 6. Klasse ja bald zu Ende ist.»*

Die Zuschreibung eher tiefer Kontrolle Eine eher tiefe Kontrolle («Du hast es eher schlecht im Griff») attestieren die Elternteile ihren Kindern in 13 der 104 untersuchten evaluativen Feedbacks (12.5 %) (vgl. Tabelle 7.9), was dem geringsten Anteil an den insgesamt 80 negativen Kontrollregulationen entspricht (16.3 % intra). Eine eher geringe Kontrollzuschreibung ergibt sich aus dem Umstand, dass die Eltern ihrem Kind gegenüber mit dessen zeitweise (noch) ungünstigen Handeln argumentieren (vgl. Abschnitt 7.2.3.3). Zwar führen die Elternteile negative Aspekte seines Handelns ins Feld, doch gibt es für das Kind Grund zum Optimismus, weil sich diese nach Meinung des Elternteils nur zeitweise zeigen und – da Handeln grundsätzlich kontrollierbar ist – bald schon ganz verschwunden sein könnten (vgl. Abschnitt 5.3.3.2).

Abbildung 7.6 offenbart, dass eine eher geringe Kontrolle meist (sechs von 13 Episoden) in Feedbacks zum Ausdruck gebracht wurde, in denen die Eltern fachlich-methodische Kompetenzen (Zielbereich C) des Kindes bewerteten. Die fünf Episoden F013, F018, F066, F077 und F086 traten in lernthematischen Gesprächskontexten auf, in denen es zweimal um die Hausaufgabenerledigung (HA), zweimal um die Prüfungsvorbereitungen (PV) und einmal um die Wissensanwendung im Alltag (L) ging. Das evaluative Feedback F093 trat in einer leistungsthematischen Episode auf, in der es um Prüfungsergebnisse ging. Vier dieser sechs Kontrollregulationen bestanden aus einem, zwei Kontrollregulationen aus zwei Argumenten des Begründungstyps KHv– (vgl. Anhang, Tabelle 9.4).

Das prototypische evaluative Feedback mit eher tiefer Kontrollzuschreibung setzte sich demnach aus der Kombination Zielbereich C und einem oder zwei Argumenten des Begründungstyps KHv– zusammen und lautete in verdichteter Form:

«Merke dir: Du hast das wirksame Vorbereiten deiner Prüfungen und das produktive Bearbeiten deiner Hausaufgaben eher schlecht im Griff, weil du hin und wieder noch zu unsorgfältig und zu unselbständig arbeitest.»

Die geframte Episode F066 des Elternteils V11 ist ein Beispiel für diese Ziel-Kontroll-Begründungs-Kombination mit zwei Argumenten (vgl. Tabelle 9.4):

«Merke dir: Du hast das selbständige Bearbeiten des Wochenplans eher schlecht im Griff, weil du manchmal dein Soll nicht erfüllst und weil du hin und wieder einfach abhängst, wenn du es nicht verstehst, statt zu mir zu kommen.»

Die Zuschreibung tiefer Kontrolle Eine tiefe Kontrollzuschreibung («Du hast es schlecht im Griff») bringen die Elternteile ihren Kindern gegenüber in 53 der 104 untersuchten Feedbacks (51.0 %) zum Ausdruck (vgl. Tabelle 7.9). Dies entspricht über der Hälfte aller Kontrollregulationen und rund Zweidrittel der insgesamt 80 negativen Kontrollregulationen (66.1 % intra). Die Zuschreibung tiefer Kontrolle leitet sich daraus ab, dass die Elternteile ihren Kindern in diesen Feedbacks den manchmal (noch) ungünstigen Zustand, in dem sie sich befänden (KBv–), ihr stabil ungünstiges Handeln (KHs–) oder das ungünstige Handeln anderer, das sie manchmal vorfänden (AHv), vor Augen führen (vgl. Recodierungsmatrix, Tabelle 5.2). Bei allen drei negativen Begründungstypen signalisieren sie dem Kind, dass Anlass für etwas Hoffnung und Zuversicht bestehe: Entweder, weil die Elternteile mit KHs– und AHv– Argumente ins Feld führen, die grundsätzlich willentliche Beeinflussbarkeit implizieren, oder weil sie mit dem Gebrauch des Begründungstyps KBv– andeuten, dass der unvorteilhafte Zustand zwar gegenwärtig noch manchmal auftrete, sich dies mit zunehmender biologischer, geistiger und sozialer Entwicklung des Kindes aber ändern könnte (vgl. Abschnitt 5.3.3.2).

Die hohe Bedeutung des Kontrollgrades tief ergibt sich vor allem aus dem Umstand, dass der Begründungstyp KHs– dieser Kontrollausprägung zugeordnet werden kann. Wie in Abschnitt 7.2.3.2 bereits erläutert wurde, handelt es sich

bei KHs– («weil du stabil ungünstig handelst») um den von den Elternteilen bei weitem am häufigsten eingesetzten Begründungstyp. Er findet sich in 40 der 53 evaluativen Feedbacks als dominantes Element der Begründung.

Abbildung 7.6 zeigt, dass die Elternteile ihren Kindern eine tiefe Kontrolle mehrheitlich in evaluativen Feedbacks attestiert haben, die entweder einen Aspekt seiner fachlich-methodischen Kompetenzen (Zielbereich C, 17 Episoden) oder seiner aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (Zielbereich B, 13 Episoden) betrafen. Mit anderen Worten machten die Elternteile in 30 der 53 diesbezüglichen Kontrollepisoden (56,7 % intra) ein Lern- oder Leistungsziel dieser beiden Kompetenzbereiche zum Gegenstand ihrer Bewertung.

Die 17 Kontrollregulationen²⁴, in denen ein Aspekt des Zielbereichs C im Fokus stand, traten ausschließlich in lernthematischen Gesprächskontexten auf und drehten sich mit Ausnahme von zwei Episoden, welche die Prüfungsvorbereitung (PV) und das Lernen allgemein (L) ansprachen, um das Erledigen von Hausaufgaben (HA) (vgl. Anhang, Tabelle 9.4). In 15 der 17 Kontrollepisoden operierten die Elternteile dabei mit dem Argument, das Kind handle diesbezüglich stabil ungünstig (KHs–). Das Argument eines manchmal (noch) ungünstigen Zustands, in dem sich das Kind befände (KBv–), diente in den übrigen beiden Episoden als Begründung für das elterliche Urteil (vgl. Anhang, Tabelle 9.4).

Die 13 evaluativen Feedbacks²⁵, die einen Aspekt des Zielbereichs B fokussierten, traten fast zu gleichen Teilen in leistungsthematischen wie in lernthematischen Gesprächen (sechs Episoden) auf: Während es in den sieben leistungsthematischen Episoden viermal um den Übertritt (Ü) und dreimal um Prüfungs- und Zeugnisnoten (P) ging, richteten sich die elterlichen Regulationen bei den sechs lernthematischen Episoden durchgängig auf einen Aspekt der Hausaufgabenerledigung (HA) (vgl. Anhang, Tabelle 9.4). In neun der 13 Feedbacks unterstrichen die Elternteile ihr Urteil wiederum mit dem Argument des Begründungstyps KHs–. In den vier übrigen Episoden argumentierten sie mit dem Begründungstyp KBv– (vgl. Anhang, Tabelle 9.4).

Das prototypische evaluative Feedback mit tiefer Kontrollzuschreibung bestand demnach entweder aus der Kombination von Zielbereich C und

²⁴Es handelt sich dabei um die Episoden F006, F012, F017, F024, F026, F029, F030, F044, F059, F075, F076, F079, F080, F087, F092, F102 und F103 (vgl. Tabelle 9.4).

²⁵Konkret handelt es sich um die Episoden F004, F005, F016, F023, F043, F057, F060, F070, F072, F090, F096, F097 sowie F101 (vgl. Tabelle 9.4).

Argumenten der Begründungstypen KHs– und KBv– und lautete dann in verdichteter Form (vgl. Abschnitte 7.2.1.6 und 7.2.2.3):

«Merke dir: Du hast das selbständige, sorgfältige, effiziente und lernproduktive Erledigen deiner Schularbeiten schlecht im Griff, weil du ständig zu wenig intensiv und kontinuierlich arbeitest und weil du ab und zu noch eine unzureichende Einstellung hast.»

Oder es bestand aus der Kombination von Zielbereich B und Argumenten der Begründungstypen KHs– und KBv– und lautete:

«Merke dir: Du hast das angemessene Engagement bei Hausaufgaben und das Erbringen der für den Übertritt notwendigen Leistungen schlecht im Griff, weil du ständig zu wenig intensiv und kontinuierlich arbeitest und weil du ab und zu noch eine unzureichende Einstellung hast.»

Die Episode F080 des Elternteils Z11 illustriert dies für die erstere Kombination, wobei dieses Feedback zwei Argumente des Typs KHs– aufweist (vgl. Tabelle 9.4):

«Merke dir: Du hast das effiziente Bearbeiten deiner Schularbeiten schlecht im Griff, weil du ständig stundenlang an eigentlich wenigen Hausaufgaben

sitzt, aber anderes machst, und weil du deine Hausaufgaben leider nie unterbrichst und für eine bestimmte Zeit mal was Angenehmes machst, um sie dann umso konzentrierter wieder aufzunehmen.»

Die geframte Kontrollepisode F072 des Elternteils V12 stellt ein Beispiel für die letztere Kombination dar:

«Merke dir: Du hast das angemessene Engagement bei Hausaufgaben schlecht im Griff, weil im Vergleich zu deinen Kollegen ständig nur das Nötigste für die Schule tust.»

Die Zuschreibung sehr tiefer Kontrolle Eine sehr tiefe Kontrolle («Du hast es sehr schlecht im Griff») attestieren die Elternteile ihren Kindern in 14 der 104 untersuchten evaluativen Feedbacks (13.5 % overall). Somit ist dies nicht nur innerhalb der 80 negativen Kontrollregulationen der am zweithäufigsten auftretende Kontrollgrad (17.5 % intra), sondern auch über alle untersuchten Kontrollregulationen hinweg (vgl. Tabelle 7.9). Die Zuschreibung sehr tiefe Kontrolle lässt sich aus dem Umstand ableiten, dass die Elternteile in diesen Feedbacks mit ungünstigen stabilen Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes (KBs—), mit schlechten Bedingungen, die dieses manchmal vorfinde (ABv—), mit dem stabil ungünstigen Handeln anderer (AHs—) oder mit ungünstigen Bedingungen, die das Kind ständig vorfinde (ABs—), argumentieren. Alle vier negativen Begründungstypen signalisieren dem Kind, dass es Grund zu Pessimismus gebe, was die Entwicklung der in den Feedbacks jeweils fokussierten schulischen Ziele betrifft. Gemäß den Postulaten und Befunden der Attributionsforschung dürfte sich insbesondere der Einsatz von Argumenten des Begründungstyps KBs— («weil du stabil ungünstige Persönlichkeitsmerkmale aufweist») als problematisch für den Selbstwert und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen des Kindes erweisen (vgl. Abschnitt 5.3.3.2). Zwar stellen sich bei den drei anderen Begründungstypen ABv—, AHs— und ABs— die situativen Bedingungen als recht ausweglos dar, doch stellt der Begründungstyp KBs— dispositionale Merkmale des Kindes selber in Frage. Während sich das Kind aversiven Situationen in Unterricht und Schule,

wenn auch nicht sofort, so doch mit einem Klassen- und/oder Lehrpersonenwechsel, spätestens aber mit dem Schulstufenwechsel entziehen kann, so stellt sich die Lage bei einem Einsatz von Begründungstyp KBs— auch längerfristig hoffnungsloser dar, da hier die fehlenden Mittel zum erfolgreichen Handeln bei ihm selber verortet werden (vgl. Abschnitt 5.3.2).

Bei einem Anteil von sieben an den 14 Episoden wurde eine sehr tiefe Kontrolle mehrheitlich in Feedbacks zum Ausdruck gebracht, in denen die Eltern aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (Zielbereich B) des Kindes beurteilten (vgl. Abbildung 7.6). Die sieben Episoden F011, F015, F042, F054, F071, F091 und F100 traten viermal in leistungsthematischen Gesprächskontexten auf, in denen es zweimal um das Engagement im Hinblick auf den Übertritt (Ü) und zweimal um den Einsatz für gute Prüfungsergebnisse (P) ging. Dreimal trat die vorliegende Kombination in lernthematischen Gesprächen auf, in denen es zweimal um das Engagement bei Hausaufgaben (HA) und einmal um den angemessenen Einsatz im Unterricht (U) ging. In drei dieser sieben Kontrollregulationen setzten die Elternteile mindestens ein Argument des problematischen Begründungstyps KBs— ein, in zwei Episoden wurde mit den Begründungstypen ABs— und in einer Episode mit dem Begründungstyp AHs— argumentiert (vgl. Anhang, Tabelle 9.4).

Das prototypische evaluative Feedback mit sehr tiefer Kontrollzuschreibung bestand demnach aus der Kombination Zielbereich B und mindestens einem Argument des Begründungstyps KBs— und lautete in verdichteter Form:

«Merke dir: Du hast das angemessene Engagement bei Hausaufgaben und das Erbringen der für den Übertritt notwendigen Leistungen schlecht im Griff, weil du problematische Persönlichkeitsmerkmale und stabil fragwürdige Einstellungen aufweist.»

Die geframte Episode F042 mit zwei Argumenten des Elternteils M12 ist ein typisches Beispiel für diese Ziel-Kontroll-Begründungs-Kombination (vgl. Tabelle 9.4):

«Merke dir: Du hast das Sich-Aufraffen und Dranbleiben bei der Erledigung deiner Hausarbeiten sehr schlecht im Griff, weil du der festen Überzeugung bist, Hausaufgaben seien völlig unnötig und weil du darüber hinaus sowieso faul bist.»

7.3 Elternspezifische Stilelemente des verbal-appellativen Motivierungshandelns während der unsicheren Übertrittsphase

Standen in den vorangegangenen Kapiteln fallübergreifende Befunde zu den Zielen und Argumenten der Wert- und Kontrollregulationen der 20 Elternteile im Zentrum, so liegt das Augenmerk in den kommenden Abschnitten auf den Charakteristika des wert- und kontrollbezogenen Sprechhandelns, das die individuellen Elternteile gemäß eigener Erzählung während der rund achtmonatigen Entscheidungsfindungsphase an den Tag gelegt hatten. Mit anderen Worten stehen die elternspezifischen Stilelemente – jene Merkmale, die das Typische oder Dominante des diesbezüglichen Handelns der einzelnen 18 einbezogenen Elternteile²⁶ ausmachten – im Fokus der Analysen zur Hauptfragestellung 3 (vgl. Abschnitt 5.8):

Welche Eigenschaften weist der individuelle Stil des verbal-appellativen wert- und kontrollbezogenen Handelns der 18 in diese Analysen aufgenommenen Elternteile während der unsicheren Übertrittszeit auf?

In den Unterkapiteln werden jene Facetten des individuellen Stils genauer in den Blick genommen, die sich in Untersuchungen laut den Erörterungen in den Abschnitten 5.4, 5.6 und 5.7 in inhaltlicher und kommunikativer Hinsicht als besonders relevant zur Erreichung der motivationsbezogenen Ziele herausgestellt haben, die die Eltern mit ihren Appellen bezweckten.

In Anlehnung an die drei Dimensionen Aufgabenwert, Lokus und Valenz der Wertaussage des zur Feincodierung der Wertepisoden eingesetzten Kategoriensystems «Elterliche Strategien der verbalen Wertvermittlung» (vgl. Abbildung 5.4) stehen in Abschnitt 7.3.1 die Befunde zur Fragestellung 3.1 im Zentrum:

²⁶Wie in Abschnitt 6.4.1.3 näher erläutert, wurden die Elternteile S12 und Z21 aufgrund zu weniger Textstellen nicht für die weiterführenden *stilbezogenen* Analysen der Hauptfragestellungen 3 und 4 berücksichtigt. Gleichwohl wurden ihre Episoden ebenfalls bezüglich aller Dimensionen in die Ratings und in die Ermittlung der Interrater-Übereinstimmung einbezogen.

Welches waren die dominanten Argumentationselemente, mit denen die einzelnen Elternteile die Bedeutsamkeitszuschreibungen des Kindes zu regulieren suchten?

Analog dazu fokussiert der Abschnitt 7.3.2 auf der Grundlage der «Kontrollbezogenen Begründungstypen» (vgl. Abbildung 5.3) auf die Frage 3.2 nach den elterntypischen attributiven Argumenten, mit denen diese dem Kind in einem generalisierten Sinn dessen Kontrolle signalisiert haben:

Welches waren die individuell dominanten Argumentationselemente, mit denen die einzelnen Elternteile die Kontrolleinschätzungen des Kindes zu regulieren suchten?

In Abschnitt 7.3.3 stehen Facetten des Kommunikationsmodus und deren Ausprägungen im Brennpunkt, die für das motivationsbezogene Sprechhandeln der einzelnen Elternteile während der Übertrittszeit kennzeichnend waren. Die Forschungsfrage 3.3 lautet:

Welches waren die dominanten kommunikativen Stilelemente, mit denen die einzelnen Elternteile das Kind von ihren eigenen Wert- und Kontrollzuschreibungen zu überzeugen suchten?

In Abschnitt 5.7 ist sodann die Bedeutung einer vertrauensvollen, selbstwertförderlichen, von Anteilnahme an Freud und Leid gekennzeichneten Eltern-Kind-Beziehung für die Akzeptanz der elterlichen Wert- und Kontrollregulationen herausgearbeitet worden (vgl. Grolnick, 2003; Grusec, 2011, S. 257; zsf. Wigfield, Eccles, et al., 2015, S. 25). Fragestellung 3.4 widmet sich diesem Aspekt:

In welchem emotionalen Klima fanden die individuellen elterlichen Wert- und Kontrollregulationen statt, gemessen an den selbstberichteten Reaktionen auf Erfolge und Misserfolge des Kindes während der Übertrittszeit?

Die Befunde der höher-inferenten Analysen zum elternspezifischen Grad an emotionaler Zuwendung werden in Abschnitt 7.3.4 vorgestellt.

7.3.1 Elternspezifischer Stil der wertbezogenen Argumentation

Die Ergebnisse der fallübergreifenden Analysen bezüglich der Verteilung der im Kategoriensystem «Elterliche Strategien der verbalen Wertvermittlung» (vgl. Abbildung 5.4) dargelegten acht Begründungstypen zeigten, dass in den insgesamt 194 Wertepisoden der Begründungstyp positive externale Wesentlichkeit (Ee+, «..., weil du das in Anbetracht von Rollenüberlegungen einfach musst») mit Abstand am häufigsten auftrat (62 Episoden, 32.0 %), gefolgt vom Begründungstyp negative externale Zweckmäßigkeit (Oe–, «..., weil du sonst negative

Konsequenzen bezüglich sozial gesetzter Ziele gewärtigen musst») mit einem Anteil von 33 Episoden (17 %) und dem Begründungstyp positive innere Zweckmäßigkeit (Oi+, «..., weil du so positive Effekte auf dein Wohlbefinden und deinen Wissenserwerb erzielst») mit einem Anteil von 26 Episoden (13.4 %) (vgl. Abschnitt 7.1.2). Doch welches Bild zeigt sich bei den individuellen Elternteilen, wenn man auf der Suche nach dem typischen Muster ihrer wertbezogenen Argumentation jenen Episoden höheres Gewicht beimisst, in denen sie ihr Sprechhandeln besonders prägnant schildern und/oder dabei zum Ausdruck bringen, dass diese Episode die Situation während der Übertrittszeit mustergültig illustrierte (vgl. Abschnitt 6.4.3)? Im vorliegenden Kapitel werden die Befunde der evaluativen Inhaltsanalysen zur diesbezüglichen Forschungsfrage 3.1 vorgestellt (vgl. Abschnitt 5.8):

Welches waren die dominanten Argumentationselemente, mit denen die einzelnen Elternteile die Bedeutsamkeitszuschreibungen des Kindes zu regulieren suchten?

Tabelle 7.10 dokumentiert, wie die drei Rater*innen die 18 individuellen Elternteile bezüglich der drei Stilelemente des wertbezogenen Argumentierens a) Betonung von Wesentlichkeit, b) Betonung positiver Aspekte und c) Betonung kindbezogener bzw. internaler Aspekte auf der Basis der Einschätzungskriterien der entsprechenden Kategoriensysteme in Tabelle 6.9, Tabelle 6.10 sowie Tabelle 6.11 beurteilt haben. In der Spalte «Erläuterung» werden die jeweiligen Ratings auf der Basis der schriftlich festgehaltenen Notizen und Begründungen der Beurteilenden ausführlich – u. a. mit Verweisen auf die Originalaussagen der Elternteile (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) sowie auf die im Rahmen der Feincodierung erzeugten geframten Paraphrasierungen (vgl. Anhang, Tabelle 9.2) – erörtert. Insbesondere wird ersichtlich, welchen Episoden die Beurteilenden mit Blick auf die Übertrittssituation, aber auch auf die Merkmale der Familie (vgl. Tabelle 4.3), des Kindes (vgl. Tabelle 4.4) und der kindbezogenen Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. Tabelle 3.2) besonderes Gewicht beigemessen haben. Zum Abschluss der fallspezifischen Erläuterungen wird sodann jeweils illustriert, wie die typische wertbezogene Argumentation des jeweiligen Elternteils lautet, wenn sie unter Berücksichtigung der Gewichtung und nach der Lektüre der Originalstellen und der in der Feincodierung erzeugten geframten Paraphrasierungen mit Hilfe des folgenden generalisierten wertbezogenen Frames rekonstruiert wird:

«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du ...».

Diese falltypischen generalisierten Argumentationen wurden im Untersuchungsteam nach der Ermittlung der Interrater-Übereinstimmung und der gegenseitigen Darlegung der Überlegungen, die den jeweiligen Ratings zugrunde lagen, gemeinsam generiert. Durch den Autor wurden bei der Niederschrift leichte sprachliche Anpassungen vorgenommen.

Der Blick auf die Ergebnisse der Ratings zum dichotom gefassten Stilelement a) Betonung von Wesentlichkeit (vgl. Tabelle 7.10, Spalte 2) offenbart, dass die zehn Elternteile D12, E12, M12, R11, R12, S11, V11, Z11, Z22 und Z32 laut ihren Erzählungen ihr Kind vom Wert bestimmter schulischer Ziele oder Handlungsweisen während der unsicheren Übertrittszeit typischerweise so zu überzeugen suchten, indem sie ihm diese angesichts der Situation, in der es sich befinde, als «wesentlich» (Ausprägung 3) darstellten (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.9).

Die acht Elternteile D11, E11, H11, H12, M11, V12, Z12 und Z31 operierten demgegenüber typischerweise mit Zweckmäßigkeitsargumenten (Ausprägung 2).

Bezüglich des ebenfalls dichotom repräsentierten Stilelements b) Betonung positiver Aspekte (vgl. Tabelle 7.10, Spalte 3) zeigt sich, dass die 12 Elternteile D12, E12, M11, M12, R11, R12, S11, V11, Z11, Z22, Z31 und Z32 gemäß ihren Schilderungen ihr Kind typischerweise mit positiv formulierten Zielen und Konsequenzen (Ausprägung 3) zu motivieren suchten, während die sechs Elternteile D11, E11, H11, H12, V12, Z12 ihrem Kind dazu typischerweise die negativen Konsequenzen (Ausprägung 2) vor Augen führten, die andernfalls zu erwarten seien.

Beim Stilelement c) Betonung kindbezogener bzw. internaler Aspekte (vgl. Tabelle 7.10, Spalte 4), welches auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen war, zeigt sich, dass die sechs Elternteile H12, M12, S11, Z12, Z22 und Z32 in ihren Wertregulationen laut ihren Schilderungen gewöhnlich deutlich externe Aspekte (Ausprägung 1) als Begründung anführten und somit dem Kind gegenüber vor allem auf soziale Normen und das sozial Anerkannte verwiesen (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.11). Die acht Elternteile D12, E11, E12, H11, M11, R11, V12 und Z31 argumentierten gemäß ihren Erzählungen zwar typischerweise auch vor allem mit den genannten externalen Aspekten, allerdings finden sich bei ihnen auch Episoden, in denen sie gegenüber ihrem Kind auch dessen Bedürfnisse sowie die Konsequenzen für dessen kognitive Entwicklung und dessen Wohlbefinden als Argumente einsetzen (Ausprägung 2). Zwar nicht ausschließlich, aber doch mehrheitlich mit solcherlei internalen bzw. kindbezogenen Argumenten (Ausprägung 3) operierten gemäß ihren Erzählungen die vier Elternteile D11, R12, V11 und Z11, wenn sie ihr Kind während der Übertrittszeit zu motivieren versuchten.

Tabelle 7.10 Elternspezifische Stilelemente der Argumentation bei Bedeutsamkeitszuschreibungen

Elternstil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
D11*	2	2	3	<p>In den meisten der 16 Episoden der Mutter D11 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) kommt zum Ausdruck, wie diese versucht, «gerade Linien» (M011) in die schulischen Aktivitäten ihrer Tochter K01 zu bringen. K01 leidet an der Aufmerksamkeitsdefizitsstörung (ADS), erhält diesbezüglich keine Medikation und hat insgesamt eine konfliktreiche Primarschulzeit hinter sich (vgl. Tabelle 4.4): «[...] bei K01 muss ich sehr geradlinig arbeiten. Oder sie auch. [...] Bei K01 muss ich [...] überlegen, was habe ich [...] ihr letzte Woche gesagt, wo liegt die Grenze, und die muss ich einhalten, viel strikter [als bei ihrer Schwester]. Bei K01 kann ich auch nicht zu viel aufs Mal. Wenn ich will, dass sie irgendwas ändert oder etwas macht, dann muss ich einen Auftrag aufs Mal geben und nicht mehr. [...] Ich denke, das hat mit dem ADS von K01 zu tun, dass sie einfach nicht zu viele Informationen aufs Mal haben kann.» Anders als bei den meisten Eltern-Kind-Paaren der Stichprobe sieht weniger der Übertritt im Vordergrund der Gespräche zwischen der Mutter und der Tochter – eine Zuteilung zur Abteilung B steht während der Erhebungszeit relativ früh fest (vgl. Tabelle 3.2) –, sondern das geordnete Lernen zuhause und während des Unterrichts. Die Episoden M001, M010, M012 bis M016 sind vor diesem Hintergrund stark zu gewichten, weil diese die konfliktbehafteten Situationen prägnant schildern: Die Mutter D11 versucht gerade in zugespitzten Situationen (Streit bei Hausaufgaben, Probleme im Unterricht, auch mit der Lehrkraft) immer wieder, das Kind mit Zweckmäßigkeitsargumenten (O, in neun der 16 Episoden) zu überzeugen (vgl. Anhang, Tabelle 9.2).</p> <p>Manchmal beratend (O+, in vier der neun Episoden mit Zweckmäßigkeitsargumenten), mehrheitlich aber vor negativen Konsequenzen warnend oder solche androhend (Ich schick dich sonst zurück in die Schule, wenn du das Material wieder vergisst nach Hause zu bringen!, vgl. M007) (O–, in fünf der neun Episoden) zeigt die Mutter mehrheitlich – und im Vergleich zu anderen Elternteilen auffallend häufig – auf interne Aspekte (i → Grad 3); weil du sonst Angst hast und morgen früh aufstehen musst (M010), weil du sonst schlechte Gefühle mit dir herumträgst (M015) und weil du sonst schlechte Bedingungen für dein Lernen schaffst (M016). Zusammengefasst sticht O! – hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst negative Konsequenzen für dein Lernen und dein Wohlbefinden haben wirst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
D12	3	3	2	Bei Mutter D12 sind die Episoden M017, M018, M020 und M021 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) stark zu gewichten, weil diese zwar meist in indirekter Rede, aber trotzdem prägnant das wertbezogene Regulationshandeln im Kontext des Übertritts und bei Hausaufgaben schildern. Der Übertritt wurde während der Erhebungszeit vor allem bei häuslichen Prüfungsbesprechungen zwischen der Mutter und dem Sohn K02 zum Thema (vgl. M017). Nachdem die Zuteilung lange in der Schwebe stand, plädierte die Klassenlehrerin L01 aufgrund besser werdender Leistungen vor allem im Fach Mathematik kurz vor dem Übertrittsgespräch für eine Zuteilung zur Abteilung A, was von D12 begrüßt wurde, erlebte sie doch mit der älteren Tochter zur selben Zeit, dass die Lehrstellersuche für Sek-B-Absolvent*innen beschwerlich war. Unsicher war sich allerdings K02: Während er am Übertrittsgespräch äußerte, er wolle lieber in die Abteilung B eingeteilt werden, änderte er seine Meinung aufgrund der Ermütigungen durch die Lehrkraft und die Eltern. Als sich darauf seine Noten verschlechterten und der Sohn einen gestressten Eindruck machte, wurde auch die Mutter wieder unsicher, ob der Entscheid und ihre Motivierungsversuche richtig gewesen seien. Kurz vor dem Übertritt gewann K02 schließlich doch die Gewissheit, dass er es in der Abteilung A versuchen wolle: «Ja, jetzt hat es geändert. Er hat es wahrscheinlich auch von uns gehört. Umgekehrt geht es nicht, vom B aufsteigen. Also vor allem bei ihm, das ist ein bisschen eine Illusion» (M018). Zwar sind in den Episoden von D12 Zweckmäßigungsargumente (O) leicht in der Mehrheit (4:3), in den oben genannten übertrittsrelevanten Stellen überwiegen aber klar Wesentlichkeitsargumente (E) (vgl. Anhang, Tabelle 9.1). In fünf der sieben Episoden operiert die Mutter D11 sodann mit positiven Argumenten (+). Zwar bringt der Elternteil zwei intermale Argumente ein (so kannst du noch mehr üben bzw. so wirst du fachlich besser, vgl. M019, M023), sonst liegt der Fokus aber bei allen Episoden auf sozial gesetzten Normen und Erwartungen (e → Grad 2): Das musst du halt einfach machen! Zusammengefasst sticht Fe+ hervor: «Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als Schüler im Übertritt einfach musst.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
E11	2	2	2	<p>Die Mutter E11 erzählt episodisch-anschaulich und setzt in den meisten Fundstellen die direkte Rede ein: «Dann sag ich: «...». «Wir haben gesagt: «...»» (vgl. Anhang, Tabelle 9.1). Sehr hohe Aspirationen für die Abteilung A aufweisend (vgl. Tabelle 3.2), nimmt sie ihren Sohn K03 als zu unbekümmert bezüglich des Übertritts wahr (vgl. M025) und thematisiert dessen Bedeutung und ein entsprechendes Handeln während der Erhebungszeit gegenüber ihrem Sohn immer wieder: «Vielleicht wäre es weniger gewesen, wenn die Noten immer nur gut gewesen wären oder anders, aber sicher weniger. Aber wir haben das schon oft thematisiert» (M024). In den prägnant geschilderten Episoden M024, M025, M026, M030, M031, M032 wird mit einer Ausnahme stets mit Zweckmäßigkeit (O) argumentiert (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Mit vier von neun Episoden gibt es bei diesem Elternteil aber auch einen starken Einsatz von Wesentlichkeitsargumenten. Das Rating-Team hat sich nach längerer Diskussion wegen des inhaltlichen Gewichts der entsprechenden Stellen (sie thematisieren den Übertritt) für Zweckmäßigkeit entschieden. Negative Argumente (–) überwiegen klar gegenüber positiven in den Episoden mit direkter Rede und leicht (5:4) über alle neun Episoden hinweg. Die Mutter E11 will ihren Sohn deutlich von bisherigen Handlungs- und Sichtweisen abbringen. Sie warnt ihn in den Episoden mit direkter Rede eindringlich, z. B.: «[Da] habe ich gesagt 'K03, du kannst nicht...'» (M025). Zwar bringt der Elternteil zwei interne Argumente ein (sonst kommst du in der Sekundarstufe nicht mit bzw. so wirst du fachlich besser, vgl. M024, M026), sonst liegt der Fokus aber bei allen Episoden auf externalen Aspekten (e → Grad 2), z. B.: sonst droht dir später die Abstufe, sonst schreibst du schlechte Noten und sonst wirst du nicht in die Abteilung A eingeteilt (vgl. M025, M031, M032). Zusammengefasst sticht De– hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst negative Konsequenzen für deinen Übertritt gewärtigen musst.»</p>
E12	3	3	2	<p>Die Mutter E12 schildert Kommunikationssituationen recht ausführlich (vgl. Anhang, Tabelle 9.1). In sieben von 13 Stellen argumentiert sie mit Wesentlichkeit (E). Auch in den besonders prägnanten Episoden M035, M038, M039, M044, M045 (vgl. Anhang, Tabelle 9.2), in denen es um den Übertritt und das Lernen zuhause geht, operiert E12, die sehr hohe Aspirationen für die Abteilung A aufweist (vgl. Tabelle 3.2), mehrheitlich mit diesem Begründungstyp. Dabei werden in diesen Argumenten klar mehrheitlich Rollenanforderungen hervorgehoben: «weil du dies als Schülerin (vgl. M033, M036, M038) bzw. als Schülerin im Übertritt mit dem Berufswunsch Kindergärtnerin (vgl. M035, M037, M043) einfach musst». In Episode M038 wird besonders deutlich, wie die Mutter S12 sich abgrenzt und auf die Pflichten der Tochter als Schülerin verweist: «Dann sage ich: 'Du hast einen PC, du hast einen Duden, du hast alles. Du hast Beine du hast Strom, du hast einen Stuhl, beden' dich selber.' Das heißt, ich bin ja nicht nur begleitende Aufgabenhilfe. Ich habe ja mein Leben auch noch. Dann sag ich: 'Ich geh dir das schon raussuchen. Aber dann kochst du bitte die Lasagne fertig, rufst die Oma an und deckst den Tisch'». Auch über alle Episoden hinweg werden in neun von 13 Stellen externe Aspekte betont. Internale, auf optimale Bedingungen beim Lernen, auf emotionale Bedürfnisse und das Fähigkeitsselbstkonzept des Kindes bezogene Argumente finden sich in den bezüglich des Übertritts und des häuslichen Lernens eher untergeordneten Episoden M034, M041, M043 (e → Grad 2). In sämtlichen zentralen Episoden mit Wesentlichkeitsargumenten, aber auch über die meisten der 13 Episoden hinweg, hebt der Elternteil die positive Norm bzw. gesellschaftlich anerkannte Standards (+) hervor: Es gehört sich so! Zusammengefasst sticht E+e hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als Schülerin im Übertritt mit deinem Berufswunsch einfach musst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
H11	2	2	2	<p>Die Mutter H11 erzählt in leicht gebrochenem Deutsch episodisch-anschaulich und setzt in fast jeder erweiterten Textstelle die direkte Rede ein (vgl. Anhang, Tabelle 9.1). Sehr hohe Aspirationen für die Abteilung A aufweisend (vgl. Tabelle 3.2), argumentiert sie in acht von 12 Episoden mit Zweckmäßigkeit (O), wobei in fünf dieser acht Wertregulationen die Nützlichkeit des entsprechenden Handelns im Hinblick auf den Übertritt in die Abteilung A hervorgehoben wird (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Auch in zwei der vier Episoden mit Wesentlichkeitsargumenten geht es direkt um den Übertritt, der das wichtige Thema der Mutter H11 während der Erhebungszeit ist. Besonders prägnant wird dies in der Episode M046 dargestellt: «ich habe sie immer [...] mehr oder weniger daran erinnert, dass sie-, Eben, dass sie schauen muss, was sie macht. Jetzt ist es wirklich ernst oder. Die ganze Arbeit, welche sie von der 1. Klasse bis jetzt hatte-. Jetzt wird es ernst-. (unverst.) Und dass sie das immer im Hinterkopf, in den Hintergedanken [hat], oder.» (vgl. auch M047/M052/M057, M048 und M052). Wie in diesem Zitat überwiegt in den anderen übertrittsbezogenen Wertregulationen mit Zweckmäßigkeitsargumenten das Warnen vor diesbezüglich negativen Folgen (–): «sonst gefährdest du den Übertritt in die Abteilung A.» Während in vier der 12 Episoden interne Aspekte betont werden (Wissenserwerb und Freizeit), werden der Tochter K05 in allen anderen Episoden sozial gesetzte Ziele – namentlich der Übertritt – als Gründe für die Bedeutung eines bestimmten schulbezogenen Handelns vor Augen geführt (e → Grad 2). Zusammengefasst sticht Oe– hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst den Übertritt in die Abteilung A gefährdest.»</p> <p>Bei der Mutter H12 überwiegen die Zweckmäßigkeitsargumente (O) leicht (5:4) (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). In acht von neun Wertepisoden geht es dabei direkt um den Übertritt, der beim Sohn K06 über die ganze Erhebungszeit in der Schwebe lag (vgl. M064, Anhang, Tabelle 9.1). Der Übertritt ist das zentrale schulbezogene Thema in den acht Monaten vor dem Entscheid (vgl. M058) zwischen der alleinerziehenden Mutter (vgl. Tabelle 4.1), die wenig Zeit für Hausaufgabenhilfe hat (vgl. M063), und ihrem ältesten Sohn (e → Grad 1). Die Mutter formuliert in der zentralen Episode M059, dass sie aufgrund eigener Erfahrungen einen Übertritt in die Abteilung A als wichtig erachte, da sonst später beruflich allenfalls Einschränkungen zu erwarten seien: «Und wäre ich nicht in die Sek gekommen, hätte ich die Ausbildung nicht machen können, welche ich jetzt habe und-. Ohne diese Ausbildung wäre ich ungünstlich, glaube ich. Weil das so meine Berufung ist. Und das habe ich versucht K06 zu vermitteln». Dabei versucht die H12 zwar auch, dem Sohn einen positiven «Ansporn» (M066) zu geben: weil es für dich auch «machbar ist» (M058), weil «es Spaß machen kann, wenn man [...] eine Knacknuss gelöst hat, [...] es selber hinbekommen hat» (M061). Sodann verspricht sie ihm einen eigenen Laptop, wenn er es in die Abteilung A schaffe (M066). Mehrheitlich – in sechs der neun Wertepisoden – hebt sie aber klar negative Aspekte (–) hervor und warnt ihren Sohn vor den ungünstigen Folgen eines bestimmten Handelns oder ungenügender Noten für den aspirierten Übertritt in die Abteilung A. Zusammengefasst sticht Oe– hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst den Übertritt in die Abteilung A verpasst, die dir deutlich bessere berufliche Optionen eröffnet.»</p>
H12	2	2	1	

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
M11	2	3	2	<p>Der Vater M11, der mit seiner Familie vom Nahen Osten in die Schweiz geflohen ist (vgl. Tabelle 4.1), spricht gebrochen Deutsch, verwendet aber in fast jeder Episode die direkte Rede (vgl. Anhang, Tabelle 9.1). Gegenüber dem Sohn K07 argumentiert er klar mehrheitlich mit der Zweckmäßigkeit (O) bestimmter Verhaltensweisen und Leistungsergebnisse (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). In acht der 13 Wertepisoden wird deren Nützlichkeit für das Verhindern einer Zuteilung für die Abteilung C (vgl. M079) vor allem aber zur Erreichung (+) eines baldigen Aufstiegs von der Abteilung B in die Abteilung A hervorgehoben: «K07, wenn du in die Oberstufe gehst, hast du noch eine Chance, um mehr gut zu sein, mehr zu arbeiten, mehr lernen wegen- gibst du die ersten drei, vier Monate sehr gute Noten, kannst du nach weiter oben gehen, in die Sek A. Aber dann musst du auch aufpassen, wenn du ganz schlechte Noten- kommst du unten in diese Sek C.» (vgl. M069/M078/M079). Nachdem während der Übertrittszeit lange nicht klar war, ob K07 in die Abteilung C eingeteilt werde, hat die Klassenlehrkraft dem Vater M11 gegen Ende derselben signalisiert, dass es für die Abteilung B reiche. M11 gibt dem Sohn vor diesem Hintergrund in mehreren Episoden zu verstehen, dass bessere Noten und ein hohes Engagement bei Hausaufgaben und im Unterricht (vgl. M067, M070) notwendig seien, um das Ziel Abteilung A zum ersten Umteilungstermin «in drei, vier Monate[n]» (M067) doch noch zu erreichen. Auch wenn M11 immer wieder interne Aspekte hervorhebt (leistungsmäßig den Anschluss haben, inhaltlich mitkommen können, Erfolge feiern können, vgl. M067, M068, M070, M078), so sind externe Aspekte – namentlich in Form des Übertritts – in neun der 13 Episoden im Vordergrund (e → Grad 2). Zusammengefasst steht Oet+ hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du auf diese Weise den Aufstieg in die Abteilung A vielleicht doch noch schaffst (und den Abstieg in die Abteilung C verhinderst).»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
M12	3	3	1	<p>Die Mutter M12 argumentiert in sechs von acht Episoden mit Wesentlichkeit (E) und betont dabei immer Rollenerwartungen, also externe Aspekte (e) (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Anders als bei den meisten anderen Eltern geht es bei diesem Elternteil aber nicht um den Übertritt im engeren Sinne und darum, welche Pflichten ein Kind habe, das sich in dieser Statuspassage befinde. Vielmehr hebt M12 die Erwartungen hervor, die ihr Sohn K08 als Mitglied der Familie (So musst du es aus unserer Sicht einfach sehen!; z. B. M081, M082) sowie grundsätzlich als Schüler zu erfüllen habe (So musst du als Schüler halt einfach sein!; vgl. M083, M084, M086, M087). Die Mutter M12 und ihr Mann wollen auf keinen Fall «Druck auf das Kind ausüben. Das möchten wir nicht» (M081, vgl. Anhang, Tabelle 9.1) und geben ihrem Sohn zu verstehen, dass der Übertritt für sie kein zentrales Thema sei: «Wir haben ihm einfach gesagt, dass es für uns in Ordnung ist. Also, wir möchten K08 nicht so klar hätte ich Freude gehabt, weißt du, irgendwie- also, für ihn wäre das natürlich super gewesen, aber wir pushen ihn nicht, also dass er: 'Du musst jetzt in diese Sek A oder ins Gymnasium.' Es bräuchte nichts, weil ihn, K08 hat ganz schlechte Erfahrungen mit seinen Schulkollegen, bei denen die Eltern uns Verrecken wollen, dass diese Kinder in diese Sek gehen und kaum Sek A-Schüler sind, noch an eine Gymnasiumsprüfung müssen. Also, das ist grauenhaft. Also, grauenhaft. Und das machen wir nicht.» (M082) (vgl. auch «Valenz der unmittelbaren Zuteilung zur aspirierten Abteilung zum Zeitpunkt G1» in Tabelle 3.2). Dennoch argumentiert der Elternteil mit Ausnahme der Episode M080, in der ein Zweckmäßigkeitsargument mit internalem Lokus vorkommt, durchgehend mit externalen Argumenten (e → Grad 1). In fünf der sechs dominanten Wesentlichkeitsargumenten hebt der Elternteil die positive Norm bzw. gesellschaftlich anerkannte Standards (+) hervor – es gehört sich als Schüler halt so! Zusammengefasst sieht Ee+ hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als unser Sohn und als Schüler einfach musst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
R11	3	3	2	<p>Die Mutter R11 schildert einige Kommunikationssituationen ausführlicher (vgl. M093, M094 und M096) und verwendet in den meisten der neun Wertregulationen die direkte Rede, um eigene Ansprachen und Appelle zu verdeutlichen (vgl. Anhang, Tabelle 9.1). In den Episoden dieses Elternteils finden sich leicht mehrheitlich (5:4) Wesentlichkeitsargumente (E) (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Sehr hohe Aspirationen für die Ableitung A aufweisend (vgl. Tabelle 3.2), besteht das wichtige schulbezogene Thema während der Übertrittszeit für die Mutter R11 und ihren Mann – anders als für die Tochter K09, die «das sowieso [...] relativ gesehen [hat] oder entspannter wie wir Eltern» (M093) – darin, die anfangs gute Ausgangslage für den Übertritt in die Ableitung A nicht durch schlechte Leistungen zu gefährden: «[...] wie sie dann von den Schulleistungen doch recht abgefallen ist, dass ich dann schon befürchtet hab', dass ja eventuell dann die Sek A gefährdet ist und das wollte ich dann auf, auf gar keinen Fall.» (M095). Aus diesem Grund war es das zentrale Anliegen von R11, der Tochter klar zu machen, «dass es schwierig ist; natürlich ist es schwieriger gute Noten zu halten als wie sich von ganz schlechten nach oben zu verbessern. Und wäre natürlich schön, wenn sie sich das ein bisschen mehr zu Herzen nimmt und da, ja wieder ein bisschen mehr für die Schule tut oder dann auch zu wissen, worauf es ankommt» (M089). Vor diesem Hintergrund wird die Tochter K09 in den meisten Wesentlichkeitsargumenten auf ihre Rolle als Mitglied der Familie (So musst du als unser Kind einfach sein!, vgl. M088, M094, M096) oder auf ihre Rolle als Schülerin, die unbedingt den Übertritt in die Abteilung A schaffen sollte (vgl. M091, M095) hingewiesen. Externale Aspekte (e) überwiegen nicht nur in den Wesentlichkeitsargumenten, sondern über alle Wertregulationen hinweg (in sieben von neun Episoden) (e → Grad 2). Die beiden Wertbegründungen mit internalem Locus heben auf den optimalen Lerngewinn ab, welchen das Kind erziele, wenn es entsprechend handle (vgl. M090, M092). R11 setzt sodann mit einer Ausnahme (M092) in allen Wertepisoden positive Argumente ein und betont in den Wesentlichkeitsargumenten somit die positive Norm bzw. gesellschaftlich anerkannte Standards (+) – so muss es sein! Zusammengefasst sticht Eet-hervor:</p> <p><u>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als unsere Tochter, die unbedingt den Übertritt in die Abteilung A schaffen sollte, einfach musst.»</u></p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
R12	3	3	3	<p>Die Mutter R12, die für ihre Tochter K10 die Abteilung B der Sekundarschule anstrebt (vgl. Tabelle 3.2), argumentiert in vier Episoden mit der Wesentlichkeit und in ebenso vielen mit der Zweckmäßigkeit eines bestimmten Handelns (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Die Episode M099 bildet die Kernfundstelle, insofern als sie die Inhalte anderer aufnimmt und in prägnanter Form wiedergibt, was dem Elternteil während der Übertrittszeit wichtig war, der Tochter K10 zu signalisieren (vgl. Anhang, Tabelle 9.1): Sich als jemanden zu erkennen und zu akzeptieren, der interesse- und fähigkeitsbezogen (erstmal) in die Abteilung B gehöre: «[...] eben, was ich ihr gesagt habe: 'Hinauf kannst du immer und eh ja' [...] dass sie eigentlich weiß, wo ihr Platz ist und ich denke mir, sie fühlt sich doch wohler so. Anstatt jetzt [...] den Druck haben [zu müssen], weiß ich wohin eingestuft zu werden und es stimmt nicht mit ihrem Inneren überein» (M099). Der in dieser Episode ausgedrückte Begründungstyp Ei+ (positive interne Wesentlichkeit) widerspiegelt sich in den übrigen sieben Wertregulationen: So setzt der Elternteil R12 in fünf weiteren Episoden lockende bzw. die positive Norm betonende Argumente (+) ein (vgl. M089, M100, M101, M102 und M103) und argumentiert grundsätzlich kindbezogen, indem sie in drei weiteren Episoden interne – den Wissenserwerb und emotionale Bedürfnisse betreffende – Aspekte betont (1 → Grad 3) (vgl. M098, M100 und M103). Zusammengefasst sticht Ei+ hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du dich interesse- und fähigkeitsmäßig als Persönlichkeit erkennen musst, die sich momentan in der Abteilung B wohler fühlst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Eltern teil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
S11	3	3	1	<p>Die Mutter S11 argumentiert in sieben von elf Episoden mit Wesentlichkeit (E), wobei sie dabei mit der Ausnahme der Wertregulation M105 immer Rollenerwartungen (e) zum Ausdruck bringt (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). S11 und ihr Mann sind zu Beginn der achmonatigen Untersuchungszeit von der Klassenlehrkraft L05 mit dem Bescheid überrascht worden, dass ihr Sohn K11 Gefahr laufe, in die Abteilung B eingeteilt zu werden (vgl. M106). Ab diesem Zeitpunkt ist der Übertritt «allgemein, [...] also vor und nach jeder Prüfung» (M106) zum zentralen Thema für die Eltern geworden, die sehr hohe Bildungsaspirationen aufweisen (vgl. Tabelle 3.2). Wie sie in der Schlüssepisode M115 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) ausdrückt, hat S11 in der Folge mit K11 «immer wieder besprochen, [...] dass es halt wichtig ist, dass er mal dort beginnt, auch wenn er nachher ins B kommt oder was auch immer, aber dass es wichtig ist, dass er ins A kommt.» Und sie fügt an: «Es ist ein extremer Druck, den wir auch weitergegeben haben» (M115). In diesem Kontext bringen ihre externalen Wesentlichkeitsargumente, Pflichten und Erwartungen zum Ausdruck, die an ihren Sohn in seiner Rolle als Schüler in der Statuspassage gestellt werden: weil du den Übertritt in die Abteilung A auf keinen Fall aufs Spiel setzen darfst bzw. weil du das in der Übertrittsphase einfach musst! (M106, M115), weil du das als Schüler einfach musst! (M107, M110) sowie weil du das als Sek-A-Anwärter einfach musst! Über alle elf Episoden finden sich internale Argumente demgegenüber nur in zwei Episoden, die inhaltlich eher marginalen Stellenwert haben (M105, M114) (e → 1). Sodann überwiegen positiv-valente Argumente (+) in den 11 Episoden klar (im Verhältnis 7:4). Zusammengefasst sticht Ee + hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als Schüler, der unbedingt den Übertritt in die Abteilung A schaffen sollte, einfach musst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternstil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
V11	3	3	3	<p>Die Mutter V11 hat hohe Bildungsaspirationen für ihre drei Kinder (vgl. Tabelle 3.2): «Ich weiß, mir ist es wirklich wichtig, dass alle Kinder in die Sek. A kommen. Wenn sie ins (Gymnasium) wollen, noch besser. Aber dass sie in die Sek. A kommen, das ist mir wirklich wichtig» (M132; vgl. Anhang, Tabelle 9.1). Gleichzeitig fühlt sie sich stark gefordert bei der Unterstützung ihrer Kinder. Erforderte bis vor Kurzem ihr Sohn K13, der an der Aufmerksamkeitsdefizitsörung (ADS) leidet und eine Medikation erhält (vgl. Tabelle 4.4), ihre besondere Aufmerksamkeit, so ist es während der Erbeziehungszeit dessen kleinere Schwester: «Alle haben so ihre Probleme in der Schule. Im Moment bin ich extrem bei der Jüngsten dran. Zum Glück [...] Es wechselt sich immer. Es sind nie alle drei, wo ich muss. Aber jemand ist immer. Lange war es K13. K13 habe ich wie so ein wenig gehen lassen. Gehen lassen nicht im Sinn, dass ich nicht schaue. Aber so, dass ich ihn eigentlich machen lasse.» (M128). In der Vergangenheit gab es große Konflikte zwischen V11 und dem Sohn. Die Mutter hat sich professionelle Hilfe geholt und begleitet ihn seither deutlicher aus «dem Hintergrund [...] die [ihre] Hilfe zur Verfügung stell[t], wenn es die braucht.» (M131). In diesem Kontext weist V11 vor allem Wertregulationen mit Wesentlichkeitsargumenten (E) auf (sechs von acht Episoden) und je vier Regulationen mit internalem und externalem Lokus (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Bei der Lektüre der Episoden wird klar, dass die V11 mit ihren Wertregulationen zwar auch auf Rollenerwartungen abhebt (vgl. M126, M127), aber dem Sohn K13 vor allem signalisiert, dass er sich als jemanden sehen soll, der das Potential zu Leistungsverbesserungen hat (M125), der seine schulischen Stärken und Schwächen genau kennt und letztere mit gezieltem Üben und Mehrarbeit angeht (M129), sowie als jemanden, der große Fortschritte gemacht hat, was das selbständige Fragen nach bedarfsgerechter Unterstützung durch die Mutter anbelangt (M131) (i 3). In sieben von acht Wertepisoden setzt der Elternstil sodann positiv-valente Argumente (+) ein und betont damit gegenüber K13 dessen Pflichten (E+ +), vor allem aber auch die positiven Seiten seiner Persönlichkeit und seines Handelns (Ei + +). Zusammengefasst sticht Ei + + hervor: «Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du dich vor dem Hintergrund unserer familiären Situation als jemanden erkennen musst, der bei Bedarf selbständig Hilfestellungen einfordert, gezielt an seinen noch schulischen Schwächen arbeitet und der in letzter Zeit vor allem bewiesen hat, dass er das auch kann!»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
V12*	2	2	2	<p>In den 22 Episoden von Vater V12 finden sich gleich viele Wertregulationen mit Zweckmäßigkeitsargumenten (O) wie solche mit Wesentlichkeitsargumenten (E) (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Beim Durchlesen der Stellen im Original (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) wird aber deutlich, dass sich der Vater immer wieder beratend, mahnend und warnend zeigt und seinem Sohn, der an einer leichten Legasthene leidet (vgl. M148, ebenso Tabelle 4.4), die Nützlichkeit von Lernen, Arbeitsmethoden und Unterricht für das Lösen von Alltagsproblemen (M137), für die persönliche Entwicklung (M148, M151), das persönliche Wohlbefinden (M160, M161, M163), vor allem aber für die Berufswahl und das spätere Arbeitsleben (M131, M139, M147) facettenreich darstellt. Zweckmäßigkeitsargumente (O) und der externe Aspekt des Übertritts stehen somit hervor (e → 2). Im Verlauf der Übertrittszeit sind sich die Eltern, die Klassenlehrerin L07 und ihr Sohn K14 einig, dass letzterer erst einmal in die Abteilung B übertreten soll: «Ich denke auch die Einstufung, die hat K14 auf eine Art auch wieder beruhigt. Es ist jetzt klar gewesen. Wir haben ihm zuvor gesagt: 'Das Ziel wäre ja sicher B.' Wir haben ja auch gesehen, dass das A wahrscheinlich eher eine Stufe zu hoch ist. Und für ihn selber hatten wir auch das Gefühl, dass er ein wenig gefestigt und beruhigt ist. Jetzt ist das klar. Es war dann eher ein bisschen die Gefahr, dass er- ich habe ihm dann mal gesagt: 'Das heißt jetzt nicht, dass du wegen dem zurückkehren musst und noch weniger machst.' » (M134). Der Appell am Schluss bringt die verbalen Wertregulationen von V12 während der Übertrittszeit auf den Punkt: Auch wenn Zweckmäßigkeitsargumente herausstechen, wird K14 immer an seine Pflichten als Schüler (Ee) erinnert und es wird ihm signalisiert, dass er sich als jemanden erkennen müsse, der das Potential zu mehr habe als das, womit er sich zufriedengebe (Ei). V12 strebt für seinen Sohn den Aufstieg in die Abteilung A an und warnt ihn (→) namentlich in den zentralen übertrittsbezogenen Episoden M134 und M147 vor einem Lockerrücken: «[Wir haben] die Wichtigkeit [immer wieder besprochen], dass man sich- einfach versucht, sein Potential zu nutzen. Wir haben jetzt mal gesagt: 'Jetzt bist du in dieser Sek B eingestuft. Mathe und Französisch in der zweiten Stufe, von 1-3.' Dass sein Ziel jetzt sein sollte, dass er dort versucht, nicht einfach zu verharren oder zu sinken, sondern wirklich sich Mühe gibt und die Zeit möglichst optimal nutzt. Weil später irgendwann, das Spektrum der Möglichkeiten wird einfach weiter, je mehr er da-». V12 warnt in dieser Schlüsselstelle seinen Sohn eindringlich vor den Folgen für seine Berufswahl, falls er nach dem Übertritt nicht die Umstufung (vgl. Abschnitt 3.3) in die Abteilung A anstrebe: «[Sek B] genügt für ihn. Er will ja irgendwas Handwerkliches lernen und das würde das ja beschreiben, hat er mir mal gesagt. Sie hatten das in der Schule auch ein wenig behandelt. Da hat er gesagt: 'Eben Sek B, das ist genau das, was man braucht, wenn man nachher Handwerker werden will.' Dann musste ich ihn dann korrigieren und sagen: 'Das reicht noch für Handwerker'. Ich will nicht den Handwerker runtermachen, aber beim anderen hätte er einfach mehr Möglichkeiten, 'selbst eben für eine Lehrstelle in einem handwerklichen Beruf hättest du bessere [Chancen]'. [...] Wenn man ihm halt zum hundertsten Mal sagt, dass es gut wäre, wenn er und so weiter. Und dann ist das so sein Ding, um das Gespräch zu beenden: 'Ich bin jetzt dort und damit kann ich ja später eine Lehre [machen]'. » V11 hat stark den Eindruck, bezüglich seines zentralen Anliegen einer Orientierung auf die Abteilung A hin und eines entsprechenden Engagements kaum zu K14 durchzudringen. Obwohl über alle Episoden hinweg positive Argumente überwiegen, stehen in den zentralen übertrittsbezogenen Regulationen negativ-valente Argumente (sonst... bzw. du darfst keinesfalls) im Vordergrund. Zusammengefasst sieht Oe— hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst den Anschluss an die Leistungsanforderung für die Abteilung A verpasst, in die du nach dem Übertritt in die Abteilung B möglichst bald aufsteigen solltest, weil sie dir ein deutlich größeres berufliches Spektrum eröffnet.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternstil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z11	3	3	3	<p>Unter den neun wertbezogenen Episoden sind M155 und M156 zentral, insofern als die Mutter Z11 in diesen prägnant schildert, was sie und ihre Tochter K15 bezogen auf den Übertritt immer wieder besprochen haben (vgl. Anhang, Tabelle 9.1): «Ja, [...] dass sie nicht aufgeben soll. Dass sie nicht irgendwie sagen soll: 'Ja eben, ich schaffe es sowieso nicht. Und ich bin sowieso zu blöde. Ich, ich komme sowieso besser in die Sek B. Ist besser.' Dass wir sagen: 'Doch jetzt. Komm jetzt. Du, du bist genug gut für die Sek A.' Ganz sicher.» (M155). Die Mutter und ihr Mann argumentieren hier mit einem positiv-valenten internalen Wesentlichkeitsargument (Ei+) und signalisieren der Tochter, dass sie das kognitive Potential für die Abteilung A mitbringe und nicht aufgeben soll. Mit dem gleichen Begründungstyp agiert Z11 auch in der zweiten stark zu gewichtenden Episode M156. Allerdings bringt sie hier gegenüber ihrer Tochter zusätzlich zum Ausdruck, was dazu notwendig sei: «Wirklich noch, noch viel sprachen wir, /oder/, über das. [...] auch mal mit K15, /oder/, dass wir sagen: 'Also du-' eben, wenn sie sich ein bisschen Mühe geben würde, dass sie halt wirklich auch in die Sek A kommen würde, ohne Weiteres. Ja...». In den übrigen Wertepisoden wird klar, was Z11 unter mehr Mühe geben versteht. Sie schildert, wie sie versucht hat, das Handeln ihrer Tochter bezüglich Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen zu regulieren: Um Hilfe bitten bei Schwierigkeiten (M159), Hausaufgaben nicht im letzten Moment machen (M160, M161, M162) und diese aus eigenem Antrieb erledigen (M158). Obwohl Zweckmäßigungsargumente und negativ-valente Aspekte über alle Episoden leicht häufiger auftreten (je 5.4, vgl. Anhang, Tabelle 9.2), steht bei diesem Elternstil wegen des Gewichts von M155 und M156 positive Wesentlichkeit (E +) im Vordergrund. Sodann betont Z11 – wenn auch nicht ausschließlich (vgl. M158 und M162) – nicht nur in den Schlüsslepisoden, sondern über alle Fundstellen hinweg interne Aspekte (i → 3). Zusammengefasst sieht Ei+ hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du dich als jemanden erkennen musst, der klar die kognitiven Bedingungen für die Abteilung A erfüllt und es schaffen kann, wenn er sein Arbeitsverhalten verbessert.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Eltern teil	Betonung der Wesentlich keit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Eltern teils
Z12	2	2	1	Bei den Wertepisoden der Mutter Z12 fällt auf Anhi eb auf (vgl. Anhang, Tabelle 9.2), dass sie mit einer Ausnahme (vgl. M169) durchgängig mit Zweckmäßigkeit (O) argumentiert und in jeder Episode auf externe Aspekte abhebt (e → I). In vier der sieben Episoden setzt sie sodann negativ-valente Argumente (–) ein. Mit anderen Worten warnt die Mutter Z12 typischerweise ihre Tochter K16 vor negativen Konsequenzen hinsichtlich eines sozial gesetzten Ziels: Sonst musst du mit dem Absacken deiner Noten rechnen! (vgl. M165), sonst störst du die Familienaktivitäten! (vgl. M167) oder sonst musst du mit negativen Folgen für den Übertritt rechnen! (vgl. M164, M170). Die beiden Episoden M165 und M170 sind dabei mit Blick auf die Übertrittsthematik die Schlüsselstellen (vgl. Anhang, Tabelle 9.1): «Was wir auch schon sagten: 'Hey, wenn du jetzt nicht mehr lernst und all das hinwirfst, dann wirst du ein Sek-C-Kandidat. Und dort sind wirklich die, die, [...] nicht arbeiten können und vielleicht die einen auch, die nicht arbeiten wollen'» (M170). In der Schulgemeinde Z besteht Z noch eine Sekundarschule mit drei Abteilungen (vgl. Abschnitt 3.3) und der Mutter ist es wichtig, dass die Tochter mindestens die vom Anspruchsniveau her mittlere Abteilung B erreicht (vgl. Tabelle 3.2). Z12 bespricht mit K16 immer wieder, «dass man nicht absackt, sondern im Tempo weitermacht [und...] genau gleich noch lernen muss» (M164), weil sie sonst den Anschluss verpasse – auch nach erfolgtem Übertritt in die Abteilung B, in die K16 eingeteilt wurde (vgl. Tabelle 3.2). Zusammengefasst sieht Oe– hervor: «Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst den Anschluss verlierst und nicht in die Abteilung B, sondern sogar in die wenig förderliche und allgemein verpöbte Abteilung C eingeteilt wirst.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternstil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z22	3	3	1	<p>In sieben von neun Wertepisoden argumentiert Vater Z22 mit dem Begründungstyp positive externe Wesentlichkeit (Ee+) (vgl. Anhang, Tabelle 9.2). Die typische Begründung für die Bedeutsamkeit eines schulbezogenen Lern- oder Leistungsziels besteht bei diesem Elternteil mit anderen Worten in der Botschaft, «weil es deine Pflicht ist und von deiner sozialen Umwelt so erwartet wird». Die Tochter K18 wird dabei in ihrer Rolle als Familienmitglied angesprochen (weil sich das für dich als unser Kind so gehört): Sich konzentrieren, wenn man dir hilft! (M175), mit mir üben, bist es sitzt! (M176), den Schulstoff auch wirklich verstehen! (M180), immer Respekt gegenüber den Lehrkräften zeigen! (M182). In den übrigen Wesentlichkeitsargumenten mit externalem Lokus fokussiert der Vater Z22, der sehr hohe Aspirationen für die Abteilung A aufweist (vgl. Tabelle 3.2), auf den Übertritt und verweist seine Tochter auf ihre Rolle als Anwärtin bzw. zukünftige Schülerin der Abteilung A (weil du das als angehende Sek-A-Schülerin einfach musst): Defizite in Mathematik und Französisch aufarbeiten und mit mir in den Ferien «rückwärts und vorwärts» üben – «das muss sitzen!» (M178) sowie gute Noten machen! («Du weißt, die Noten müssen stimmen». Wenn die Noten nicht stimmen, muss ich schwer diskutieren», M183, vgl. Anhang, Tabelle 9.1). Auch in M177, der einzigen Episode mit Zweckmäßigkeitsargument, warnt Z22 die Tochter K18 davor, es auch in der letzten Phase vor dem Übertritt nicht zu locker zu nehmen, und bereits jetzt (und in den Sommerferien, vgl. M178) «die Themen aufzuarbeiten, die im A vertieft werden oder nochmals kommen [...] Weil brutal Material und eine rechte Datenflut auf sie zukommt, die sie verarbeiten muss». In der einzigen Episode mit internalem Lokus bezieht sich Z22 auf soziale Schwierigkeiten, die K18 mit Mitschüler*innen gehabt hat («lass dich nicht auf sie ein, das gibt es einfach, das hat mit dem Leben an sich zu tun, dass einfach nicht alle so sind, wie du sie gerne hättest und generell nicht zu dir passen»), und anerkennt ihre mentale Stärke (Ei+): «das ist schon so und mit dem kann sie sensationell umgehen. Ich glaube, ich hätte das nicht geschafft in ihrem Alter». Zusammengefasst sticht Ee+ hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als unsere Tochter und als angehende Schülerin der anspruchsvollen Abteilung A einfach unbedingt musst!»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Eltern teil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z31	2	3	2	<p>Die Mutter Z31 argumentiert in den sechs Wertepisoden mehrheitlich (4:2) mit der Zweckmäßigkeit (O) bestimmter Handlungsweisen und Leistungsziele vor allem für den Nutzen in sozialer Hinsicht (4:2, e → 2). Internale Aspekte treten in den beiden Episoden auf (vgl. Anhang, Tabelle 9.2), in denen die Mutter mit Blick auf die Aufnahmeprüfung ins Langgymnasium, zu der Z31 ihren Sohn gedrängt hat (vgl. Abschnitt 3.3), mit positiver Wesentlichkeit (Ei +) argumentiert: weil du dich als jemanden erkennen solltest, a) der eigentlich fähig ist, die Eintrittsprüfung fürs Gymnasium zu schaffen! (M184) und b) der eigentlich gut in Mathematik ist! (M185). Z31 agiert über alle Episoden hinweg mehrheitlich (4:2) mit positiv-valenten Argumenten (+). Auch in der zentralen übertrittsbezogenen Episode M187 versucht sie ihrem Sohn die Zweckmäßigkeit des Übens mit den positiven Effekten auf das Ergebnis der Aufnahmeprüfung schmackhaft zu machen (vgl. Anhang, Tabelle 9.1): «Und bereite dich dann noch ein bisschen darauf vor. Mach noch ein paar Blätter. Lass es im Internet heraus». In den weiteren Argumenten mit dem Begründungstyp äußere Zweckmäßigkeit (Oe) wird vor Streit gewarnt (weil du sonst noch mehr Probleme mit den Kolleg*innen und der Lehrkraft hast) (vgl. M188), vor Bestrafung gewarnt (weil du sonst meine Erlaubnis nicht erhältst, noch nach draußen zu gehen und deine Freunde zu treffen) (vgl. M186) und mit Belohnung gelockt (weil du dann ein Fünf-Franken-Stück von mir erhältst, wenn du eine sehr gute Note schaffst) (vgl. M189). Zusammengefasst sieht Oe + hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du auf diese Weise vermutlich sogar die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium schaffen könntest.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.10 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit ¹	Betonung positiver Aspekte ²	Betonung interner Aspekte ³	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z32	3	3	1	<p>Die Mutter Z32 argumentiert gegenüber ihrer Tochter K20 in drei von fünf Episoden mit positiver externaler Wesentlichkeit (Ez+) (vgl. Anhang, Tabelle 9.2): Weil du das einfach musst! In den beiden zentralen Episoden M192 und M193 hebt sie dabei auf die Pflichten ihrer Tochter als Schülerin ab, indem sie ihr deutlich macht, dass sie akzeptieren müsse, dass die Beschäftigung mit Hausaufgabenproblemen nicht zu den Aufgaben von Eltern gehören würden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1): «[...] ich kann nicht mehr machen, als zu sagen: 'Setz dich hin. Mach. Wenn du Hilfe brauchst, geh zum Lehrer'» (M192). Wie Episode M193 zeigt, hat sie diese Botschaft seit den ersten Schuljahren vermittelt: «Ja, in der ersten Klasse hat man noch ein wenig geholfen. Also, war man noch dabei. Und nachher ist die Selbständigkeit dagewesen. Wenn sie fertig war, kam sie es jeweils zeigen. 'Mami, schau da. Schau.' Und dann habe ich es angeschaut und gesagt: 'Ja, ist gut.' Auch wenn es Fehler drin hatte. Das muss nicht ich verbessern. Das muss der Lehrer verbessern (lachen). [...] Ja, aber sonst: sonst, wenn da immer die Eltern. Wenn jetzt ich da alles verbessern würde, verbessert hätte, dann hätte sie ja eine Sechse im Zeugnis, oder (unverst.) Das müssen sie lernen. Aus den Fehlern müssen sie eben auch lernen. [...] Ist immer weniger geworden und immer weniger. Und dann geht es auch viel schneller. Wenn sie selber arbeitet, geht es eben schneller. Dann schaut niemand über die Schüler.» (M191). In der Episode M194 signalisiert sie ihrer Tochter ferner mit dem gleichen Begründungstyp, dass es eigentlich ihre Aufgabe als Schülerin wäre, noch bessere Noten zu schreiben und gibt ihr zu verstehen, dass sie bei einer 4,5 wenig beeindruckt sei: «[...] ist gut super. Könnte zwar besser sein, aber...». Die Botschaft mit externaler Ausrichtung: Als Schülerin hast du selbständig und ausgerichtet auf gute Noten zu sein und hast du es zu akzeptieren, dass es nicht zu meinen Aufgaben gehört, dir da weiterzuhelfen, drückt selbst in der Episode M193 durch («es gehört sich nicht»), in der Z32 ihrer Tochter das sofortige Erledigen der Hausaufgaben damit als zweckmäßig darzustellen versucht, weil so noch Zeit bliebe unbeschwert Freunde zu treffen. (e → 1). Zusammengefasst sieht Ez+ hervor:</p> <p>«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du es als deine Pflicht als Schülerin akzeptieren und einsehen musst, dass es eigentlich nicht zu meinen Aufgaben als Elternteil gehört, dich dabei zu unterstützen.»</p>

1 Einschätzung des «Grads an Wesentlichkeit, mit dem die Elternteile in der Regel die Bedeutsamkeit der Ziele begründet haben» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.9) mit zwei Ausprägungen (nachträgliche Dichotomisierung, vgl. Abschnitt 6.4.3.1): 2 = eher niedrig (entspricht der Betonung von Zweckmäßigkeit (O)) und 3 = eher hoch (entspricht der Betonung von Wesentlichkeit (E)).

2 Einschätzung des «Grads an positiver Valenz, den die Elternteile in der Regel in ihre werbezogenen Argumente gelegt haben» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.10) mit zwei Ausprägungen (nachträgliche Dichotomisierung, vgl. Abschnitt 6.4.3.1): 2 = eher niedrig (entspricht der Betonung negativer Aspekte (-)) und 3 = eher hoch (entspricht der Betonung positiver Aspekte (+)).

3 Einschätzung des «Grads an Kindbezug, den die Elternteile in der Regel in ihre werbezogenen Argumente gelegt haben» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.11) mit vier Ausprägungen: 1 = niedrig (entspricht «ausgeprägtes Hervorheben externaler Aspekte (e)», also von außen gesetzter Ziele, Erwartungen und Anforderungen), 4 = hoch (entspricht «ausgeprägtes Hervorheben internaler Aspekte (i), also von innerlichen, beim Kind liegenden Konsequenzen und Bedürfnissen»).

* An den beiden Fällen D11 und V12 wurde das Kategoriensystem für die Ratings erprobt und verfeinert. Anders als bei den übrigen Fällen, erfolgte hier die fallspezifische Einschätzung der drei Dimensionen somit auf Anhieb im Team (vgl. Abschnitt 6.4.3).

Die Ausprägung 4, ein fast ausschließliches Argumentieren mit kindbezogenen Aspekten, wurde von den Rater*innen bei keinem Elternteil erkannt.

Fasst man schließlich die Merkmalskonfigurationen ins Auge, die sich aus den drei Dimensionen im Sinne der wertbezogenen Begründungstypen (vgl. Kategoriensystem in Abbildung 5.4) ergeben, so zeigt sich, dass wie bei den fallübergreifenden Analysen der Begründungstyp positive externe Wesentlichkeit (Ee+, «..., weil du das in Anbetracht von Rollenüberlegungen einfach musst») auch bei den individuellen Elternteilen am häufigsten auftrat: Gemäß der Einschätzung der Rater*innen war dieses Argumentationsmuster bei den sieben Elternteilen D12, E12, M12, R11, S11, Z22 und Z32 die bevorzugte Strategie, mit der sie das Kind vom Wert schulischer Ziele und Handlungsweisen zu überzeugen suchten (38.9 % overall).

Ebenfalls kongruent zu den Befunden der fallübergreifenden Analysen (vgl. Abbildung 7.2) war der Begründungstyp negative externe Zweckmäßigkeit (Oe–, «..., weil du sonst negative Konsequenzen bezüglich sozial gesetzter Ziele gewärtigen musst») in den fallspezifischen Untersuchungen das am zweithäufigsten eingesetzte Begründungsmuster: Die fünf Elternteile E11, H11, H12 V12 und Z12 setzten dieses typischerweise in ihren Wertregulationen ein (27.8 % overall).

Am dritthäufigsten trat in den fallspezifischen Analysen der Begründungstyp positive interne Wesentlichkeit (Ei+, «..., weil du das mit deinen Persönlichkeitsmerkmalen und deinen Bedürfnissen einfach musst!») auf: Bei den drei Elternteilen R12, V11 und Z11 wurde dieses Argumentationsmuster, welches in den fallübergreifenden Analysen nur eine marginale Rolle spielte (vgl. Abschnitt 7.1.2.3), als dominant identifiziert (16.7 % overall).

Der Begründungstyp positive externale Zweckmäßigkeit (Oe+, «..., weil du so positive Konsequenzen bezüglich sozial gesetzter Ziele erreichen kannst», war sowohl bei den fallübergreifenden als auch bei den vorliegenden fallspezifischen Analysen die vierthäufigste Wertvermittlungsstrategie: Bei den beiden Elternteilen M11 und Z31 wurde dieses Argumentationsmuster im Rahmen der Ratings als charakteristisch für deren Vorgehen während der unsicheren Übertrittszeit erkannt (11.1 % overall).

Der Begründungstyp positive innere Zweckmäßigkeit (Oi+, «..., weil du so positive Effekte auf dein Wohlbefinden und deinen Wissenserwerb erzielst»), in den fallübergreifenden Analysen als dritthäufigste Strategie ermittelt (vgl. Abbildung 7.2), konnte in den Ratings lediglich beim Elternteil D11 als dominantes Argumentationsmuster ausgemacht werden (5.6 % overall).

7.3.2 Elternspezifische Zuschreibung von Kontrolle während der Übertrittsphase

Wie in Abschnitt 7.2 erläutert, zeigten die fallübergreifenden Analysen der insgesamt 104 evaluativen Feedbacks, dass die Elternteile überwiegend von negativ-valenten Kontrollregulationen (80 Episoden, 76.9 %) berichteten, in denen sie ihren Kindern gegenüber – die sich alle im Zeugnis mit einem Notenschnitt zwischen 4.0 und 4.5 in den Kernfächern begnügen mussten (vgl. Abschnitt 4.3) – zum Ausdruck brachten, sie hätten bestimmte lern- oder leistungsbezogene Ziele «nicht im Griff» (vgl. Abbildung 7.6). Nach dieser ersten dichotomen Betrachtungsweise wurde unter Bezugnahme auf die verwendeten attributionalen Argumente (vgl. Kategoriensystem in Abbildung 5.3) der Grad der jeweils zugeschriebenen Kontrolle in einem zweiten Schritt (vgl. Abschnitt 7.2.3.3) auf einer sechsstufigen Skala von «sehr schlecht im Griff» bis «sehr gut im Griff» noch nuancierter ermittelt (vgl. Recodierungsmatrix, Tabelle 5.2). Nach der Graduierung der Kontrollregulationen zeigte sich, dass die Zuschreibung einer geringen

Kontrolle (Ausprägung 2: «du hast es schlecht im Griff») in 53 der 104 Episoden (51.0 % overall) auftrat und damit die bei weitem häufigste Einschätzung war, die die Eltern gemäß ihren eigenen Erzählungen den Kindern gegenüber zum Ausdruck gebracht hatten (vgl. Tabelle 7.9). Mit Blick auf die dabei eingesetzten attributionalen Argumente offenbart sich, dass den Kindern in 40 dieser 53 Kontrollregulationen (75.5 % intra) deren eigenes stabil ungünstiges Handeln (KHs–) und in den übrigen 13 Kontrollregulationen (24.5 % intra) Zustände genannt werden, in denen sich diese manchmal (noch) befanden (KBv–, z. B. noch zu kindlich denkend). Am zweithäufigsten, in 14 der 104 Kontrollregulationen (13.5 % overall), trat in den fallübergreifenden Analysen die Ausprägung 1 («du hast es sehr schlecht im Griff») auf, wobei diese Kontrollzuschreibung vornehmlich mit dem Begründungstyp KBs– («weil du stabil ungünstige Merkmale aufweist») assoziiert war (in acht dieser 14 Episoden, 57.1 % intra) (vgl. Abschnitt 7.2.3.3). Am dritthäufigsten, mit je 13 Episoden (12.5 % overall) waren evaluative Feedbacks zu verzeichnen, in denen die Elternteile ihren Kindern entweder eine eher geringe Kontrolle (Ausprägung 3: «du hast es eher schlecht im Griff») oder aber eine sehr hohe Kontrolle (Ausprägung 6: «du hast es sehr gut im Griff») spezifischer schulischer Ziele attestiert hatten. Die 13 Zuschreibungen eher geringer Kontrolle gingen stets mit dem Begründungstyp KHv– («weil du manchmal – noch – ungünstig handelst») einher und die Zuschreibungen sehr hoher Kontrolle beruhten mehrheitlich darauf, dass die Elternteile ihrem Kind bezüglich des jeweiligen Ziels ein stabil günstiges Handeln (KHs+) attestierten (in acht der 13 Episoden, 61.5 % intra) (vgl. Abschnitt 7.2.3.3).

Im vorliegenden Kapitel soll nun ebenfalls der Frage nachgegangen werden, welche typischen Muster kontrollbezogener Argumentation bei den individuellen Elternteilen feststellbar sind, wenn man jenen Episoden höheres Gewicht beimisst, in denen sie ihr Sprechhandeln besonders detailliert schildern und/oder dabei erkennbar ist, dass die jeweilige Episode mit Blick auf den generalisierten übertrittsbezogenen Frame (s. unten) von besonderer Bedeutung ist (vgl. Abschnitt 6.4.3). Die diesbezügliche, mit der evaluativen Inhaltsanalyse bearbeitete Forschungsfrage 3.2 lautet (vgl. Abschnitt 5.8):

Welches waren die individuell dominanten Argumentationselemente, mit denen die einzelnen Elternteile die Kontrolleinschätzungen ihres Kindes zu regulieren suchten?

Gemäß den oben dargestellten Ergebnissen der fallübergreifenden Analysen wurde für die höher-inferente Einschätzung des individuellen Stils der Kontrollzuschreibung eine vierstufige Skala geschaffen (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.12), bei der die einzelnen Ausprägungen jeweils eine bestimmte Konstellation an negativ-valenten Begründungstypen repräsentieren: tief (1): «weil du

ungünstige dispositionale Eigenschaften aufweist» (KBs– dominiert klar in den zentralen Episoden); eher tief (2): «weil du es bei den bestehenden ungünstigen dispositionalen Eigenschaften dauernd an der nötigen Anstrengung mangeln lässt» (KHs– ist dominant in den zentralen Episoden, KBs– und KBv– können in den Argumentationen vorkommen), eher hoch (3): «weil du dich zwar dauernd zu wenig anstrengst, dabei aber eigentlich über die nötigen dispositionalen Eigenschaften verfügst» (KHs– ist dominant in den zentralen Episoden, KBs+, KBv+ und KBv– können in den Argumentationen vorkommen); hoch (4): «weil du dich zwar (noch) nicht stabil angemessen anstrengst, aber über die notwendigen günstigen dispositionalen Eigenschaften verfügst» (KHv– ist dominant in den zentralen Episoden, KBs+, KBv+ und KBv– können in den Argumentationen vorkommen).

Tabelle 7.11 illustriert in der zweiten Spalte, wie die drei Rater*innen die 18 individuellen Elternteile bezüglich deren Stils der Kontrollzuschreibung während der Übertrittszeit auf der Grundlage der genannten Einschätzungskriterien beurteilt haben. Mit Bezügen zu den Notizen und Memos der Rater*innen, zu den Originalaussagen der Elternteile (vgl. Anhang, Tabelle 9.3) sowie zu den im Rahmen der Feincodierung erzeugten geframten Paraphrasierungen (vgl. Anhang, Tabelle 9.4) werden die fallspezifischen Einschätzungen in der dritten Spalte genauer erläutert. Wie schon bei den wertbezogenen Argumentationsmustern (vgl. Tabelle 7.10) werden diese Erörterungen jeweils mit der ausformulierten typischen Argumentation des jeweiligen Elternteils abgeschlossen, die mit Hilfe des folgenden generalisierten kontrollbezogenen Frames auf der Grundlage der vorhandenen Daten rekonstruiert wurde:

«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase schlecht/eher schlecht/eher gut/gut im Griff, weil du...»

Diese falltypischen generalisierten Argumentationen wurden wieder jeweils nach der Ermittlung der Interrater-Übereinstimmung und der gegenseitigen Darlegung der den jeweiligen Ratings zugrundeliegenden Überlegungen gemeinsam formuliert. Durch den Autor wurden bei der Niederschrift leichte sprachliche Anpassungen vorgenommen.

Wie Tabelle 7.11 offenbart, bündeln sich alle Ratings in der Mitte der Skala. Obwohl es vorab mit Blick auf die Befunde der fallübergreifenden Analysen durchaus möglich schien, dass einzelne Elternteile die Ausprägungen 1 oder 4 aufweisen könnten, zeigte sich, dass kein Elternteil seinem Kind während der Übertrittszeit generell eine tiefe Kontrolle schulischer Ziele (Ausprägung 1) attestierte, indem er typischerweise mit dem für Kompetenzüberzeugungen und

Selbstwert abträglichen Begründungstyp KBs– (ungünstige dispositionale Merkmale) (vgl. Abschnitt 5.3.3.2) argumentierte («Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittszeit schlecht im Griff, weil du diesbezüglich ungünstige Persönlichkeitsmerkmale besitzt»). Ebenso wenig bedienten sich die 18 Elternteile generell des in Ausprägung 4 repräsentierten Argumentationsmusters, in dem der Begründungstyp KHv– (variabel ungünstiges Handeln) in Kombination mit den Begründungstypen KBs+ (günstige dispositionale Merkmale), KBv+ (variabel günstige persönliche Bedingungen) oder KBv– (variabel ungünstige persönliche Bedingungen) dominant ist («Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen gut im Griff, weil du dich zwar (noch) nicht stabil angemessen anstrengst, aber grundsätzlich über die notwendigen günstigen Persönlichkeitsmerkmale verfügst»). Offenbar erachtete es kein beteiligter Elternteil als opportun und/oder gerechtfertigt, seinem Kind in der fraglichen Phase diesen Grad an Anerkennung seiner positiven Entwicklung zurückzumelden.

Die Hälfte der beteiligten Elternteile – D11, E11, E12, H11, H12, R11, V12, Z22 und Z32 – wies gemäß der eigenen Erzählungen ein Feedbackmuster auf, das dem Kind eine eher tiefe Kontrolle (Ausprägung 2) signalisiert, indem es generell auf Argumenten mit dem Begründungstyp KHs– (stabil ungünstiges Lern- und Leistungshandeln: z. B. «nur das Nötigste tun», «zu wenig Wille aufbringen», «dauernd unachtsam sein bei Prüfungen», «Freizeit und Schule schlecht trennen») in Kombination mit den Begründungstypen KBs– (ungünstige dispositionale Merkmale: z. B. «die Funktionsstörung ADS haben», «phlegmatisch sein») oder KBv– (variabel ungünstige persönliche Bedingungen: z. B. «Angstblockaden haben») beruht. Zusammengefasst lautete die Beurteilung dieser Elternteile: «Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittszeit eher schlecht im Griff, weil du es bei deinen schon bestehenden (eher) ungünstigen Merkmalen ständig am nötigen Engagement mangeln lässt.» (vgl. Tabelle 6.12). Die neun Elternteile betonen somit internal unkontrollierbare als auch internal kontrollierbare Aspekte (vgl. Abschnitt 5.4). Für den Aufbau von positiven Kompetenzüberzeugungen dürfte letzterer Aspekt ein Lichtblick für die Kinder sein: Sich stabil zu wenig engagieren bedeutet nicht, dass sich das in Zukunft nicht ändern könnte. Dahingegen dürften die Verweise dieser Elternteile auf stabil negative interne Aspekte ungünstige Effekte auf

Tabelle 7.11 Elternspezifischer Stil der Zuschreibung von Kontrolle

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
D11*	2	Die Episode F003 (vgl. Anhang, Tabelle 9.3) ist stark zu gewichten, weil diese eine Ansprache der Mutter D11 an die Tochter K01 im Sinne einer Gesamtbeurteilung hinsichtlich des Übertritts enthält. Die evaluative Botschaft gegenüber der Tochter, die an der Funktionsstörung ADS leidet (vgl. Tabelle 4.4 und Tabelle 7.10), lautet: Dem Leistungsdruck in der Abteilung A wirst du noch nicht gewachsen (KBv–). In den übrigen mit Blick auf den generalisierten Frame stark zu gewichtenden Episoden F001, F004, F005, F006 und F007 (vgl. Anhang, Tabelle 9.4) schildert D11 Kontrollregulationen im Kontext von Prüfungsbesprechungen und von mitunter konfliktreichen (vgl. Tabelle 7.10) Hausaufgaben-situationen. In vier dieser fünf Episoden montiert die Mutter das ungenügende Handeln (KHs– bzw. einmal KHv–): sich mit jenen Klassenkamerad*innen vergleichen, die ungenügendere Noten haben; bei Schwierigkeiten einfach aufgeben, statt um Hilfe fragen; sich ohne Aufforderung nicht rechtzeitig an die Hausaufgaben setzen; bei langfristigen Hausaufgaben kaum je eine Planung machen; die Hilfe der Mutter manchmal nicht annehmen und Streit auslösen → Grad 2: «Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du eine Aufmerksamkeitsdefizitstörung hast. Mit Handeln wirst du es schaffen, aber jetzt während der Übertrittszeit handelst du noch nicht angemessen.»
D12	3	Die Episode F010 (vgl. Anhang, Tabelle 9.4) ist stark zu gewichten, weil die Mutter D12 darin dem Sohn K02 eine klare Botschaft zu seiner Leistungsbereitschaft beim häuslichen Lernen übermittelt: Du strengst dich zu wenig an für den Übertritt! (KHs– → 3). Auch der Episode F014 kommt erhöhtes Gewicht zu (vgl. Anhang, Tabelle 9.4): Es wird recht prägnant von einer Ansprache berichtet, in der die Mutter K02 klar machen will, dass er auf Grund seiner Noten (D12 nimmt diese als Indikator für Begabung) «ja nun wirklich in die Sek A können» → Grad 3: «Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du das Potential für die Sek A hast (Begabung), dich aber ständig zu wenig anstrengst.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zuge-schrie-bene Kon-trolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
E11	2	<p>Die Episoden F015 und F021 (vgl. Anhang, Tabelle 9.4) sind stark zu gewichten, weil sie die zusammenfassende Meinung und die zentrale Botschaft von Mutter E11 gut wiedergeben: Kognitiv hat der Sohn K03 aus der Sicht von E11 das Potential für die Abteilung A der Sekundarschule, aber er nimmt aus ihrer Sicht, den Übertritt stets zu wenig ernst und ist phlegmatisch («K03 ist so einer- [...] Er] hat das Gefühl, er könne sich zurücklehnen. Die Arme so hin. Als könnte er sonnenbaden den ganzen Tag» (F015, vgl. Anhang, Tabelle 9.3). Auch beim Lernen zuhause und in der Schule engagiert er sich durchwegs nur so stark, wie gerade nötig (vgl. F016, F018) und verschiebt die Erledigung seiner Hausarbeiten immer wieder auf den letzten Moment (F017). Der Elternteil E11 macht dem Sohn deutlich, dass diese Haltung in der Zukunft (Abteilung A) ins Verderben führen könne (F021) → Grad 2:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du zwar intelligent, aber phlegmatisch bist und deshalb immer mal wieder nur das Nötigste machst (was dir in der Abteilung A noch zum Verhängnis werden könnte!).»</p>
E12	2	<p>Die Episoden F022, F024, F026 (vgl. Anhang, Tabelle 9.4) sind stark zu gewichten, weil sie die Kontrollregulationen der Mutter E12 (und des Vaters) im Umgang mit den stetigen Selbstzweifeln der Tochter K04 (KBs –: «als sie einfach im Hirn oben einen Stress hatte», Episode F023, vgl. Anhang, Tabelle 9.3) illustrieren, wenn letztere in den daraus erwachsenden Ängsten und Frustrationen die ganze Familie involviert (F022, F024, F026). Die Blockaden («das Theater») haben in der fünften Klasse angefangen und waren ein stabiles Merkmal des Kindes bis zum kürzlich erfolgreichen Übertrittsentscheid für die Abteilung A (vgl. Episode F023). Das Kind strengte sich aus der Sicht von E12 zu wenig an, den Rest der Familie mit seinen Selbstzweifeln nicht zu behelligen → Grad 2:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du dich mit deinen stetigen Selbstzweifeln blockierst und uns alle immer wieder übermäßig involvierst, wenn du besonders gestresst bist.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrollrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
H11	2	<p>Die Mutter H11 nimmt ihre Tochter K05 als pubertierend (F031, vgl. Anhang, Tabelle 9.4) wahr (stabiles dispositionales Merkmal, KBs–) und betont deren noch fehlende Reife (KBv–), was mit sich bringe, dass K05 den Ernst der Lage nicht erkennen könne (F030) und Peers wichtiger als Schule erachte (F028). Daneben zeige sie stabil wenig Willen und arbeite wenig zielgerichtet (F029) → Grad 2:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du nun in der Pubertät bist und somit den Ernst der Lage nicht sehen kannst und entsprechend suboptimal handelst.»</p>
H12	2	<p>Für Mutter H12 ist ihr Sohn K06 «ein extremer Minimalist» (dispositionales Merkmal, KBs–), während er «aber immer findet, er sei super». Dies ist «unser Thema, was einfach immer wieder kommt» (F034, F035, vgl. Anhang, Tabelle 9.3). K06 kann den Übertritt in die Abteilung A nach Ansicht von H12 aber grundsätzlich schaffen, wenn er den nötigen Willen aufbringt und sich anstrengt (F037, vgl. Anhang, Tabelle 9.4). In letzter Zeit hat K06 zwar bewiesen, dass er sich engagiert und seine Einstellung gegenüber den Hausaufgaben verändert (KBv+) (vgl. F036), doch war das während der Übertrittszeit nicht immer so, was sich in den Noten niedergeschlagen hat (KBv–/KBs–) (vgl. F038). Die Zuteilung war laut H12 generell stark vom Wohlwollen der Klassenlehrkraft abhängig (ABs+) (vgl. F037) – was die Handlungskontrolle (vgl. generalisierter Frame) aber nicht erhöht → Grad 2.</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du dich zwar in letzter Zeit richtig eingestellt hast, du aber grundsätzlich ein extremer Minimalist bist und vom Wohlwollen deiner Klassenlehrkraft abhängig bist.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
M11	3	<p>Der Vater M11 stellt im Verlauf der Übertrittszeit seinen Wunsch zurück, wonach sein Sohn bereits zu diesem Zeitpunkt in die Abteilung A eingeteilt werde. Er ist letztlich froh, dass sich laut der Klassenlehrkraft abzeichnet, dass dieser wenigstens die Abteilung B und nicht die Abteilung C besuchen wird, welche es in dieser Schulgemeinde gibt (vgl. F040, Anhang, Tabelle 9.4). Vor diesem Hintergrund – der sich für das Rating bezüglich der signalisierten Handlungskontrolle während der Übertrittszeit leicht einschränkend auswirkt – bringt M11 in allen Episoden dem Sohn gegenüber zum Ausdruck, dass dessen Kontrolle bezüglich der Bewältigung der Anforderungen für den Übertritt eher hoch sei: In letzter Zeit seien die Noten genügend und er arbeite mehr und besser für die Schule (KBv+/KHv+) (vgl. F040.). Sodann habe er den nötigen Willen aufgebracht und sich angestrengt (KHv+). Diese Entwicklungen stellt M11 vor seinem Sohn als gute Voraussetzungen für einen baldigen Aufstieg in die Abteilung A dar (vgl. F041) → Grad 3:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar noch nicht ganz reif bist für die Abteilung A – diese ist mir vorerst aber auch nicht so wichtig –, du aber in letzter Zeit optimal lernst und gute Noten nach Hause bringst. Du schaffst dir so eine gute Ausgangslage für einen späteren Aufstieg in die Sek A!»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
M12	3	<p>Die Mutter M12 findet grundsätzlich, dass ihr Sohn faul und minimalistisch sei (KBs-) (vgl. F042, Anhang, Tabelle 9.4), was sie in der Kombination mit geringem Engagement (KHs-) und geringer Sorgfalt (KHs-) bei Hausaufgaben (vgl. F043, F044) – manchmal – kritisiert: «Also, ich bin schon ab und zu am Motzen und sage: 'Gopf/, also, du kannst dir schon etwas Mühe geben.' Aber dadurch, dass er eben immer mit dieser Hetzerei-, die haben das so intus- Ich weiß auch nicht, wie die anderen das machen, aber der schludert- nein, er macht das enorm schnell und damit hat sich diese Sache erledigt. Aber das- früher war das nie so. Das ist dieser unsägliche Druck, den er [der Klassenlehrer L04] immer gemacht hat» (F044, vgl. Anhang, Tabelle 9.3). In dieser Stelle kommt zum Ausdruck, dass die Mutter und ebenso der Vater Druck verabscheuen und K08 keinesfalls – wie in der Schlüsselsepisode F046 ausgedrückt – «pushen möchten», weil dies bei ihm das Gegenteil bewirke: «Und das machen wir nicht. Ich merke, je mehr wir ihn in Ruhe lassen, desto mehr leistet er. Er ist so einer. Wenn du beginnst zu drücken, dann macht er wie den Schirm zu. Das ödet ihn dann an und dann hat er keine Freude mehr» (F046). Die Mutter M12 bringt gegenüber K08 einen hohen Grad an Kontrolle zum Ausdruck, indem sie ihm signalisiert, dass beide Elternteile dieses stabile Merkmal seiner Persönlichkeit befrworten (KBs+) und Druck selber nicht gut finden (ABs+). Für die Mutter ist der Übertritt gegenüber dem Kindwohl zweitrangig. Aus der Sicht des Sohnes ist seine Handlungskontrolle bezüglich des Übertrittsgeschehens zweitrangig, weil die Gesamtsituation mit diesen verminderten Leistungsanforderungen schon einen hohen Grad an Sicherheit vermittelt → Grad 3:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar faul bist, dich zu wenig anstrengst und bei Leistungsdruck blockierst, was aber hier nicht so ins Gewicht fällt, weil wir Eltern Leistungsdruck ebenso verabscheuen und von dir nicht erwarten, dass du gegen deinen Willen die Abteilung A anstrebst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
R11	2	<p>Die Episoden F047 und F051 (vgl. Anhang, Tabelle 9.4) sind stark zu gewichten, weil sie die kontrollbezogene Botschaft von Mutter R11 auf den Punkt bringen. Sehr hohe Aspirationen für ihrer Tochter K09 aufweisend (vgl. Tabelle 3.2), attestiert sie ihrer Tochter eine tiefe Kontrolle bezüglich der Anforderungen des Übertrittsverfahrens, da sie noch zu wenig einschätzen könne, «worauf es ankommt» (KBv–) (M051, vgl. Anhang, Tabelle 9.3). Daneben mache sie dauernd externe Gründe – anstelle des eigenen ungünstigen Handelns (fehlende Aufmerksamkeit, KHs–, vgl. F047) – für die zeitweise nicht genügenden Noten verantwortlich: «'Es wurde keine Zeit [gegeben], war dann zu wenig', oder sie hat die Aufgabe nicht verstanden» (M047) → Grad 2:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du noch nicht einsehst, wie wichtig der Übertritt ist, und dauernd unachtsam bist bei den jetzt wichtigen Prüfungen sowie die Gründe für die schlechten Noten nicht in deinem eigenen Handeln suchst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
R12	3	<p>Die Mutter R12 findet in der Schlüsselsepisode F054 (vgl. Anhang, Tabelle 9.4), dass es nicht der Persönlichkeit von Tochter K10 entspreche, sich mit «Sitzleder» und «geduldig mit sich selber» vertieft mit schulischen Inhalten auseinanderzusetzen (KBs–): «Weil ich denke mir, ja grundsätzlich, wenn sie sich, wenn sie sich würde,- mit was auch immer ein wenig mehr auseinandersetzen würde, dann nachher hätte sie auch mehr Erfolgserlebnisse. Aber ich denke mir, das ist einfach ihre Art». Daneben moniert R12 gegenüber K10, dass sie bei Schwierigkeiten mit Hausaufgaben ständig einfach auf gebe, statt systematisch vorzugehen (KHs–): «Weil,- also heute haben wir Mathe miteinander gemacht und dann, wo sie es nicht gerade begriffen hat, wollte sie das Zeug hinschmeißen und ich hab gesagt: 'So funktioniert das nicht. Jetzt fangen wir wieder von vorne an und jetzt denke mal fertig.' » (F052). Die in drei von vier elterlichen Regulationen zugeschriebene tiefe Kontrolle relativiert sich allerdings bezüglich der Anforderungen des Übertritts, da der Elternteil möchte, dass sich die Tochter grundsätzlich als Persönlichkeit sieht, die Interessen- und fähigkeitsbezogen (noch) nicht die Abteilung A besuchen sollte (vgl. Tabelle 7.10). In Episode F053 drückt sie aus, dass sie ihre Tochter, die ihre Sicht übernommen hat, darin bestärkt. Aus der Sicht von K10 ist ihre Handlungskontrolle bezüglich des Übertrittsgeschehens zweitrangig, weil die Gesamtsituation durch die verminderten Erwartungen der Mutter schon einen hohen Grad an Sicherheit vermittelt → Grad 3:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du dich zwar beständig zu wenig mit schulischen Inhalten auseinandersetzt und bei Schwierigkeiten vorschnell aufgibst, dies hier aber nicht so ins Gewicht fällt, weil ich es grundsätzlich richtig finde, dass du die zu dir passende – weniger anforderungsreiche – Abteilung B besuchen möchtest.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
S11	3	<p>Die Mutter S11 attestiert ihrem Sohn K11 (vgl. Anhang, Tabelle 9.3), dass er gereift sei, den Ernst der Lage erfasst habe (KBv+) und anders als früher nun meist konzentriert an seinen Hausaufgaben arbeite (KHv+): «[...] ich muss vielleicht eben weniger drücken und so und sagen: 'Mach jetzt und konzentrier dich'. Jetzt ist es wirklich mehr aufgabenbezogen und vorher musste man mehr schauen, dass er's überhaupt macht und dass er nicht irgendwie immer wieder beginnt zu spielen daneben» (F056). Ebenso habe er nun erkannt, dass er nicht alles selber können und bewältigen müsse (KBs+), sondern bei Hausaufgabenproblemen aktiv andere um Hilfestellungen bitten könne (KHs+): «[...] jetzt fragt er wirklich gleich, wenn er etwas nicht versteht, dann fragt er. Und das ist vielleicht auch so, dass er sich wohler fühlt, und dass er auch weiß, dass er nicht alles verstehen muss, es ist normal, wenn man einmal etwas nicht versteht, und deshalb darf er auch fragen. Vorher hatte er vielleicht das Gefühl, er müsste es verstehen, und er wollte deshalb auch nicht fragen, also ich weiß es nicht, aber-» (F058). Nebst diesen Zuschreibungen hoher Kontrolle merkt S11 gegenüber K11 allerdings kritisch an, dass er hin und wieder noch immer nicht zwischen Arbeits-, Freizeit- und Ruhephasen unterscheiden könne und bei Hausaufgaben von ihr manchmal entsprechend reguliert werden müsse (KBv-) (F057, F059, vgl. Anhang, Tabelle 9.4) → Grad 3:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar Aktivitäts- und Erholungsphasen manchmal noch schlecht ausbalancierst, sonst aber gereift bist und beim Erledigen deiner Hausaufgaben nur noch hin und wieder ungünstig handelst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
V11	3	<p>Die Mutter V11 schildert in der Episode F063 eine direkt übertrittsbezogene Kommunikationssituation mit ihrem Sohn K13 und in den übrigen vier Episoden recht anschaulich Dialoge im Kontext von Hausaufgaben und inhaltlichen Problemen bei Prüfungen (vgl. Anhang, Tabelle 9.3). Während sie ihrem Sohn, der an der Funktionsstörung ADS leidet und eine diesbezügliche Medikation erhält (vgl. Tabelle 4.4), bereits vor der Übertrittszeit attestiert hat, dass er das Potential für die Abteilung A habe und «noch so viele Fortschritte machen» könne (KBs+/KHs+), bescheinigt sie ihm in den lernbezogenen Episoden (vgl. Tabelle 9.4), dass er sich noch ab und zu beim Gamen gehen lasse (KHv–) (F064), dass er sich manchmal (noch) nicht genügend auf Prüfungen vorbereite (KHv–) oder diese unkonzentriert ausfülle (KHv–) (F065) sowie dass er manchmal das Wochenplan-Soll nicht erfülle (KHv–) und in solchen Fällen manchmal noch einfach «abhängt», statt sie um Hilfe zu bitten (KHv–) (F066). Alle bemängelten Handlungsaspekte treten nach den Aussagen von V11 noch gelegentlich (v) auf. Generell könne er auf sein erfolgreiches Handeln stolz sein (er hat den Übertritt in die Abteilung A geschafft) (vgl. F063) → Grad 3:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar noch hin und wieder Freizeit und Hausaufgaben schlecht ausbalancierst und bei Problemen nicht zu mir kommst, aber sonst deine schulischen Arbeiten gut verrichtest und dazu auch fähig bist (was du lange nicht geglaubt hast).»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
V12	2	<p>Der Vater V12 bescheinigt seinem Sohn K14 in den zwölf kontrollbezogenen Episoden mit der Ausnahme dreier positiv-valenter Argumente fast durchgängig ein stabil ungünstiges Handeln (KHs–, acht Einzelargumente) oder ein variabel ungünstiges Handeln (KHv–, zwei Einzelargumente) (vgl. Tabelle 9.4). Die beiden Argumente der Episoden F067 und F071, welche dispositionale Merkmale von K14 benennen (du bist ein Minimalist, was Leistungsziele betrifft und du bist ein Minimalist, was den Einsatz bei Hausaufgaben betrifft), bringen zum Ausdruck, dass V12 grundsätzlich die Einstellung seines Sohnes gegenüber Schule und Lernen missbilligt und das an den vielen Aspekten des Handelns bei Hausaufgaben festmacht, die in den einzelnen Episoden in den evaluativen Feedbacks thematisiert werden (vgl. F070, F071, F072, F073, F075, F076). Bezogen auf den Übertritt sind vor allem die Kontrollregulationen F068 (weil du ständig fälschlicherweise denkst, in der Abteilung B könne man sich zurücklehnen) und F069 (weil du ständig nicht bedenkst, dass die Lehrstellensuche mit einer Sek B schwieriger wird) relevant. → Grad 2:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du zu geringe Aspirationen für die in beruflicher Hinsicht wichtige Abteilung A aufweist und (noch) in vielerlei Hinsicht uninspiriert und unproduktiv deine Hausaufgaben erledigst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z11	3	<p>Die Mutter Z11 schildert in der Schlüsselsepisode F084 (vgl. Anhang, Tabelle 9.3) eine nach eigenen Aussagen immer wiederkehrende übertrittsbezogene Kommunikationssituation mit ihrer Tochter K15, in der letztere zu verstehen gibt, dass sie nicht glaube, es in die Abteilung A zu schaffen («Ich schaffe es sowieso nicht. Und ich bin sowieso zu blöde»). Z11 und ihr Mann entgegnen in dieser Schlüsselstelle, dass sie sehr wohl die dafür notwendige Intelligenz mitbringe (stabiles dispositionales Merkmal, KBs+): «Doch jetzt. Komm jetzt. Du, du bist genug gut für die Sek A. Ganz sicher» (F084). In der weiteren direkt übertrittsbezogenen Episode F083 betonen die beiden Eltern, dass ein Übertritt in die Abteilung A «ohne Weiteres» möglich sei, dass sie sich dazu aber noch zu wenig Mühe gebe (KHv–). Der Elternteil attestiert ihrer Tochter in Episode F081 zwar, es fehle ihr im Vergleich zum Bruder an «Eigenantrieb» (KBs–), doch relativiert sie dies, indem sie betont, es sei im Vergleich zu früher bedeutend «lockerer» geworden: «Denn man muss nicht mehr immer sagen. Man muss nicht mehr immer helfen» (M079). In den übrigen, eher untergeordneten Episoden (vgl. Tabelle 9.4) werden hausaufgabenbezogene Handlungsweisen von K15 evaluiert, die verbesserungswürdig seien: in letzter Minute machen (F079), eine ungünstige Zeiteinteilung vornehmen (F080) und bei Schwierigkeiten einfach aufgeben, statt um Hilfe bitten (F082) → Grad 3:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du genug intelligent bist für die Abteilung A, dich aber (noch) zu wenig anstrengst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z12	3	<p>Die Mutter Z12 war sich bereits zum Zeitpunkt G1, zu Beginn der achtmönatigen Erhebungszeit, recht sicher, dass ihre Tochter K16 vermutlich in die Abteilung B eingeteilt werde (vgl. Tabelle 3.2). Ihr war es wichtig, dass es aber nicht Abteilung C werde, die es an ihrem Wohnort auch gibt. Da sich im Verlauf dieser Phase gezeigt hat, dass letzteres eher ausgeschlossen ist, sind Überlegungen zur Handlungskontrolle bezüglich des Übertritts aus der Sicht von K16 zweitrangig, weil die Gesamtsituation durch die erfüllten Erwartungen der Mutter schon einen hohen Grad an Kontrolle vermittelt. In der Episode F085 (vgl. Anhang, Tabelle 9.3) beruhigt Z12 ihre Tochter auch bezüglich der allenfalls erschwerten Lehrstellensuche und versichert ihr ihre diesbezügliche Hilfe («Wenn es geht, sicher unterstütze ich dich auch»), bescheinigt ihr aber auch, dass sie das Erfüllen ihrer Berufswünsche noch zu optimistisch sehe (KHv–): «Ich wollte es ihr einfach ein bisschen realistisch zeigen» (F085). In den beiden Episoden F087 und F088, welche das Vorbereiten auf Prüfungen thematisieren, attestiert der Elternteil der Tochter einerseits, dass sie sich meist zu oberflächlich vorbereite (alles ins «Kurzzeitgedächtnis [...] reinbüffeln») (KHs–), gleichzeitig konstatiert sie ihr gegenüber aber auch, dass sie sich zunehmend auch anstrenge, den Prüfungsstoff zu verstehen (KHv+) → Grad 3:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du ja weißt, dass ich mit einer Zuteilung zur Abteilung B grundsätzlich zufrieden bin und dir schon signalisiert habe, dass ich dir auch bei der vermutlich deutlich erschweren Lehrstellensuche behilflich sein werde.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z22	2	<p>In den kontrollbezogenen Episoden von Vater Z22, der hohe Aspirationen für die Abteilung A aufweist (vgl. Tabelle 3.2) und im Hinblick auf die anforderungsreichen Inhalte in der Sekundarstufe mit seiner Tochter K18 bereits vorab die Grundlagen in Mathematik und Französisch repetieren will (vgl. Tabelle 7.10), sind vor allem F092 und F093 besonders zu gewichten, insofern als sie Situationen des gemeinsamen Lernens und Sprechens über die Gründe für Leistungsergebnisse thematisieren (vgl. Tabelle 9.4). Im Bemühen, ein tieferes Verständnis der mathematischen Inhalte bei seiner Tochter zu erzeugen, attestiert der Vater seiner Tochter in Episode F092 (vgl. Anhang, Tabelle 9.3) eine diesbezüglich geringe Kontrolle (KHs –), als sie seine Erwartungen unzureichend erfüllt («wenn sie es nicht versteht, obwohl sie dort echt Mühe hat»), was bei K18 zu Frustration und bei Z22 zu einer heftigen Reaktion führt: «[...] dann wird sie teilweise missmutig. Dass sie fast anfängt zu weinen, wenn ich dort ein wenig bohren möchte, schauen, ob sie es verstanden hat. Dann macht sie vielfach zu, dann muss ich wirklich sagen: 'Jetzt setz dich hin und jetzt wird das gemacht, fertig'» (F092). K18 meidet offenbar die Lernunterstützung ihres Vaters (KHv –) («sie geht mehr zur Mutter», F092), was von ihm wiederum zusammen mit der manchmal fehlenden Versteherorientierung beim Lernen (KHv –) anlässlich der Besprechung von misslungenen Prüfungen moniert wird: «'Wieso kommst du nicht'? Was ist das Problem? Wie ich schon gesagt habe, du musst wissen, wieso. Du kannst nicht nur Hausaufgaben machen und erledigen. Du arbeitest für dich und nicht für die Lehrerin. Die Hausaufgaben sind eigentlich da, damit du das Thema vertiefen kannst und dass du es schlussendlich begriffen hast'» (F093). Positive Kontrollzuschreibungen finden sich lediglich bezüglich des Umgangs mit Peers und der Lehrkraft (vgl. F094, F095) → Grad 2:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du beim Lernen meist noch zu wenig versteherorientiert vorgehst und mich nicht selbständig aufsuchst, wenn du es nicht verstehst.»</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z31	3	<p>Die Mutter Z31 hat ihren Sohn K19 – wie die Klassenlehrkraft L19 meint, auch aus taktischen Gründen, um sich die Zuteilung zur Abteilung A im Vorhinein zu sichern (vgl. Abschnitt 3.3) – für die Aufnahmeprüfung zum Langgymnasium sowie für die entsprechenden außerschulischen Vorbereitungskurse angemeldet. K19 besteht die im März 2009 stattfindende Prüfung nicht. Er und seiner Mutter sind aber zuversichtlich, sich dafür die Zuteilung zur Abteilung A gesichert zu haben. Tatsächlich gibt sich die noch in der fünften Klasse diesbezüglich sehr skeptische Klassenlehrkraft geschlagen und empfiehlt notgedrungen und mit dem Gefühl, ausgetrickst worden zu sein (sie wurde erst kurz vor der Aufnahmeprüfung darüber informiert, dass K19 daran teilnimmt), die Zuteilung zur Abteilung A. Bezüglich der Übertrittssituation hat sich somit spätestens im Frühjahr alles geklärt und die subjektive Kontrolle von K19 dürfte durch den Kniff von Z31 zu diesem Zeitpunkt grundsätzlich hoch sein: «Also er geht jetzt ganz normal mit dieser Situation um. Er muss jetzt auch nicht damit prahlen: 'Ich komme in die Sek A' oder so.» (F097, vgl. Anhang, Tabelle 9.3). Z31 zeigt sich ihrem Sohn gegenüber aber auch überzeugt, dass er in der Prüfung hätte reüssieren können, wenn er sich mehr angestrengt hätte (KHs –) (F097) und wenn er – wie bei gewöhnlichen Prüfungen auch – bei der Vorbereitung keinen Durchhänger gehabt hätte: «weil er [zeitweise] einfach zu faul ist und nicht mehr mag» (KHv –) (F096). → Grad 3:</p> <p><u>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar erfolglos an der Aufnahmeprüfung zum Gymnasium teilgenommen hast – für das du eigentlich schon das Potential hättest, wenn du dich nicht immer wieder zu wenig anstrengen würdest! –, dir dadurch aber nun wohl die Zuteilung zur Abteilung A gesichert hast.»</u></p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.11 (Fortsetzung)

Elternteil	Zugeschriebene Kontrolle ¹	Erläuterung und geframte generalisierte Argumentation des Elternteils
Z32	2	<p>Die Mutter Z32 attestiert ihrer Tochter K20 in den fünf kontrollbezogenen Episoden generell eine eher tiefe Kontrolle bezüglich ihres häuslichen Lernens und der Leistungserbringung (vgl. Anhang, Tabelle 9.4): Sie moniert gegenüber K20, dass sie das Erledigen ihrer Hausaufgaben ständig verschiebe und im letzten Moment angehe (KHS–) (F102), sodann gebe sie zu schnell auf und ersuche dann um Hilfe (KHS–) («Dann probiere ich es. [...] Dann lache ich manchmal auch: ‘Schau einmal diese Rechnung an. Das ist ganz einfach’.») (F103, vgl. Anhang, Tabelle 9.3). Bezüglich der Leistungserbringung im Rahmen von Prüfungen bescheinigt Z32 ihrer Tochter, dass sie eigentlich ein größeres Potential habe, als sie bisher zeige (KBV–) (F101), dass das Vorbereiten auf die Prüfungen aber auch schwierig sei, weil sie eine Lehrkraft habe, die nicht valide prüfe (AHS–). Sie erläutert: «Es liegt nicht am Lernen, weil sie wissen ja manchmal nicht genau, was für Prüfungen kommen. Es wird ihnen schon gesagt, aber dann gibt es doch wieder eine andere Rechnungsprüfung, oder. Da kann man nicht sagen, du musst jetzt lernen. Das geht gar nicht» (F104). → Grad 2:</p> <p>«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du – obwohl du eigentlich das Potential hast und es wahrscheinlich könntest – bei den Hausaufgaben ständig zu schnell aufgibst und dich nicht selber ans Problemlösen machst. Sodann hast du auch eine Lehrkraft, die Prüfungen macht, auf die man sich schlecht gezielt vorbereiten kann.»</p>

¹ Einschätzung des «Grads an zugeschriebener Kontrolle» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.12 mit vier Ausprägungen 1 = tief (KBS– ist dominant), 2 = eher tief (KHS– in Kombination mit KBS–/KBV– ist dominant), 3 = eher hoch (KHS– in Kombination mit KBS+/KBV+ ist dominant), 4 = hoch (KHV– in Kombination mit KBS+/KBV+/KBV– ist dominant) (vgl.)).

* An den beiden Fällen D11 und V12 wurde das Kategoriensystem für die Ratings erprobt und verfeinert. Anders als bei den übrigen Fällen, erfolgte hier die fallspezifische Einschätzung somit auf Anhieb im Team (vgl. Abschnitt 6.4.3).

das Selbstbild zeitigen: Während bei Zuschreibungen auf einschränkend wirkende physiologische Prozesse wie «Aufmerksamkeitsdefizitstörung» (D11) oder «Pubertät» (H11) wenigstens eine selbstwertdienliche Note mitschwingt, dürften Verweise auf psychische Merkmale, die das Kind vermutlich als «charakterliche Mängel» (E11: «phlegmatisch», E12: «von ständigen Selbstzweifeln und Blockaden geplagt», H12: «Minimalist») oder als «begrenzte Fähigkeit, die Situation angemessen erfassen zu können» (R11, V12, Z22, Z32) interpretiert, weder selbstwirksamkeitsförderlich noch selbstwertdienlich wirken (vgl. Abschnitt 5.3.3.2).

Die übrigen neun Elternteile D12, M11, M12, R12, S11, V11, Z11, Z12 und Z31, attestierten ihrem Kind generell eine eher hohe Kontrolle schulischer Ziele (Ausprägung 3). Dabei zeigen sich innerhalb dieser Gruppe zwei charakteristische Muster der Kontrollzuschreibung: Die vier Elternteile D12, S11, V11 und Z11 argumentieren mit einer Kombination aus günstigen Persönlichkeitsmerkmalen oder kindbezogenen Bedingungen (KBs+, z. B. «du bist fähig für die Sek A», «du bist gereift»; KBv+: «du hast in letzter Zeit die richtige Einstellung gegenüber Hausaufgaben»; KBv–: z. B. «noch fehlende Reife») und dysfunktionalem Lern- und Leistungs-handeln (KHs–, z. B. «du strengst dich dauernd zu wenig an», «du hängst ständig ab, statt um Hilfe zu bitten», KHv–, z. B. «du lässt dich ab und zu noch beim Gamen gehen»). Die vier Elternteile der anderen Teilgruppe – M11, M12, R12, Z12 und Z31 – signalisieren ihrem Kind eine eher hohe Kontrolle der schulischen Situation, indem sie ihm zwar ebenfalls ein ungenügendes Lern- und Leistungshandeln (KHs–) attestieren, dabei allerdings zum Ausdruck bringen, dass dieses (wenigstens momentan) genüge, weil a) sie als Eltern selber für die Sekundarschulstufe B plädierten (R12, Z12), b) ihnen (momentan) die Abteilung A nicht so wichtig sei (M11), c) sie Leistungsdruck selber verabscheuten und es keinesfalls «pushen» möchten (M12) sowie d) eine Zuteilung zur Abteilung A sowieso so gut wie sicher sei, nachdem es schließlich an der Aufnahmeprüfung zum Gymnasium teilgenommen habe (Z31). Während bei der ersten Teilgruppe, wie vorab bei der Schaffung der Ratingskala so antizipiert

(vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.12), die eher hohe Kontrollzuschreibung vor allem durch günstige kindinterne Merkmale zustande kommt und die von der Attributionsforschung vielfach bestätigten positiven emotionalen und motivationalen Effekte zeitigen dürfte (vgl. Abschnitt 5.3.3.2), besteht bei der zweiten Teilgruppe das ausschlaggebende Moment in der günstigen externalen Zuschreibung: «weil wir als deine Eltern keine (übertrieben) hohen Erwartungen an dich haben» bzw. «weil wir dich im Übertrittsverfahren so unterstützen, dass eine Zuteilung zur gewünschten Abteilung relativ unabhängig von deinem Leistungshandeln wahrscheinlich ist». Das Feedbackmuster der Eltern dieser zweiten Teilgruppe dürfte in der generell zugespitzten Lage des unklaren Übertrittsentscheids zwar affektiv entlastend gewirkt haben («ich darf grundsätzlich scheitern»), allerdings beinhaltet die Botschaft auch ein potentiell selbstwirksamkeits- und selbstwertschädliches Element, das mit dem folgenden Gedankengang verbunden ist: «Es liegt weniger an meinen Fähigkeiten und an meinen Anstrengungen, dass ich die Herausforderungen der Übertrittszeit meistere, sondern ist primär dem Umstand zu verdanken, dass meine Eltern keine allzu hohen Erwartungen an mich haben bzw. dass sie sich findig Schwachstellen in den schulischen Verfahrensregeln zu Nutzen machen».

7.3.3 Elternspezifischer Kommunikationsmodus

Das vorliegende Kapitel berichtet die Ergebnisse der Ratings zum individuellen Kommunikationsstil, den die 18 Elternteile in ihren Schilderungen eigener Bedeutungszuschreibungen und evaluativer Feedbacks während der Übertrittszeit erkennen lassen. Die diesbezügliche, mit der evaluativen Inhaltsanalyse bearbeitete Forschungsfrage 3.3 lautet (vgl. Abschnitt 5.8):

Welches waren die individuell dominanten kommunikativen Stilelemente, mit denen die einzelnen Elternteile ihr Kind von eigenen Wert- und Kontrollzuschreibungen zu überzeugen suchten?

Wie in Abschnitt 5.7 dargelegt, ist es wichtig, dass die Eltern in ihrem Bestreben, beim Kind eine handlungswirksame Internalisierung ihrer wert- und kontrollbezogenen Botschaften zu erreichen, darum bemüht sind, eine möglichst große Passung mit den bestehenden Werten, Zielen und Selbstbildern des Kindes herzustellen und gleichzeitig die Verbindlichkeit ihrer Botschaften auch dann

unter Beweis stellen, wenn das Kind diesen wenig Aufmerksamkeit schenkt. Während ersteres durch ein möglichst diskursives, um intersubjektivität bemühtes kommunikatives Handeln erreicht wird (z. B. «Es ist meines Erachtens bedeutsam, dass du ... – wie siehst du das?» bzw. «Meiner Meinung nach hast du das schlecht im Griff – erzähl mir, wie erlebst du das?»), erweist sich die Verbindlichkeit des Standpunktes der Eltern in dem Maß, wie sie Standfestigkeit bzw. Assertivität unter Beweis stellen und ihre Realitätswahrnehmungen gegenüber dem Kind nicht nur aktiv vorbringen, sondern auch bei Widerspruch und nicht sofortigem Befolgen der als zutreffend und produktiv wahrgenommenen kontroll- und wertbezogenen Überzeugungen für beide Seiten gesichtswahrend mit angemessener Hartnäckigkeit vertreten («ich will dich überzeugen!») (vgl. Aebli, 1997, S. 273–275).

Der individuelle Modus des Appellierens («Merke dir», vgl. Abschnitt 5.7) der 18 Elternteile wurde durch die Rater*innen auf der Grundlage des Wortlauts der in der Basiscodierung extrahierten Wert- und Kontrollepisoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) mittels der beiden Kategoriensysteme «Einschätzung der Diskursivität» (vgl. Tabelle 6.13) und «Einschätzung der Assertivität» (vgl. Tabelle 6.14) mit Bezug zu je zwei Ausprägungen beurteilt²⁷. Bei einem eher tiefen Grad an Diskursivität (2) lässt der Elternteil erkennen, dass er bei seinen Wert- und Kontrollregulationen eher monologisch vorging. Nachfragen, Gegenargumente, Präzisierungen und Plausibilisierungen spielen in den stark zu gewichtenden Episoden eine untergeordnete Rolle («So sehe ich das – und damit ist das Thema abgeschlossen»). Das Kind erscheint somit primär als Empfänger der entsprechenden wert- und kontrollbezogenen Botschaften und erzeugt mit seinen allfälligen Einwänden kaum Resonanz bei seiner Mutter oder seinem Vater. Ein eher hoher Grad an Diskursivität (3) repräsentiert demgegenüber ein dialogisch-verhandelndes Vorgehen. In den stark zu gewichtenden Textstellen ist erkennbar, dass der Elternteil an der Sichtweise des Kindes interessiert ist und seine Regulationen darauf anpasst, indem er sie durch Paraphrasen und Beispiele zu erklären sucht. Das Kind erscheint als lernender Partner, der die elterliche Sichtweise mitunter nicht auf Anhieb verstehen kann (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.13). Eine eher tiefe Assertivität (2) wurde den Wert- und Kontrollregulationen eines Elternteils dann zugeschreiben, wenn dieser in den Originalstellen zum Ausdruck brachte, dass er wenig gewillt gewesen sei, seine Überzeugungen

²⁷ Tatsächlich bildeten die beiden Kategoriensysteme mit je zwei Ausprägungen während des Ratings ein gemeinsames Kategoriensystem «Grad der Direktivität» mit vier Ausprägungen (vgl. Abschnitt 6.4.3.3). Die aufgrund von theoretischen Erwägungen durchgeführte Dichotomisierung und Recodierung der Befunde erfolgte erst nach Abschluss der höher-inferenten Einschätzungen.

gegenüber dem Kind standfest zu vertreten und dafür gegebenenfalls auch Konflikte in Kauf zu nehmen («Das ist meine Überzeugung, aber wenn du es anders siehst, ist es halt so. Du musst es selber wissen, ich beuge mich, um des Friedens willen»). Bei der Einschätzung einer eher hohen Assertivität (3) berichtete der Elternteil von einem Regulationshandeln, das von Verbindlichkeit, Konsistenz und Konsequenz gekennzeichnet war: Dem Kind wurde vom Elternteil implizit und explizit signalisiert, dass er für seine diesbezüglichen Meinungen und Überzeugungen eintritt und gegebenenfalls auch bei Widerreden nicht aufgibt («Ich will dich überzeugen!») (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.14).

Tabelle 7.12 dokumentiert die Ergebnisse der Beurteilung des elternspezifischen Kommunikationsstils bei Wert- und Kontrollregulationen während der Übertrittszeit auf der Grundlage der genannten Einschätzungskriterien. Mit Bezügen zu den Notizen der Rater*innen sowie zu den entsprechenden Stellen in den Originalaussagen der Elternteile (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) werden die fallspezifischen Einschätzungen der Diskursivität (Spalte 2) und der Assertivität (Spalte 3) in der vierten Spalte wie schon in den vergangenen Kapiteln eingehender erläutert und mit einer zusammenfassenden (verbalen) Charakterisierung des jeweiligen fallspezifischen Kommunikationsmodus abgeschlossen.

Tabelle 7.12 belegt, dass zehn von 18 Elternteilen bei der Wert- und Kontrollregulation während der unsicheren Übertrittszeit einen Kommunikationsstil pflegten, der aus der Kombination einer eher hohen Diskursivität (3) und einer eher hohen Assertivität (3) bestand (55.6 % overall). Die zehn Elternteile D11, E12, H12, M11, R11, S11, V12, Z1, Z12 und Z31 kommunizierten ihre wert- und kontrollbezogenen Botschaften demnach typischerweise so, dass sie diese auf die Sichtweisen ihres Kindes abzustimmen versuchten und diese selbst- und/oder kindinitiiert dialogisch erörterten – sie besprachen und erwiderten (D11), hakten nach (E12), gerieten sich mit dem Kind in die Haare (H12), fragten nach, entgegneten und kommentierten (R11, Z11), passten ihre Erklärungen an (M11), sie gingen auf Einwände ein (S11), saßen zusammen und diskutierten am Tisch oder am Abend im Zimmer (V12), reagierten auf die konterndenden Bemerkungen ihrer Kinder (Z12) und forderten die Kinder augenzwinkernd heraus (Z31). Dabei ließen diese zehn Elternteile im Sinne von Assertivität erkennen, dass es ihnen wichtig ist, dass ihr Kind die wert- oder kontrollbezogene Botschaft nicht nur zur Kenntnis nimmt, sondern in sein Überzeugungssystem übernimmt und sein Handeln entsprechend danach ausrichtet (vgl. Abschnitt 4.1.2).

Tabelle 7.12 Elternspezifischer Kommunikationsstil bei Wert- und Kontrollregulationen

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erläuterung und Zusammenfassung
D11*	3	3	<p>Diskursivität: Die Episode F008 (vgl. Anhang, Tabelle 9.3) belegt den eher hohen Grad an Diskursivität von D11 besonders deutlich: «[Sie] beruhigt sich bei uns, wenn wir ihr sagen...». F002 illustriert das verhandelnde Vorgehen und die Mitsprache, die D11 und ihr Mann zusammen mit K01 und ihrer Schwester praktizieren. Generell ist eine hohe Dialogizität vor allem in allen wertbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) erkennbar: Ständig wird verhandelt, «besprochen», «erwidert», «motiviert» und mitunter gestritten.</p> <p>Assertivität: In den Episoden M012/F005 und M014/F007 schildert D11 ihr verbindliches Einfordern, bestehende Abmachungen einzuhalten, besonders prägnant: «Hey, es ist fünf Uhr, es ist jetzt Zeit [i, wie vereinbart die Hausaufgaben in Angriff zu nehmen]», «das ist ganz klar mit K01 besprochen: Wenn wir [Streit] bekommen [beim gemeinsamen Hausaufgaben erledigen], dann ist es direkt beendet. [...] Weil dafür bin ich nicht da und dafür ist sie nicht da [...]». In M007 besteht D11 darauf, dass K01 nochmals in die Schule zurückgeht und dort wie vereinbart die Materialien für die Hausaufgaben holt. In M011 erklärt D11 eindrücklich ihre Überlegungen zu einem strukturierten, reflektierten und konsequenten «Steuern und Begleiten» der Tochter, die an einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS) leidet.</p> <p>Die Mutter übermitteln ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen mit dem festen Willen, ihre Tochter zu überzeugen. Sie bemüht sich dabei aktiv, ständig die Sichtweise ihrer Tochter einzubeziehen.</p>
D12	2	2	<p>Diskursivität: Generell entsteht beim Lesen der wertbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) der Eindruck, dass D12 und ihr Sohn nur so wenig wie nötig über Schule sprechen (wird vor allem in Episode M019 deutlich). Von Entgegnungen, Diskussionen oder Kontroversen ist allenfalls in M020 die Rede, aber auch hier kann bei K02 eher von einem «ausweichenden Gehorchen», denn von einem «überzeugten Zustimmung» oder von einem «Verhandeln» gesprochen werden. Die Mutter D12 zeigt wenig Energie und Lust, die persönliche Sicht ihres Sohnes zu ermitteln (vgl. M018). Selbst wenn es darum geht, K02 die Entscheidung selbst zu überlassen, ob er nach dem Übertritt lieber die Abteilung A oder B besuchen möchte, erfährt man wenig von ausgiebigen gemeinsamen Erörterungen (vgl. F009, F010, F011). Streit existiert kaum, man lässt sich gegenseitig in Ruhe.</p> <p>Assertivität: In Episode M020/F013 spricht die Mutter D12 explizit an, dass sie ihre wert- und kontrollbezogenen Überzeugungen nicht konsequent und fest vertreten will: «Dann mag ich auch nicht mehr dahinter sein. [...] Also ich sage es schon, aber ich mache nicht so einen Druck. Manchmal bringt das auch nichts, wenn er nicht will, dann will er nicht. (I: Dann lassen Sie ihn einfach?) Also von dem her habe ich eine zu wenig autoritäre Erziehung oder so. Ja, dann lasse ich ihn eben». In vielen Episoden wird der eigene Appell an das Kind relativiert: «ich habe/wir haben SCHON gesagt, ABER...» ist die dominante Art des Appellierens.</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden durch die Mutter relativiert: «ich finde, dass du, ... aber du musst es selber wissen». Der Sohn kann entscheiden, wobei ein intensives Erörtern und Verhandeln nicht berichtet wird.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erläuterung und Zusammenfassung
E11	2	3	<p>Diskursivität: Generell, vor allem aber in den vielen episodisch erzählten Interviewsequenzen M024, M025, M026, M030, M031, M032 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1), ist deutlich ein unidirektionales Kommunikationsverhalten feststellbar: Mutter E11 macht die Appelle und bringt (warnende) Argumente ein. Der Sohn K03 nimmt dies zur Kenntnis, wobei er die Hauptaussagen der Mutter meistens negiert oder ignoriert, ein eigenes Argumentieren von seiner Seite findet aber nicht statt. Man gewinnt den Eindruck, er habe dies aufgegeben, weil er mit seiner Sichtweise bei E11 nicht durchdringt, da diese auf ihren Einschätzungen/Überzeugungen beharrt und heftig reagiert, wenn er gegen ihre Normen verstößt bzw. ihr nicht zustimmt: z. B. «Das ertrage ich dann nicht» (M029), «jetzt Herrgott nochmal» (F018, vgl. Anhang, Tabelle 9.3), «es war Larifarizeug» (M031), «da war ich schon mehrmals sauer» (F017).</p> <p>Assertivität: E11 vertritt mit Verve ihre Überzeugungen und bleibt dran, weil sie ihren Sohn später nicht «durch die Welt tragen kann» (M028) und es ihr «ums Prinzip» geht (F017). In ihrer Wahrnehmung sieht der Sohn den Ernst der Lage nicht (z. B. M024) und sie dringt nicht zu ihm durch (vgl. F015/M025, F017), was sie dazu veranlasst, immer wieder auf bestimmte Aspekte zu sprechen zu kommen: «Da habe ich gesagt: 'So, jetzt muss ich noch einmal mit dir reden.'» (F015/M025), «Was ich immer wieder verlangt habe...» (F016/M028).</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden von der Mutter stetig, mit Verve und dem festen Willen übermittelt, den Sohn zu überzeugen (bei gleichzeitigem Eindruck der Mutter, mit ihren Appellen nicht durchzudringen). Verhandelt wird kaum – weil die Mutter dies nicht zulässt und der Sohn dies nicht will (bzw. aufgegeben hat?).</p>
E12	3	3	<p>Diskursivität: Generell wird in den wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) viel von Gesprächen berichtet, es wird mit beiden Elternteilen «diskutiert» (M036), das Kind wird aufgefordert zu erzählen, es wird «nachgehakt» (M042) und die Tochter bekommt «Heulkrämpfe», mit denen der Elternteil umgehen muss (M040/F024). F022 ist eine prägnante Episode, in der mehrere Turns einer Diskussion zwischen der Mutter E12 und der Tochter K04 veranschaulicht werden.</p> <p>Assertivität: Die Mutter E12 (ebenso wie ihr Mann) vertritt ihre Einschätzungen und Überzeugungen klar und stetig – «Ich sage immer» (M040/F024), «sie hat immer geschrien, [...] sag ich: ...» (F022) – und mit z. T. etwas deftiger Sprache (M038/F026). Der Elternteil findet die Tochter mitunter schwierig – sie macht ein «Theater» (F023) oder ist «in einer Schlaufe» gefangen (M038/F026), wenn sie aus Angst oder Frust heult und schreit, weil sie die Hausaufgaben nicht versteht. Auch in diesen wiederkehrenden konfliktbehafteten Situationen vertritt E12 mit Festigkeit die eigene Position.</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden von der Mutter stetig mit dem festen Willen übermittelt, die Tochter zu überzeugen. Dabei wird mit der Tochter, die ihre Ängste und ihre Wut mitunter deutlich zum Ausdruck bringt, intensiv argumentiert.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erklärung und Zusammenfassung
H11	3	2	<p>Diskursivität: Generell werden in den wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) etliche dialogische Situationen geschildert, besonders deutlich in den Episoden M055/F029, M054 und M055/F032. Die Mutter H11 berät ihre Tochter K05 bzw. warnt sie, diese entgegenet deutlich und lehnt wert- und kontrollbezogene Einschätzungen auch rundweg ab: «Jetzt habe ich keinen Bock» (M053/F029).</p> <p>Assertivität: Die Mutter H11 vertritt ihre Einschätzungen und Überzeugungen zwar stetig – «es ist immer ein Thema» (M056), «wir haben immer gesagt» (M057), aber nicht fest, sondern weicht vor der Reaktion ihrer Tochter, die «in der Pubertät» ist, zurück, wenn sich diese ihr widersetzt. Die eigene Position wird (um des Friedens willen?) relativiert: Du solltest, aber ja – wenn du jetzt nicht möchtest o. ä.</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden durch die Mutter zwar stetig übermittelt. Wenn sich die Tochter aber nicht überzeugen lassen möchte, weicht sie Konflikten jedoch aus, bleibt nicht verbindlich, sondern gibt dem Kind nach. Dabei wird aber sehr dialogisch vorgegangen. Die Tochter hält nicht mit ihrer Meinung zurück und die Mutter berücksichtigt diese.</p>
H12	3	3	<p>Diskursivität: In Episode M063/F035 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) schildert die Mutter H12 anschaulich, wie Dialoge zwischen ihr und dem Sohn K06 in Situationen ablaufen, in denen die Mutter beruflich «im Stress» ist: Sie geraten sich «kurz in die Haare» und «finden [dann] eigentlich, dass es nichts bringt». Es ist in den wert- und kontrollbezogenen Episoden durchgängig von (wiederkehrenden) Gesprächen, Streit, Nachhaken die Rede. K06 bringt dabei seine Sichtweise zum Ausdruck und H12 setzt sich aktiv mit dessen Standpunkten auseinander.</p> <p>Assertivität: Die Mutter H12 vertritt ihre Einschätzungen und Überzeugungen stetig und mit Festigkeit – auch wenn der Sohn seine «Spielehen» treibt (M063/F035) oder «trotz und täubelei/ [Dialekt für wütend schmollen]» (M065/F038). Sie zeigt sich in Episode F036 – «dadurch, dass sich alles etwas verbessert hat» – aber auch flexibel: «Gut, dann machst du es am Morgen». Aber das sind so Ausnahmefälle. Und wenn es Ausnahmefälle sind, dann habe ich auch kein Problem damit.»</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden von der Mutter mit dem festen Willen übermittelt, den Sohn zu überzeugen und dabei ständig dessen Sichtweise einzubeziehen.</p>
M11	3	3	<p>Diskursivität: In den Episoden M072, M073/F039 und F040 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) schildert der Vater M11, der gebrochen Deutsch spricht, dialogische Szenen mit seinem Sohn K07, in denen dieser vor allem Antwort gibt. In der Episode M073/F039 wird aber auch deutlich, dass M11 die Entgegnungen seines Sohnes ernst nimmt und sich ggf. anpasst: «Okay, lass du- nachher machst du» (K07 drückt aus, dass er müde sei und seine Hausaufgaben nicht sofort machen wolle). Generell ist ein beratendes Begleiten und aktives Auseinandersetzen mit der Sichtweise des Kindes erkennbar (z. B. M077).</p> <p>Assertivität: Der Vater M11 vertritt seine Einschätzungen und Überzeugungen stetig («viele Male sage ich zum Beispiel», vgl. M072/F039) und mit Verbindlichkeit. Letzteres kommt besonders in den Hinweisen «aber vergiss es nicht!» (M073, M074), mit denen die Appelle verstärkt werden, zum Ausdruck.</p> <p>Der Vater bringt seine wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen stetig und insistierend ein, wobei er die Bedürfnisse des Sohnes beständig wahrnimmt und berücksichtigt.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erläuterung und Zusammenfassung
M12	3	2	<p>Diskursivität: Generell werden in den wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) zwar nur marginal dialogische Situationen detailliert geschildert (Ausnahme M080/F042), trotzdem kommt in jeder zum Ausdruck, dass die Mutter M12 stets an der Sichtweise ihres Sohnes K08 interessiert ist: Es wird besprochen und angeregt diskutiert (Dialekt: /chitle/, vgl. M080/F042).</p> <p>Assertivität: Die Mutter M12 vertritt ihre Einschätzungen und Überzeugungen zwar stetig und «motzt» manchmal (vgl. M080/F042, M087), aber wenn der Sohn K08 sich weigert oder den Appell nicht zur Kenntnis nimmt, dann lässt ihn M12 und bleibt nicht fest in ihrer Position: «Aber ich glaube sowieso nicht, dass er das macht (lacht). Eigentlich glaube ich nicht, dass er das macht, denn er ist immer gleich, er- Ich kann es dir nicht sagen» (M086/F043), oder: «Wenn du beginnst zu drücken, dann macht er wie den Schirm zu. Das ödet ihn dann an und dann hat er keine Freude mehr» (M082/F046). Ebenso relativiert M12 ihre evaluativen Feedbacks, indem sie andere – in Episode F044 den Klassenlehrer L04 – für Handlungsaspekte, die sie gegenüber K08 kritisiert, verantwortlich macht: «Aber dadurch, dass er eben immer mit dieser Hetzerei, die haben das so intus- Ich weiß auch nicht, wie die anderen das machen, aber der schludert- nein, er macht das enorm schnell und damit hat sich diese Sache erledigt. Aber das- früher war das nie so. Das ist dieser unsägliche Druck, den er [der Klassenlehrer L04] immer gemacht hat.</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden von der Mutter zwar stetig übermittelt, wenn sich der Sohn aber nicht überzeugen lassen möchte, weicht sie zurück und relativiert. Es soll keinesfalls Druck gemacht werden, weil dieser das Gegenteil des Intendierten bewirke. Die Mutter geht dialogisch vor und nimmt laufend auf die Bedürfnisse ihres Sohnes Rücksicht.</p>
R11	3	3	<p>Diskursivität: In den Episoden M092/F047 und M093/F050 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) werden Kommunikationssituationen geschildert, in denen Dialoge anschaulich werden: Die Mutter R11 entgegnet – «dann sag' ich: ...» (M092) und die Tochter K09 «bestreitet» die Aussagen der Mutter (F050). Generell entsteht der Eindruck von z. T. intensiven Diskussionen im Kontext von Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen sowie von Leistungsergebnissen des Kindes.</p> <p>Assertivität: Die Mutter R11 vertritt ihre Einschätzungen und Überzeugungen stetig, prägnant und mit Festigkeit, was mitunter daran liegen dürfte, dass sie und ihr Mann sehr hohe Aspirationen haben (vgl. M095 und «Valenz der unmittelbaren Zuteilung zur aspierten Abieilung zum Zeitpunkt G1» in Tabelle 3.2). Die Eltern sind nach den Angaben der Mutter – anders als K09 – nicht «entspannt». Sie drängt ihre Tochter beharrlich, ihre Appelle «ein bisschen mehr zu Herzen» zu nehmen (M089).</p> <p>Die Mutter übermittelt ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen der Tochter mit dem festen Willen, sie zu überzeugen. Die Ansichten der Tochter werden zur Kenntnis genommen und mit ihr z. T. heftig diskutiert.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erklärung und Zusammenfassung
R12	3	2	<p>Diskursivität: In den beiden wert- und kontrollbezogenen Episoden M097/F055 und M098 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) gibt es dialogische Situationen, die detailliert mit Hilfe direkter Reden beschrieben werden. Episode M097/F055 veranschaulicht «einen Disput», der schon mehrmals entbrannt ist, weil die Tochter K10 die Mutter R12 bezüglich der Hausaufgabenmenge angelegen hat. Für ein reges Diskutieren und Verhandeln zwischen Mutter und Tochter spricht auch die Aussage von R12 in Episode M099, wonach K10 grundsätzlich alles zur Sprache bringe, was sie anders sehe als sie selbst, «aber wenn sie nicht darüber redet, ist sie eigentlich zufrieden, so wie es ist».</p> <p>Assertivität: Die Mutter R12 bringt ihre schulbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen zum Ausdruck, bleibt aber nicht fest, wenn die Tochter sich weigert oder den Appell nicht zur Kenntnis nimmt: «ich kann das nicht erzwingen» (M100), «ich lasse das so stehen» und «[...] lasse sie eigentlich machen» (M103). Lediglich bezüglich des Lügens (aber nicht des schulbezogenen Inhalts der Lüge!) zeigt R12 ein hohes Maß an Assertivität: «Ich habe gesagt, nur so lernt sie entweder zu sagen, 'Ok, Mama, tut mir leid, ich habe es vergessen' oder was für eine Ausrede dann immer kommt. Aber ich wollte einfach nicht haben, dass sie mir sagt, sie hätte keine und geht sie [die Hausaufgaben] dann so heimlich machen. Das möchte ich nicht. Ich will, - ja auch wenn sie mir noch sagt: 'Ich habe jetzt keinen Bock', akzeptiere ich das, aber ich akzeptiere es nicht, angelogen zu werden» (F055).</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden zwar stetig übermittelt. Wenn die Tochter diese aber nicht hören möchte, weicht die Mutter Konflikten aus und gibt nach. Das gilt allerdings nur bezüglich schulischer Aspekte. Wenn es um grundlegende Erziehungsziele geht (z. B. Ehrlichkeit), scheint die Mutter verbindlich zu bleiben. Es wird grundsätzlich dialogisch vorgegangen. Die Tochter artikuliert ihre Meinung und die Mutter geht auf diese ein.</p>
S11	3	3	<p>Diskursivität: In den Episoden M109/F058, M110 und M112 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) veranschaulicht die Mutter S11 Dialoge: Ihr Sohn K11 fragt nach, er hadert und beklagt sich über die Hausaufgaben, deren Sinn er nicht versteht, und wehrt sich gegen falsche Einschätzungen. Die Mutter S11 geht darauf ein und argumentiert. Manchmal gibt es auch «Diskussionen» (M110) zwischen den Eltern und dem Sohn.</p> <p>Assertivität: Die Mutter S11 und ihr Mann, die beide hohe kindbezogene Bildungsexpansionen aufweisen (vgl. «Valenz der unmittelbaren Zuteilung zur aspirierten Abteilung zum Zeitpunkt G1» in Tabelle 3.2) und nach eigenen Aussagen «extrem[en] Druck» an ihren Sohn «weitergegeben haben» (M115), vertreten ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen stetig und mit Festigkeit: «logisch bleibt man dran» (M105).</p> <p>Die Mutter übermittelt ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen stetig und insistierend. Der Sohn bringt sich aktiv ein und die Mutter argumentiert und diskutiert mit ihm.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erklärung und Zusammenfassung
V11	3	2	<p>Diskursivität: In allen kontrollbezogenen und in den meisten wertbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) schildert die Mutter V11 Dialoge mit ihrem Sohn K13 in direkter oder indirekter Rede. Sie fragt nach (M130), er wagt sie vor (F065). Früher gab es starke Konflikte zwischen den beiden (M129), was sich nun gelegt hat (V11 stellt eine Verbindung zur Medikation des ADS von K13 her). In allen Episoden versucht V11 den Standpunkt ihres Sohnes zu verstehen.</p> <p>Assertivität: V11 ist mit der schulbezogenen Unterstützung der kleinen Schwester beschäftigt und hat die Unterstützung ihres Sohnes K13 «ein Stückweit [...] delegiert» (M129) an professionelle Nachhilfe und schulische Förderstunden: «K13 habe ich wie so ein wenig gehen lassen. Gehen lassen nicht im Sinn, dass ich nicht schaue. Aber so, dass ich ihn eigentlich machen lasse» (M128). Sie drückt über alle Episoden hinweg Aufmerksamkeit, aber auch etwas Distanz gegenüber der Situation ihres Sohnes aus. Gelegentliche Überforderung mit der familiären Situation ist erkennbar. In ihren lernbezogenen Wert- und Kontrollregulationen zeigt sich die Mutter V11 wenig insistierend: «Ich sage ihm schon: 'Jetzt sollst du nicht abhängen.' Aber [...] ich sage es immer nur halbherzig. Ich verstehe ihn» (M126). Festigkeit markiert sie deutlich bezüglich ihrer Bildungsaspirationen: «Und ich habe ihm halt immer gesagt: 'Schau, wenn du in die Sek B kommst, dann gehst du in eine Privatschule (lacht). Ich lasse dich nicht in die Öffentliche [Sekundarschule gehen]' Auch ein wenig das Gemeine von mir. Das habe ich ihm in der 5. Klasse sicher mehr als einmal gesagt» (M132).</p> <p>Die Mutter übermitteln zwar stetig ihre Überzeugungen, wenn der Sohn die Wert- und Kontrollappelle nicht zur Kenntnis nimmt, insistiert sie aber manchmal nur «halbherzig» – außer, wenn es um den Übertritt in die Abteilung A geht. Dieser ist dem Elternteil sehr wichtig. Es wird grundsätzlich dialogisch-verhandelnd vorgegangen.</p>
V12*	3	3	<p>Diskursivität: In den insgesamt 34 wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) des Vaters V12 finden sich eine Vielzahl von Dialogen mit dem Sohn K14. In der Episode M141 beschreibt V12 die Bedingungen, unter denen die Gespräche in der Bauernfamilie zustande kommen – Gespräche, die sich namentlich um die Bedeutung eines Übertritts in die Abteilung A drehen, für die K14 nur geringe Aspirationen aufweist: «Bei uns finden sehr viele Diskussionen am Tisch statt, bei den Mahlzeiten, wenn wir gegessen haben. [...] mindestens drei-, viermal am Tag sitzen wir zusammen an diesem Tisch. Oder am Abend, wenn es darum gegangen ist, in seinem Zimmer, beim Lernen, beim Hausaufgaben machen. Wenn er das Gefühl hatte, es reiche jetzt, das sei jetzt genug».</p> <p>Assertivität: Der Vater V12 will seinen Sohn, der immer noch «eher ein Minimalist» (M136) sei, beständig «ernuntern» (M136) und «motivieren» (M135, M137, M139). Ebenso findet er, dass man K14 «schon ein wenig Druck oder [...] Ultimaten setzen» müsse (M135). Auch «überwachen» sei nötig: «Wenn man ihm zu viele Freiheiten lässt, dann ist es eben genau das. Er macht's in den letzten fünf Minuten und so. Wir probieren [...] immer, ihn möglichst auf eine gerechte Art, ihn immer wieder zu motivieren oder sanften Druck auszuüben, dass er es wirklich mache» (M135). V12 und seine Frau insistieren auf der Kenntnisnahme bzw. Befolgung ihrer wert- und kontrollbezogenen Appelle.</p> <p>Der Vater übermitteln seine wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen stetig und insistierend. Der Sohn diskutiert mit und es findet eine ernsthafte Auseinandersetzung mit seinen Argumenten statt.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erläuterung und Zusammenfassung
Z11	3	3	<p>Diskursivität: Mutter Z11 schildert in den meisten wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) dialogische Szenen. Besonders illustrativ (direkte Rede, mehrere Turns) in M157, M161, M162 und M163/F080: Der Elternteil sagt, schimpft, fragt und die Tochter K15 entgegnet in den meisten Szenen. V12 nimmt die Antworten zur Kenntnis und kommentiert sie (z. B. M163). Streit gibt es – wenigstens bezüglich der Hausaufgaben – selten (vgl. M161). In der Schlüsselsepisode M155/F084 schildert Z12, wie sie und ihr Mann auf die von K15 zum Ausdruck gebrachte geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie auf deren Angst und Frustration eingehen.</p> <p>Assertivität: Die Mutter V12 und ihr Mann, die hohe kindbezogene Bildungsaspirationen aufweisen (vgl. Tabelle 3.2) bleiben vor allem bezüglich des Übertrittsthemas dran und versuchen bei «verschiedensten Gelegenheiten» (F083), ihrer Tochter K15 Vertrauen in deren Fähigkeiten zuzusprechen, den Übertritt erfolgreich («ganz sicher», M155/F084) bewältigen zu können, wenn sie Einsatz zeige. Die eigenen Einschätzungen werden auch in den hausaufgabenbezogenen Episoden insistierend vertreten («man muss öfters mal sagen...», M158; ebenso: M160/F079, M161, M163/F0809).</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen werden von der Mutter stetig und insistierend übermittelt. Die Tochter gibt Antworten oder äußert Ängste, welche die Mutter argumentativ aufnimmt.</p>
Z12	3	3	<p>Diskursivität: Die Mutter Z12 schildert mehrere dialogische Szenen in ihren wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3). Am prägnantesten sind F185 und M168/F087 (direkte Rede, mehrere Turns). In M168/F87 wird geschildert, wie die Tochter K16 ihre Mutter auffordert, sie abzufragen, und wie daraus «Reibereien» entstehen. Die Mutter Z12 mahnt an, die Tochter «kontert», worauf erstere darauf eingeht. In Episode F185 schildert Z12 sodann eine Verhandlungssequenz zum Thema Berufswahl: K16 stellt eine Behauptung auf, Z12 entgegnet, worauf erstere widerspricht – Z12 meint zu dieser Sequenz abschließend: «ich wollte es ihr ein bisschen realistisch zeigen».</p> <p>Assertivität: Die Mutter Z12 zeigt in mehreren Episoden, dass sie insistierend ihre Einschätzungen vertritt. Besonders deutlich wird dies in Episode M168/F087, in der sie Widerspruch durch K16 zwar zulässt und deren Argumente diskutiert, aber an einem bestimmten Punkt auch beharrlich bleibt: «Ja, dass sie natürlich mich auch wieder kontern will. Immer noch etwas sagt. Und am Schluss muss ich sagen: 'Halt. Stopp. Jetzt sagst du einfach nichts mehr. Jetzt machst du das, was ich sage. Fertig' ».</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen werden von der Mutter stetig und insistierend übermittelt. Die Tochter bittet die Mutter um Rat und Hilfestellungen, diese nimmt die Meinungen des Kindes auf und argumentiert mit ihm.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erläuterung und Zusammenfassung
Z22	2	3	<p>Diskursivität: Besonders in den wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3), die Szenen illustrieren, in denen sich der Vater Z22 mit seiner Tochter K18 über Hausaufgaben oder über die Gründe von Prüfungsergebnissen unterhält (M175/H092, M176, M177, M178), wird sichtbar, dass die Tochter «echt Mühe hat, wenn ich draufschau». «missmutig» wird und «fast anfängt zu weinen, wenn ich dort ein wenig bohren möchte» und sich schließlich zurückzieht («dann macht sie vielfach zu») (M175) oder es aber vermeidet, ihrem Vater aufzusuchen, obwohl sie eigentlich Bedarf nach Hilfe hätte («sie geht mehr zur Mutter») (M175). Zumindest die leistungsbezogene Kommunikation zwischen den beiden erscheint unidirektional und auf Seiten des Vaters Z22 wenig sensibel und adaptiv zu sein. Die Tochter K18 scheint darauf mit Angst und Vermeidung zu reagieren.</p> <p>Assertivität: Die Gründe für das Meideverhalten von K18 dürften in der Art und Weise liegen, wie der Vater Z22 seine Tochter zu überzeugen sucht und wie er reagiert, wenn sie seinen Erwartungen nicht entspricht. Dabei setzt er Zwang ein, was besonders in Episode M176 deutlich wird: Er möchte seine Tochter dazu drängen, u. a. während den Sommerferien den Basisstoff in Mathematik gemeinsam mit ihm aufzuarbeiten: «Die wird weinen. Ja am Anfang, weil ein gewisser Druck von mir kommt. Da wird sie hundertprozentig weinen und ich hoffe, dass sie das einsieht, dass das sitzen muss. Wenn sie das einsieht, dann ist das kein Thema mehr. Wenn die Einsicht da ist, dann geht es los bei ihr». Zwang zur Aufarbeitung der Fehler wird auch bei ungenügenden Prüfungsergebnissen erkennbar: «Also schon klar, auch bei schlechten Noten bin ich nicht der, der sie streicht!» (M180). Z22 bleibt in einem solchen Fall besonders beharrlich dran und belässt es nicht bei Aufforderungen und evaluativen Feedbacks, sondern setzt auf enge Begleitung «Wenn es ungenügend wird, dann bin ich da, dann suche ich Aufgaben im Internet zum Thema oder habe schon selber Blätter gemacht.» (M177).</p> <p>Der Vater übermitteln seine wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen stetig, beharrlich und wenn nötig auch mit Zwang. Zumindest wenn es um Leistungen geht, wird kaum verhandelt – der Vater geht dann auf die Gegenargumente der Tochter kaum ein oder diese entzieht sich ihm und meidet den Kontakt.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erläuterung und Zusammenfassung
Z31	3	3	<p>Diskursivität: Mutter Z31 schildert in fast jeder ihrer wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) eine kurze dialogische Szene – besonders prägnant in den Episoden M184/F097, M185/F096 und M189. Die Mutter fordert ihren Sohn K19 in manchen Stellen augenzwinkernd heraus («Wofür? Zähle nichts [Pünf-Franken-Stück für gute Prüfungsnoten], wenn ich es nicht gesehen habe», M189), der Sohn agiert auf ähnlich spielerische Weise, wenn sie eine verbale Regulation nach einer misslungenen Prüfung initiiert: «Nein. Aber, wenn ich dann sage: 'Aber hey!' Dann sagt er: 'Ja, unterschreib jetzt.' (lachen) So. So quasi, du musst jetzt nicht noch diskutieren, sondern nur 'jetzt unterschreiben'» (M185/F096). Ein stetiger, von Vertrauen gekennzeichneter Austausch zwischen den beiden lässt sich sodann in der ausführlich geschilderten Episode F098 deutlich erkennen, in der es um disziplinarische Probleme von K19 in der Schule und um Beschuldigungen geht, denen er sich von Seiten seiner Peers und einiger Lehrkräfte ausgesetzt sieht: «Ja, jetzt geht es dann langsam auf Mobbing zu».</p> <p>Assertivität: Die Mutter Z31 zeigt in mehreren Episoden, dass sie gewillt ist, ihre Einschätzungen und Überzeugungen resolut kund zu tun, wenn sie es für nötig erachtet: schimpfen, «hey,...» (F185). Sodann zeigt sie sich besonders in Episode M186 insistierend, als der Sohn keine Lust bekundet, Hausaufgaben zu machen: «Dann muss ich sagen: 'Okay, wenn die Hausaufgaben nicht gemacht sind, gibt es auch das andere nicht'».</p> <p>Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen werden von der Mutter stetig und insistierend übermittelt. Die Mutter und ihr Sohn interagieren mitunter spielerisch miteinander, Bedürfnisse und Meinungen des Kindes werden vom Elternteil zur Kenntnis genommen und berücksichtigt.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.12 (Fortsetzung)

Elternteil	Diskursivität ¹	Assertivität ²	Erläuterung und Zusammenfassung
Z32	2	2	<p>Diskursivität: Generell drängt sich beim Lesen der wert- und kontrollbezogenen Episoden (vgl. Anhang, Tabelle 9.1 und Tabelle 9.3) der Eindruck auf, dass die Mutter Z32 und ihre Tochter K20 nur das Nötigste in Sachen Schule bereiten. Dies zeigt sich einerseits deutlich in den Situationsbeschreibungen, wie beispielsweise in der Episode M194, in der K20 der Mutter eine Prüfung vorlegt: «Mami, da musst du unterschreiben.» Fertig. Mehr wird da gar nicht darüber geredet, oder warum, wieso- [...] und dann unterschreibt man es noch». Andererseits wird es in den verbalen Wertregulationen von Z32 deutlich, in denen sie ihre Tochter auffordert zu akzeptieren, dass sie als Mutter (nicht mehr) nicht für das Schulische zuständig sei, sondern die Lehrkraft bzw. sie selber (vgl. M190/F100, M191). Anders als zu Beginn der Schulzeit, meldet sich die Tochter offenbar kaum mehr bei ihrer Mutter (M191), wenn sie Hausaufgabenprobleme hat, sondern kontaktiert Peers (F103). Die Mutter bemerkt die Veränderung: «Es [] ist immer weniger geworden und weniger» und kann sich oder will sich nicht zu den Gründen dafür äußern: «(...) Das ist schwierig zu sagen. Das- Das kann ich- Das kann ich jetzt nicht sagen».</p> <p>Assertivität: Die Mutter Z32 deutet an mehreren Stellen an, dass sie kaum auf ihren wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen insistiert, wenn die Tochter K20 die Appelle missachtet. Besonders deutlich wird dies in Episode M103/F102, in der sie schildert, wie sie ihre Tochter mit einem Zweckmäßigkeitssargument auffordert, die Hausaufgaben sofort zu erledigen («Mach es jetzt, dann hast du es dann fertig»), sich die Tochter lachend weigert («Hähähäh») und Z32 auf die entsprechende Nachfrage der interviewenden Person meint: «Ja, widerwillig [macht sie sie dann] manchmal. Oder dann lasse ich sie sein». In der gleichen Episode relativiert die Mutter ihren Appell bzw. rechtfertigt sich gegenüber der befragenden Person für ihre Inkonsistenz: «Es ist zwar- Man sollte jeweils nach Hause kommen, man sollte sie [...] eigentlich machen. Aber sie hat Wochenende – auch – wie wir ja auch in dem Sinn, oder. Da sollten sie auch noch können- selber einteilen können, wann sie die Hausaufgaben machen wollen. Zwar wäre es gut, wenn sie es machen würde, aber- ich lasse sie jetzt einfach einmal- ein bisschen draußen». Weitere Stellen, in denen die Mutter einen defensiven bzw. eher hilflosen Eindruck hinterlässt, wenn die Tochter sich nicht gewillt zeigt, ihre Appelle zu berücksichtigen, finden sich namentlich in Episode M190: «Dann kommt es bei ihr manchmal auch noch auf die Laune an», «Ich kann nicht mehr machen, als zu sagen...», «Einfach, wenn sie nicht flucht [merke ich, dass sie zufrieden ist]».</p> <p>Die Mutter relativiert ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen: «ich finde, dass du, ..., aber du musst es selber wissen – wenn du nicht willst, ist es halt so». Ein intensives Erörtern und Verhandeln von Positionen zwischen der Mutter und der Tochter wird nicht berichtet – beide scheinen sich schulbezogenen Diskussionen zu entziehen.</p>

¹ Einschätzung der «Diskursivität der elterlichen Wert- und Kontrollregulationen» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.13) mit zwei Ausprägungen (nachträgliche Dichotomisierung, vgl. Abschnitt 6.4.3.3): 2 = eher niedrig und 3 = eher hoch.

² Einschätzung der «Assertivität der elterlichen Wert- und Kontrollregulationen» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.14) mit zwei Ausprägungen (nachträgliche Dichotomisierung, vgl. Abschnitt 6.4.3.3): 2 = eher niedrig und 3 = eher hoch.

* An den beiden Fällen D11 und V12 wurde das Kategoriensystem für die Ratings erprobt und verfeinert. Anders als bei den übrigen Fällen, erfolgte hier die fallspezifische Einschätzung somit auf Anhieb im Team (vgl. Abschnitt 6.4.3).

Die Verbindlichkeit ihrer wert- und kontrollbezogenen Appelle beweisen sie gegenüber dem Kind, indem sie ein entsprechendes Handeln einforderten (D11), indem sie dranblieben (S11) und es stetig aufforderten, das Gesagte nicht zu vergessen (M11) oder «ein bisschen mehr zu Herzen» zu nehmen (R11), indem sie es ihm auch dann sagten, wenn das Kind «ein Theater» machte und schrie (E12) oder «seine Spielchen» spielte (H12) oder sich verweigerte (D11, Z32, Z12). Diese Eltern waren sich bei aller Verbindlichkeit aber meist nicht blind für die emotionale Situation ihres Kindes, sondern zeigten einhergehend mit ihrem dialogischen, um intersubjektivität bemühten Vorgehen ein angemessenes Maß an situationaler Flexibilität – «gut, dann machst du es morgen» (H12) – und insistierten nur so lange, bis das Kind zurückmeldete, «es reiche jetzt, das sei genug» (V12).

Vier Elternteile – es handelt sich um die Mütter H11, M12, R12 und V11 – praktizierten einen Kommunikationsstil, der aus der Kombination einer eher hohen Diskursivität (3) und einer eher geringen Assertivität (2) bestand (22,2 % overall). Wie die Elternteile der ersten Gruppe zeigten sie sich in den geschilderten Regulationssituationen als verhandelnde Partner ihrer Kinder und waren darum bemüht, ihre eigenen Sichtweisen bei Bedarf zu erklären und auf die Entgegnungen oder Rückfragen des Kindes einzugehen. Im Vergleich zur ersten Gruppe insistierten sie allerdings weit weniger auf einer Beachtung und Befolgung ihres Appells (ich sage es schon, aber...): Die drei Mütter H11, M12 und R12 zeigten sich – zwar verärgert und misstrauisch, aber um des Friedens willen – gewillt, bei Widerständen ihres Kindes, die eigene Position zu relativieren (H11: die Tochter «hat keinen Bock» und ist «in der Pubertät»; M12: «aber ich glaube sowieso nicht, dass [mein Sohn] das macht», «wenn du beginnst zu drücken, macht er wie den Schirm zu»; R12: «ich lasse sie eigentlich machen»). Die Mutter V11 zeigte sich dahingegen wenig assertiv («ich sage es ihm nur halbherzig», «ich lasse ihn machen»), nicht weil sie Konflikte scheute, sondern weil es ihr in der betreffenden Phase wegen der schulischen Probleme der kleinen Schwester an Zeit gefehlt habe, ihre Überzeugungen gegenüber dem Sohn noch konsequenter zu vertreten.

Zwei der 18 Elternteile – es handelt sich um die beiden Mütter D12 und Z32 – zeigten einen Kommunikationsstil bei ihren schulbezogenen Wert- und Kontrollregulationen, der von eher geringer Diskursivität (2) und eher geringer Assertivität (2) geprägt war (11.1 % overall). Beide Elternteile sprachen grundsätzlich so wenig wie nötig über schulische Aspekte mit ihrem Kind, von angeregten, bisweilen hitzigen Diskussionen im Kontext von wert- oder kontrollbezogenen Regulationen des Elternteils ist bei ihnen kaum die Rede (Z32: «mehr wird da gar nicht darüber geredet»). Auch zeigten sich beide wenig insistierend, wenn ihre Kinder den Appellen keine Beachtung schenkten. Während D12 als Grund dafür die Ausbildung anführte, in der sie sich befand («Dann mag ich nicht mehr so dahinter sein [...] wenn er nicht will, dann will er nicht [...], dann lasse ich ihn eben»), zeigte sich Z32 eher resigniert, defensiv und hilflos angesichts der z. T. lachend vortragenen Weigerungen des Kindes: «Ich kann nicht mehr machen, als zu sagen...». Beide Elternteile brachten fehlende Energie für Diskussionen und ein festes Vertreten der eigenen Überzeugungen und Meinungen zum Ausdruck.

Die übrigen beiden Elternteile – die Mutter E11 und der Vater Z22 – zeigten einen Kommunikationsstil, der eine eher tiefe Diskursivität (2) mit eher hoher Assertivität (3) koppelte (11.1 % overall). Beide Elternteile beschreiben wiederholt deutlich unidirektionale Regulationssituationen, in denen sie heftig reagierten, wenn die Kinder ihre schulbezogenen Normen verletzten oder sich ihnen widersetzten (D11: «da war ich schon mehrmals sauer», «das ertrag ich dann nicht», «jetzt Herrgott nochmal»; Z22: «auch bei schlechten Noten bin ich nicht der, der sie streichelt»). Während der Sohn von D11 einsilbig zu bleiben schien, weil er mit seinen Argumenten bei seiner Mutter nicht durchdrang und/oder weil er bei ihr die genannten Reaktionen erzeugte, versuchte die Tochter von Z22, seine Gegenwart gänzlich zu meiden, wenn sie glaubte, seine Erwartungen nicht zu erfüllen: «sie [hat] echt Mühe [...], wenn ich draufschau», «dann macht sie vielfach zu» und «geht mehr zur Mutter». Der Vater Z22 versuchte denn auch, die Einsicht seiner Tochter zu erzwingen: «Dass sie fast anfängt zu weinen, wenn ich dort ein wenig bohren möchte», «Die wird weinen. Ja

am Anfang, weil ein gewisser Druck von mir kommt». Dahingegen vertrat E11 ihre Überzeugungen gegenüber dem Sohn, bei dem sie glaubt, auf relative Gleichgültigkeit hinsichtlich ihrer Appelle zu stoßen, lediglich mit großer Hartnäckigkeit: «Es geht ums Prinzip», «Da habe ich gesagt: 'Jetzt muss ich nochmal einmal mit dir reden'», «was ich immer wieder verlangt habe ...». Anders als die Tochter von Z22, die sein bedrängendes Insistieren offenkundig fürchtete, schien der Sohn von E12 das wiederholte energische Pochen seiner Mutter auf einer Übernahme ihrer Sichtweisen eher als lästig und ärgerlich wahrzunehmen.

7.3.4 Emotionale Zuwendung

Im Folgenden stehen die Ergebnisse der Ratings zur emotionalen Zuwendung im Fokus, welche die 18 Elternteile ihrem Kind in leistungsbezogenen häuslichen Situationen während der Übertrittszeit zuteilwerden ließen. Die diesbezügliche, mit der evaluativen Inhaltsanalyse bearbeitete Forschungsfrage 3.4 lautet (vgl. Abschnitt 5.8):

In welchem emotionalen Klima fanden die individuellen elterlichen Wert- und Kontrollregulationen statt, gemessen an den selbstberichteten Reaktionen auf Erfolge und Misserfolge des Kindes während der Übertrittszeit?

Wie in Abschnitt 5.7 dargelegt, ist es wichtig, dass die Eltern in ihrem Bestreben, beim Kind eine nachhaltig handlungswirksame Internalisierung ihrer wert- und kontrollbezogenen Botschaften zu erreichen, nicht nur darum bemüht sind, seine Aufmerksamkeit zu erregen, möglichst an seinen bestehenden Werten und Zielen anzuknüpfen, bei ihm Zuversicht und Hoffnung zu erzeugen und gleichzeitig sachlich angemessen, plausibel und glaubwürdig zu argumentieren, sondern auch einen Modus des Appellierens an den Tag zu legen, der dem Bedürfnis des Kindes nach Schutz des eigenen «sense of competency, respect, and self-acceptance» (Covington, 1992, S. 74) nachkommt. In einer anerkennend-fürsorglichen Beziehung, die frei von Herabsetzung, Feindseligkeit, «Missachtung», «Kälte» und «Härte» sei (Tausch & Tausch, 1998, S. 102) – «when relatedness needs are met» (Grolnick, 2003, S. 56) – so die Argumentation, würden die Eltern jenen sicheren und entlastenden häuslichen Kontext schaffen, der es dem Kind erlaube, angstfrei seine Sichtweisen, Fragen und Befürchtungen

zum Ausdruck zu bringen und sich mit den wert- und kontrollbezogenen Botschaften seiner Eltern und Geschwister zu identifizieren (u. a. Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick et al., 1991; Grusec, 2011, S. 251–253; Schunk & DiBenedetto, 2016, S. 41; Simpkins et al., 2006; zsf. Wigfield, Eccles, et al., 2015, S. 25).

Als Indikator für das emotionale Klima, in dem die Wert- und Kontrollregulationen der Eltern stattfanden, dienten die im Rahmen der Basiscodierung extrahierten Antworten der 18 Elternteile (vgl. Anhang, Tabelle 9.5), die sie auf die Fragen nach ihren typischen Reaktionen auf Erfolge und Misserfolge ihres Kindes bei Mathematikprüfungen gegeben hatten (vgl. Abschnitt 6.4.1.1). Schon bei der ersten Durchsicht der Interviews war die Vielfalt an Formen und Intensitäten von Zurückweisung (rejection) und Wärme (warmth) (vgl. Abschnitt 2.2.2.4, insb. Tabelle 2.1) deutlich geworden, mit denen die Eltern vor dem Hintergrund des uneindeutigen Übertrittsstatus nach eigenen Angaben auf die Prüfungsergebnisse reagiert hatten.

Auf der Grundlage des Kategoriensystems «Grad an emotionaler Zuwendung» (vgl. Tabelle 6.15) beurteilten die drei Rater*innen die Qualitäten der elterlichen Reaktion auf Prüfungserfolge und -misserfolge bezüglich vier Ausprägungen: Ein tiefer Grad an emotionaler Zuwendung (1) repräsentiert eine klar nicht-selbstwertdienliche, kühl-enttäuschte oder persönliche Betroffenheit ausdrückende, verärgerte Reaktion auf einen Misserfolg sowie eine relativ freudlose, um kritische Distanz («gut, aber...») bedachte Reaktion des Elternteils auf ein Ergebnis des Kindes, das dieses als Erfolg taxiert. U. a. wird zum Ausdruck gebracht, dass die elterlichen Leistungserwartungen nicht voll erfüllt sind. Ein eher tiefer Grad an emotionaler Zuwendung (2) bezeichnet eine nüchterne, wenig selbstwertdienliche Reaktion des Elternteils auf einen Misserfolg, bei der kaum Trost im Spiel ist und Ausflüchte des Kindes (z. B. Attribution auf externe, unkontrollierbare Gründe, vgl. Abschnitt 5.3.3.1) nicht gutgeheißen werden. Erfolgreiche Prüfungen werden hierbei zwar mit Lob und Freude bedacht, aber auch von einer kritischen Analyse der vorgelegten Arbeit begleitet. Ein eher hoher Grad an emotionaler Zuwendung (3) bezeichnet eine nüchterne, aber warme, selbstwertdienliche Reaktion auf die Prüfungsergebnisse: Bei einem Misserfolg werden Ausflüchte des Kindes stehen gelassen, bei Erfolgen reagiert der Elternteil mit Lob und Freude. Ein sehr hoher Grad an emotionaler Zuwendung (4) repräsentiert eine sichtbar um ein Verstehen der Position des Kindes bemühte, warme, selbstwertdienliche Reaktion auf die Leistungsergebnisse: Bei Misserfolgen tröstet der Elternteil und macht Mut, bei Erfolgen freut er sich mit und zeigt Interesse (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.15).

Tabelle 7.13 illustriert die Ergebnisse der höher-inferenten Einschätzung der elternspezifischen emotionalen Zuwendung bei schulischen Erfolgen und

Tabelle 7.13 Elternspezifische emotionale Zuwendung nach einem Erfolg oder Misserfolg

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
D11*	4	<p>Bei Erfolg: Die Mutter D11 freut sich gemeinsam mit der Tochter K01, wenn diese einen Erfolg erzielt, und nimmt sich Zeit, die Prüfung anzusehen. Es ist ein deutliches persönliches Involvement erkennbar (vgl. Anhang, Tabelle 9.5): «Wir freuen uns doppelt mit K01 zusammen, weil es ist für sie ab und zu schon ein sehr gutes Gefühl, wenn sie mit guten Noten nach Hause kommt in Mathematik. [...] Lustig ist, dass sie pubertär gesehen nach Hause kommt und von ihren Noten erzählt, sondern etwas beiläufig erzählt, sie habe zwei Noten, die eine 5,5, die andere 4. Und die 4 sei von Mathematik. Ja, wir versuchen dann aber beide das schon positiv aufzufangen und zu sagen, dass es super sei, es auch anzuschauen, wenn sie nach Hause kommt. [...] Ja, wenn ein Prüfungsblatt dabei ist, zu schauen, was gut und was weniger gut gelaufen ist. Auch in der Begleitung von, sie solle mehr aufschreiben, damit könne sie mehr Punkte machen. Wenn du versuchst nachzudenken, dann kann man es sehen, wenn du es aufschreibst. Und, ja.»</p> <p>Bei Misserfolg: «Wir sind beide nicht so Schwarzseher, dass wir das Gefühl haben, wenn sie eine Ungenügende nach Hause bringt, dass die Welt zusammenstürzt und versuchen das dann auch mit ihr zu erleben» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5): D11 reagiert «nicht so dramatisch», sondern erlebt die Situation mit K01 mit: «Je nach dem, es liegt etwas daran, was sie selbst so für ein Gefühl gehabt hat in der Prüfung. Wenn sie das Gefühl gehabt hat, es sei gut gelaufen und es ist trotzdem nicht so eine gute Note kann es sein, dass sie sagt: 'Das kotzt mich an.' Und dann ist sie auch traurig. Es kann auch sein, dass sie sehr böse über etwas ist. Eine Beurteilung, die sie nicht fair findet oder wir versuchen sie zu motivieren, mit der Lehrperson zu besprechen.»</p> <p>Die Mutter freut sich zusammen mit der Tochter über einen Erfolg und muntert diese bei einem Misserfolg auf, indem sie diesen entdramatisiert. Sie versucht generell die Perspektive ihrer Tochter einzunehmen und deren Emotionen «mitzuerleben». Selbstwertdienliche Ausflüchte des Kindes werden augenzwinkernd stehen gelassen.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
D12	3	<p>Bei Erfolg: «Ja also ich lobe ihn und habe Freude, 'super!' und so» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5). Die Mutter D12 zeigt Freude und Stolz und lobt ihren Sohn K02, sie bleibt dabei nüchtern.</p> <p>Bei Misserfolg: «Ja, also das ist nicht so eine große Belastung. Also ich sage einfach, es gebe später Probleme. Vor allem in der Sek A. Ich schimpfe [mit ihm] nicht oder so, was bringt das? Es ist ja sowieso schon zu spät. [...] Also [er reagiert] so locker, ja, er hat schon nicht gerade Freude. Er redet sich heraus, alle seien schlecht gewesen». D12 schimpft nicht; die Ausreden des Sohns werden selbstwertdienlich stehen gelassen.</p> <p>Die Mutter reagiert grundsätzlich nüchtern, freut sich über die Erfolge ihres Sohnes und lobt ihn. Bei Misserfolgen lässt sie seine selbstwertdienlichen Ausflüchte stehen.</p>
E11	2	<p>Bei Erfolg: Der Vater belohnt gute Noten des Sohns K03 mit Geld. Die Mutter E11 sieht dies nüchtern und zweifelt: «Man macht es ja [eigentlich] für sich. Aber [mein Mann] hat gesagt: 'Nein, er soll jetzt da unterstützt werden.' Okay. Und ich denke, wenn er dann sein Zeug hatte, hat er nachgelassen. Ich finde einfach – das versuche ich ihnen mitzugeben» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5). Die Mutter E11 reagiert auch bei guten Noten rational-distanziert und etwas zweifelnd. Sie freut sich nicht einfach mit.</p> <p>Bei Misserfolg: Die Ausreden des Sohnes K03 werden als «Larifarzeug» bezeichnet. Es wird mit ihm «dann diskutiert». E11 beschreibt eigene vorwurfsvolle Rückfragen, in denen sie sich nach den Gründen für den Misserfolg erkundigt: «Wieso hast du jetzt diese Note bekommen?» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5). Dabei zeigt sie aber keine größere persönliche Betroffenheit (Wut oder persönliche Schmach).</p> <p>Die Mutter reagiert nüchtern-kritisch auf die Erfolge des Sohnes, bei Misserfolgen lässt sie seine selbstwertdienlichen Ausflüchte nicht stehen und fragt mitunter vorwurfsvoll nach den bei ihm liegenden Ursachen für das unbefriedigende Ergebnis.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
E12	2	<p>Bei Erfolg: Lob und Analyse zusammen mit der Tochter K04: «dann wird es diskutiert»: Der Vater ist federführend, die Mutter E12 aber beteiligt. Es sei wichtig, «das Ganze nochmals durch[zukauen]: «Das hast du gut gemacht. Aber das konntest du doch.» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: Vorwürfe v. a. des Vaters, denen die Mutter E12 etwas schlichtend, etwas überfordert oder sich raushaltend begegnet: «Wenn sie nicht so gut ist, sagt er schon ein bisschen: ‘Das hättest du doch gewusst, warum machst du es jetzt?’ ». K04 scheint unter Druck zu stehen und vor allem die Reaktion des Vaters zu fürchten: «‘Ich weiß schon, Papi wird schimpfen.’ Und dann sage ich, könnt ihr das selber regeln? Ich bin gerade – die vier Platten, der Ofen, alles ist an und dann, je nachdem, wenn mein Mann vielleicht auch nicht so gut drauf ist, sagt er: ‘Hä? Wieso?’ Und dann – meistens beginnt sie dann zu heulen und du verstehst gar nicht, wieso. Und dann – oder sie heult auch nicht oder druckst herum» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5). E12 fordert wie ihr Mann K04 auf, selbstkritisch zu sein, selbstwertdienliches, beruhigendes Handeln ist auch für die Mutter, trotz Angst der Tochter vor der Reaktion des Vaters, nicht erkennbar. Sie bleibt sachlich-nüchtern.</p> <p>Die Mutter reagiert mit Lob, aber nüchtern-analytisch auf die Erfolge der Tochter. Bei Misserfolgen bleibt sie auch bei Angstäußerungen des Kindes distanziert. Ein selbstkritisches Hinterfragen der Gründe für den Misserfolg durch die Tochter steht im Vordergrund.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
H11	3	<p>Bei Erfolg: Die Mutter H11 freut sich mit der Tochter und lobt sie: «‘Gut, K05, super.’ Ich sage immer, dass es toll ist, wie sie das gemacht hat. ‘Du musst [es] weiter so machen’» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: H11 zeigt Mitgefühl, aber auch etwas Enttäuschung. «‘Schade, K05. Wieso, ja-? Das nächste Mal versuchen wir es nochmals.’ Oder, was kannst du machen? Das bringt nichts. Am Anfang haben wir noch diskutiert, ‘wieso, warum-’. Das bringt nichts. Sie ist selber schon gestresst und hat schon gesehen, dass es nicht gut ist. Und- ‘Nach vorne schauen, weiter’, muss man sagen. ‘Das ist nur die erste und die nächste kommt sicher’ (lächelt). Oder?» Es wird ermutigt und nicht nachgehakt, weil dies das Kind nicht als selbstwertdienlich erlebt.</p> <p>Die Mutter reagiert grundsätzlich freundlich-verständnisvoll, freut sich über die Erfolge der Tochter und lobt sie. Bei Misserfolgen lässt sie selbstwertdienliche Ausflüchte der Tochter bewusst stehen, zeigt aber auch ihre Enttäuschung und somit ihre nicht erfüllten Erwartungen.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
H12	3	<p>Bei Erfolg: Die Mutter H12 reagiert sehr überschwänglich («Dann gibt es einen Kuss auf den Mund.») und hört den Erzählungen von Sohn K06 zu. Sie freut sich mit ihm.</p> <p>Bei Misserfolg: K06 zeigt seiner Mutter H12 die Prüfung erst, wenn sie im Stress ist, und dann kaum Zeit hat, näher darauf einzugehen- Es ist dann «so ein bisschen erledigt»: «Weil es nicht mehr so oft vorkommt, ist es für mich auch lockerer. Also, ich-. Ich schaue es mit ihm schnell an. (...) Geschickterweise zeigt er es mir auch immer dann, wenn ich am Kochen bin. Somit ist es dann wieder vergessen (lacht). [...] Oder sonst gerade mit den anderen beiden Kindern im Stress bin. Ja, das ist immer so ein bisschen dann, wenn er dann mit der Note rausrückt. Oder früh am Morgen, wenn man eh pressieren muss.» K06 hat Prüfungsangst und «wenig Selbstvertrauen». H12 lässt die selbstwertdienlichen Sprüche des Sohns («alle waren schlecht», «ich hatte einen Blackout») dann meist – etwas distanziert mit Augenrollen – stehen (vgl. Anhang, Tabelle 9.5). Der Elternteil zeigt sich persönlich involviert, bei Erfolgen ist die Freude groß, bei Misserfolgen wird aber auch die Ernüchterung durch die etwas distanzierte Reaktion deutlich erkennbar.</p> <p>Die Mutter reagiert überschwänglich auf die Erfolge des Sohnes. Bei Misserfolgen lässt sie die selbstwertdienlichen Ausflüchte des Sohnes zwar stehen, gibt ihm aber auch ihre Enttäuschung zu spüren, indem sie mit ihrem nüchternen Umgang mit dem Resultat gänzlich anders reagiert als bei einem Erfolg.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
M11	3	<p>Bei Erfolg: Der Vater M11 belohnt gute Noten des Sohnes K07 mit Geld, freut sich mit ihm und lobt ihn (nicht an der Textoberfläche markiert, aber nicht anders denkbar, wenn der Sohn lächelt: «'K07, wenn du eine Note [von] Fünf bis Sechs hast, hast du zehn Franken für jede Prüfung', und zuerst geht er zu seiner Mutter und sagt und dann bringt er vor mich. Dann bin ich zu Hause. Weil ich bin nicht zu Hause und dann, wenn ich komme, bringt. Aber so lachend und zufrieden.» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: M11 ist sachlich, ruhig und analysierend: «'Okay, kein Problem, das ist fertig, vergiss das. Aber vergiss die Fehler nicht. Vergiss die Prüfung, fertig. Du kannst nicht zurück, aber vergesse nicht die Fehler.' Das sage ich.»</p> <p>Der Vater freut sich über die Erfolge des Sohnes und lobt ihn. Bei Misserfolgen bleibt er sehr sachlich und analysiert die Gründe. Selbstwertdienlich zeigt er gegenüber dem Sohn Verständnis dafür, dass Prüfungen misslingen können, dabei mahnt er aber nüchtern an, sich nochmals mit dem Stoff zu befassen, um Fehler nicht zu wiederholen.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
M12	3	<p>Bei Erfolg: Die Mutter M12 freut sich mit dem Sohn K08 deutlich mit: «Ich höre es schon, wenn ich in der Küche bin (lacht). Ja, dann kommt er und dann sagt er das. Ja, dann freue ich mich natürlich und er sich auch» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: M12 drückt ihr Bedauern aus und lässt die selbstwertdienliche Begründung von K08 vordergründig stehen, fragt aber kritisch nach dem Lernengagement im Vorfeld der Prüfung: «'Mama, ich habe eine schlechte Nachricht.' Sage ich: 'Was?' Sagt er: 'Ich habe einen Abschießer gemacht in- ich habe eine schlechte Note gemacht.' Sage ich: 'Oh, wo denn?' Zuerst frage ich mal wo. Dann sagt er: 'Ja', vielleicht 'in Deutsch', oder 'in Mathe.' Sage ich: 'Oh je, schade.' Sage ich, dass es schade ist. Und dann frage ich jeweils: 'Hättest du darauf lernen können?' Sagt er: 'Nein nein.' Nein, weil er- (lacht) er kann ja nie darauf lernen. Also, er sagt es jeweils nicht. Aber ähm- ja. Dann ist- also ich hänge ihn nicht deswegen.»</p> <p>Die Mutter reagiert überschwänglich auf die Erfolge des Sohnes. Bei Misserfolgen lässt sie seine selbstwertdienlichen Ausflüchte nicht einfach stehen, sondern fragt etwas vorwurfsvoll nach seinem vorangegangenen Lernengagement. Darauf lässt es die Mutter aber dann auch beruhen.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
R11	1	<p>Bei Erfolg: Die Mutter R11 «würde» sich «riesig freuen» über eine gute Note, aber dies kommt aus ihrer Perspektive nicht vor: «Das ist die falsche Frage. [...] Ich würde mich riesig freuen, wenn meine K09 eine gute Note nach Hause bringen würde. [...] Eine gute Note, also ich wäre sehr zu- oder sag mal, ich wäre zufrieden, wenn sie eine 4–5 nach Hause bringt. Dann sag ich immer: 'Im Rahmen, alles ok'» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5). Die Tochter erreichte im ersten Halbjahreszeugnis in Mathematik die Note 4 (vgl. Tabelle 4.4). Die Mutter hat deutlich höhere Erwartungen und wirkt auch bei Noten um 4.5 deutlich enttäuscht.</p> <p>Bei Misserfolg: R11 reagiert vorwurfsvoll, kühl und persönlich betroffen, indem sie gegenüber der Tochter K09 deutlich ihre Enttäuschung zum Ausdruck bringt. Deren selbstwertdienlichen Begründungen werden nicht akzeptiert: «Ja, dann sagen wir schon: 'Das geht aber dann schon noch etwas, etwas besser.' Und dann hat sie keine- dann fragen wir natürlich nach: 'Woran hat's gelegen?'. Ja, es wurde keine Zeit [gegeben], war dann zu wenig', oder sie hat die Aufgabe nicht verstanden. Dann hab ich gesagt: 'Ja, und warum hast du jetzt da die letzte Mathearbeit, hättest bestimmt eine halbe Note besser gehabt.' Dann vergisst sie dann die Bezeichnungen. Dann sag ich: 'Du, wenn du nur eine Zahl hinschreibst ohne Quadratzenimeter oder Quadratmeter, gibt jedes Mal einen Punktabzug und das nicht zu knapp.' Und wenn sie das halt eben vier-, fünfmal macht, dann ist es halt eben eine Note schlechter. Und das finde ich und das finde ich dann so, so schade, dass sie da nicht aufmerksam ist» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Die Mutter zeigt ihrer Tochter generell, dass sie deutlich höhere Leistungserwartungen hat. Sie reagiert auch bei Noten um 4.5 kühl. Bei Misserfolgen zeigt sich die Mutter verzweifelt, vorwurfsvoll und verärgert und lässt selbstwertdienliche Ausflüchte des Kindes nicht gelten.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
R12	3	<p>Bei Erfolg: Die Mutter R12 freut sich mit der Tochter K10 zusammen: «Und dann können wir uns dann beide wirklich freuen» (ab Note 4). Sie zeichnet eine lachende Sonne auf das Prüfungsblatt neben die Note (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: R12 versucht sich einzufühlen und die Gründe für die Misserfolge zu erfahren, zeigt sich darüber hinaus aber nicht weiter engagiert. Sie lässt die Erklärungen von K10 stehen und fragt nicht näher nach: «Ja, ich, also ich frag einfach, ob sie das Ganze nicht verstanden hätte oder ob jetzt, - ihr reicht es vielfach zeitlich nicht. Einfach, ja sie braucht einfach mehr Zeit und dann, wenn sie unter Zeitdruck ist, denke ich immer, kommt sie ins Hasten und macht dann noch Flüchtigkeitsfehler, darum. Aber, ich meine, ich schimpf jetzt nicht, ich lasse es so stehen, wie es ist, fertig. Und dann habe ich halt auch schon einen Grumpy gemacht, nicht nur eine Sonne» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Die Mutter freut sich deutlich über die Erfolge der Tochter. Bei Misserfolgen zeigt sie sich verständnisvoll, indem sie ihr selber entlastende Gründe für das Ergebnis nennt. Gleichwohl zeigt sie sich mitunter enttäuscht und signalisiert dies auch deutlich gegenüber dem Kind.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
S11	3	<p>Bei Erfolg: Die Mutter S11 freut sich intensiv mit dem Sohn K11: «Dann sind wir alle happy (lacht), super, und cool und schön und so» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: S11 diskutiert und analysiert mit K11 die Fehler wohlwollend, auch wenn die Enttäuschung über das Ergebnis deutlich gemacht wird (vgl. Ausruf zu Beginn des Zitats): «Oh, Scheiße, oh nein' und so, und dann wird es aber durchgeschaut, also wird die Prüfung durchgeschaut, wo denn – ja, was er nicht verstanden hat oder warum – einfach irgendwie auch für ihn zum Merken: 'He, das sind ja Flüchtigkeitsfehler' oder: 'He, da hast du die Frage falsch verstanden' oder; 'He, da hast du's falsch ausgerechnet', also zum Wissen, wo der Fehler liegt, also sie wird durchgeschaut» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Die Mutter reagiert überschwänglich auf die Erfolge des Sohnes. Bei Misserfolgen zeigt sie sich unmittelbar enttäuscht, analysiert dann aber verständnisvoll mit ihm zusammen die Prüfung, indem sie sowohl den Fehlern sachlich auf den Grund geht als auch selber selbstwertdienliche Ursachen (Flüchtigkeit, Zeitdruck) anführt.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
V11	3	<p>Bei Erfolg: Die Mutter V11 freut sich gemeinsam mit dem Sohn K13 über das Ergebnis: «Das freut mich natürlich. 'Finde das super, hast du toll gemacht.' Ich lobe immer» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: V11 diskutiert die Fehler, bleibt dabei aber sachlich-nüchtern; sie schimpft nur bei zu wenig Einsatz für die Schule sowie wenn K13 während der Vorbereitungsphase zu sehr mit Computerspielen und mit Fernsehen beschäftigt war: «Ich sage etwas, wenn ich finde, aber schau, du musst mehr. Aber wenn ich sehe, jemand ist wirklich dran und jetzt ist halt etwas danebengegangen, dann sage ich nie was. Das finde ich nicht tragisch. Vielleicht wenn ich bei jemandem sehe, die sind nur am Herumhängen und nur am Computer und am Fernsehen und Schule ist einerlei. Dann bin ich schon dran. Wenn das nicht so ist, habe ich keinen Grund» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Die Mutter reagiert überschwänglich auf die Erfolge des Sohnes. Bei Misserfolgen macht sie ihre unmittelbare Enttäuschung deutlich, zeigt sich dann aber bei der gemeinsamen Prüfungsanalyse verständnisvoll, indem sie den Fehlern sowohl sachlich-kritisch als auch selbstwertdienlich (Flüchtigkeit, Zeitdruck) auf den Grund geht.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
V12*	3	<p>Bei Erfolg: Der Vater V12 erfährt davon durch den Sohn K14 oft nichts und vergisst mitunter nachzufragen: «Häufig ist es noch so, dass wir das nicht mal groß merken, weil irgendeinmal liegt dann vielleicht so ein Prüfungsblatt auf seinem Pult. Er teilt sich immer noch nach wie vor relativ wenig mit. Man macht jetzt halt die Sachen und mal geht's besser und mal geht es weniger gut. Aber eigentlich möchten wir ja gerne die Gelegenheiten, wenn wir es dann sehen, dass wir ihn auch ein wenig loben und bestätigen und sagen: 'Siehst du K14, es geht.' Ich vermisse es auch ein Stück weit, ein wenig. Aber vergesse selber auch, muss ich ehrlicherweise sagen, ein wenig mehr nachzufragen. Und teilweise blockt er dann auch ab» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: Der Vater V12 ermutigt und motiviert K14 und schimpft nicht: «Ich probiere, wenn ich es nicht vergesse, bis zum nächsten Mal, probiere ich natürlich schon darauf-, oder am Abend noch schnell: 'Du K14, was habt ihr durchgenommen, hast du es denn nicht verstanden? Ging es zu schnell, oder?-' und er spricht dann schon darüber. Immer hat er nicht eine Erklärung gerade bereit. Sicher wird er nicht irgendwie beschimpft oder so irgendetwas, sondern wir probieren ihn zu motivieren, dass er es nächstes Mal besser macht» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Dem Vater ist es ein Anliegen, den Sohn zu loben und zu ermuntern, falls dieser ihm die erfolgreichen Prüfungen überhaupt vorlegt. Bei Misserfolgen zeigt er sich verständnisvoll, indem er dem Sohn selber entlastende Gründe für das Ergebnis nennt und nicht schimpft. Gleichwohl zeigt er an, dass er von ihm bessere Leistungen erwartet.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
Z11	2	<p>Bei Erfolg: Die Mutter Z11 freut sich, aber mit nüchterner Distanz: «Ja. Ja, dann loben wir sie. Sagen: 'Das ist gut. Super gemacht'» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: Der Elternteil reagiert gegenüber der Tochter K15 vorwurfsvoll und verärgert, weil diese offenbar trotz fehlendem Verständnis während der Vorbereitungszeit nicht um Unterstützung gebeten hat: «Ja, dann fragen wir sie, wieso. Oder eben ich frage sie, wieso dass sie jetzt dort das hat. Oder, ob, ob sie nicht drauskam. Hm. Wenn sie nicht drauskam, frage ich: 'Ja, wieso hast du denn nicht etwas gesagt?' » (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Die Mutter reagiert lobend, aber nüchtern auf die Erfolge der Tochter. Bei Misserfolgen zeigt sie sich enttäuscht und fragt mitunter vorwurfsvoll und wenig selbstwertdienlich nach den Gründen.</p>
Z12	3	<p>Bei Erfolg: Die Mutter Z12 lobt ihre Tochter K16, aber mit nüchterner Distanz: «Also wir- Weder gut noch schlecht. Also wenn sie eine Gute hat, ist es, äh- loben wir sie, klar. Aber, äh, wir belohnen sie nicht mit weiß was für Geldbeträgen oder so» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: Z12 schimpft nicht mit K16, Probleme werden gemeinsam angeschaut (sachliche Auseinandersetzung). Dabei betont die Mutter auch die positiven Aspekte: «Das Gleiche ist aber auch, wenn sie schlechte Noten hat, wird sie nicht irgendwie fertig gemacht oder quasi hinuntergedrückt und gesagt: 'Nein, was hast du jetzt da wieder gemacht?' Sondern es wird die Situation angeschaut, äh- Man schaut auch an, wenn sie es gut gemacht hat: 'Ah, siehst du jetzt, dort hattest du keine Probleme. Das, das ist dir jetzt reingegangen.' Ja. Eher so» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Die Mutter lobt bei Erfolgen ihre Tochter, reagiert aber nicht überschwänglich oder belohnt sie zusätzlich. Bei Misserfolgen verzichtet die Mutter auf Vorwürfe und analysiert die Prüfung mit der Tochter zusammen. Dabei weist sie nicht nur auf die Fehler, sondern selbstwertdienlich auch auf das Korrekte bzw. die Lernfortschritte hin.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
Z22	1	<p>Bei Erfolg: Der Vater Z22 freut sich nicht vorbehaltlos über Erfolge seiner Tochter K18, sondern sucht nach den noch vorkommenden Fehlern und betont diese vor dem Kind: «Klar, /smilen/ oder? (Lachen) «Gut gemacht.» Obwohl, gut gemacht, ich schaue schon noch die Fehler an, wenn ich die Prüfung sehe. Es ist, wissen Sie, es ist schwierig. Ich habe teilweise das Gefühl, dass wenn es nicht so gut ist, dass meine Frau sie leicht in Schutz nimmt. Meine Frau kennt mich auch, sie weiß, dass ich leistungsorientiert bin und aufatische (klopft auf den Tisch), was nicht gut ist. Da nehme ich keine Rücksicht. Das soll sie spüren» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: Z22 thematisiert die Fehler ohne Rücksicht auf den emotionalen Zustand von K18, spendet kaum Trost und macht ihr Vorwürfe. Die Tochter meldet sich daher nicht von sich aus beim Vater und wird von der Mutter bei Misserfolgen geschützt: «Bei einer schlechten Note wäre ganz klar die Frage: 'Wieso kommst du nicht? Was ist das Problem? Wie ich schon gesagt habe, du musst wissen, wieso. Du kannst nicht nur Hausaufgaben machen und erledigen. Du arbeitest für dich und nicht für die Lehrerin. Die Hausaufgaben sind eigentlich da, damit du das Thema vertiefen kannst und dass du es schlussendlich begriffen hast.' Also schon klar, auch bei schlechten Noten bin ich nicht der, der sie streichelt. Überhaupt nicht: 'Oh, du Arme, einen schlechten Tag gehabt?' und so, nein gar nicht. Das wird dann eher von der Frau gemacht» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Der Vater zeigt seiner Tochter generell, dass er sehr hohe Leistungserwartungen hat. Er geht auch bei den erfolgreichen Prüfungen den Fehlern nach und weist vorwurfsvoll auf diese hin. Bei Misserfolgen zeigt er sich verärgert. Selbstwertdienliches Schonen des Kindes ist explizit nicht seine Sache.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
Z31	3	<p>Bei Erfolg: Die Mutter Z31 freut sich mit ihrem Sohn K19, belohnt ihn für gute Noten auch mit Geld und spielt sein Spiel mit: «Dann kommt er zur Tür rein und sagt: 'Mami, du kannst mir einen /Fünfliber/ geben.' (lachen) Dann sage ich: 'Wofür? Ich zahle nichts, wenn ich es nicht gesehen habe.' Und dann sagt er: 'Ja, da die Prüfung- oder.' Das ist eigentlich alles (lachen)» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: Z31 fragt zwar nach den Gründen und schaut sich die Prüfung genauer an, hakt aber nicht nach, sondern lässt seine selbstwertdienlichen Ausflüchte stehen: «Ich schaue [die Prüfung] dann an. Ja. Und eben, meistens- Also, dann wenn er quasi schuld ist, blöd gesagt, dann- wenn ich es dann so anschau, dann sagt er: 'Du musst jetzt nicht so genau schauen. Unterschreibe jetzt.' (lachen). Und dann- Ja, sage ich jeweils: 'Hast du nicht zugehört?' Und dann sagt er: 'Ja, bin nicht drausgekommen' oder 'das war so schwierig oder-'» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Die Mutter freut sich deutlich über die Erfolge des Sohnes, lobt ihn und belohnt gute Noten mit kleinen Geldbeträgen. Bei Misserfolgen analysiert sie die Prüfung, fragt den Sohn nach den Gründen, lässt dann aber seine selbstwertdienlichen Ausflüchte stehen.</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.13 (Fortsetzung)

Elternteil	Grad der emotionalen Zuwendung	Erläuterung und Zusammenfassung
Z32	2	<p>Bei Erfolg: Die Mutter Z32 zeigt sich grundsätzlich distanziert, sie lobt zwar die Tochter K20, relativiert das Lob aber gleich wieder («super, aber...»): «Sie sagt es gerade, wenn sie zur Türe hereinkommt. 'Ich habe eine 5- oder eine 4-5.' Sie sagt es und dann, 'Mami, da musst du unterschreiben.' Fertig. Mehr wird da gar nicht darüber geredet, oder warum, wieso- [...] 'ist gut. Super. Könnte zwar besser sein, aber-' Dann schaut man es (unverst.) an und dann unterschreibt man es noch. Und dann ist das Thema schon wieder ab- (unverst.) abgeschrieben» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Bei Misserfolg: Z32 reagiert mit kühler Distanz und macht K20 bei der Durchsicht der Prüfung Vorwürfe: «Ich sage auch: 'Schau, es könnte ja jetzt-' Wenn sie eine schlechte- 'Warum? Wieso?' 'Ich weiß auch nicht wieso.' Und dann schaue ich sie noch schnell an. Sind es nur blöde Fehler, so Flüchtigkeitsfehler. Und dann- Meistens ist es ja schon korrigiert, also schon verbessert. Und dann kann man es dann eben vergleichen, was sie gemacht hat. Dann sage ich: '(unverst.) Hast du wieder (unverst.) Komma falsch gemacht. Und da wieder dieses.' Mehr als zu sagen, das nächste Mal musst du es besser machen- Es liegt nicht am Lernen» (vgl. Anhang, Tabelle 9.5).</p> <p>Die Mutter reagiert lobend auf Erfolge, relativiert das Lob aber, indem sie signalisiert, dass ihre Leistungserwartungen noch etwas höher liegen. Auch bei Misserfolgen reagiert sie mit kühler Distanz und macht selbstwertmindernde Vorwürfe hinsichtlich der gemachten Fehler.</p>

¹ Einschätzung des «Grads an emotionaler Zuwendung» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.15) mit vier Ausprägungen 1 = tief (kühl-enttäusches, grundsätzlich klar nicht-selbstwertdienliches Reagieren des Elternteils auf Leistungsergebnisse), 2 = eher tief (kühl-nüchternes, nicht rundweg selbstwertdienliches Reagieren des Elternteils), 3 = eher hoch (warm-nüchternes, grundsätzlich selbstwertdienliches Reagieren des Elternteils), 4 = hoch (warm-miterlebendes, klar selbstwertdienliches Reagieren des Elternteils) (vgl. Tabelle 6.15).

* An den beiden Fällen D11 und V12 wurde das Kategoriensystem für die Ratings erprobt und verfeinert. Anders als bei den übrigen Fällen, erfolgte hier die fallspezifische Einschätzung somit auf Anheb im Team (vgl. Abschnitt 6.4.3).

Misserfolgen während der Übertrittszeit auf der Grundlage der genannten Beurteilungskriterien. In der dritten Spalte werden die Ratings wiederum unter Einbezug der Notizen und Memos der Rater*innen sowie mit Zitaten aus den entsprechenden Stellen in den Originalaussagen der Elternteile (vgl. Anhang, Tabelle 9.5) eingehender erläutert und mit einer zusammenfassenden Charakterisierung des jeweiligen fallspezifischen Kommunikationsmodus abgeschlossen.

Tabelle 7.13 illustriert, dass jede Ausprägung der vierstufigen Einschätzungsskala mindestens einmal auftrat, wobei rund Zweidrittel der untersuchten Elternteile erfreulicherweise einen eher hohen oder sogar hohen Grad an emotionaler Zuwendung an den Tag legten.

Elf von 18 Elternteile – es handelt sich um D12, H11, H12, M11, M12, R12, S11, V11, V12, Z12 und Z31 – zeigten gemäß ihren Schilderungen einen eher hohen Grad an emotionaler Zuwendung (3) (61.1 % overall). Diese Eltern bekundeten grundsätzlich Interesse an der Sichtweise ihrer Kinder und versuchen Verständnis für deren Situation aufzubringen, was insbesondere darin zum Ausdruck kommt, dass sie ihm Raum gewährten für dessen gesichtswahrenden Ausflüchte und Entschuldigungen. Auch wenn sich die Elternteile mitunter darüber ärgerten, dass das Kind ihnen in der Vorbereitungsphase auf die Prüfung seine inhaltliche und lernorganisatorische Überforderung nicht signalisiert und um Unterstützung gebeten hätte, bemühten sie sich um eine selbstwertdienliche Kommunikation im Umgang mit den Misserfolgen, indem sie nach ihren initialen diesbezüglichen Wert- und/oder Kontrollregulationen die Rechtfertigungen und Ausreden des Kindes – mitunter augenrollend und etwas belustigt (H12, M12, V12, Z32) – stehen ließen und deswegen nicht weiter bedrängten (z. B. Mutter D12: «Ich schimpfe [mit ihm] nicht oder so, was bringt das? Es ist ja sowieso schon zu spät [...]»; Mutter H11: «Am Anfang haben wir noch diskutiert, ‘wieso, warum-’. Das bringt nichts. Sie ist selber schon gestresst und hat schon gesehen, dass es nicht gut ist.»). Ebenso setzten sich einige bei der gemeinsamen Prüfungsdurchsicht nicht nur sachlich mit den Fehlern auseinander (H11, V11, Z12), sondern wiesen auch lobend, beruhigend oder trostpendend auf sichtbare Lernfortschritte hin oder nannten vor dem Kind selbst entlastende external-unkontrollierbare Ursachen, die zum Misserfolg beigetragen hätten (R12, S11, V11, V12, Z12). Alle elf Elternteile zeigten auch bei Erfolgen eine sachlich-nüchterne Distanz zu den Leistungsereignissen, insofern sie ihr Kind lobten, Freude zeigten und darauf

verzichteten, die positive Sicht des Kindes zu relativieren, indem sie etwa noch höhere Leistungserwartungen zum Ausdruck brachten, selbst wenn sie solche hegten.

Die vier Elternteile E11, E12, Z11 und Z32 zeigten gemäß ihren Erzählungen einen eher tiefen Grad an emotionaler Zuwendung (2) (22.2 % overall). Auf Ergebnisse, die das Kind als Erfolge sah, reagierten diese Elternteile rational-distanziert, indem sie diese zwar lobten, dabei aber nüchtern blieben (Z11), sich zweifelnd hinsichtlich der Qualität des Ergebnisses äußerten (E11), die Fehler analysierten und mit leichten Vorwürfen reagierten (Mutter E12: «Aber das konntest du doch!») – generell also den Erfolg in Frage stellten oder relativierten, wie dies die Mutter Z32 illustriert: «[...] ist gut. Super. Könnte zwar besser sein [...]». Bei Misserfolgen reagierten sie generell vorwurfsvoll (Mutter E11: «Wieso hast du jetzt diese Note bekommen?», Mutter Z11: «Ja, wieso hast du denn nicht etwas gesagt?», Mutter Z32: «Hast wieder [die] Kommas falsch gemacht. Und da wieder dieses.») und ließen selbstwertdienliche Ausflüchte des Kindes nicht gelten (Mutter E11: «Larifarizeug»). Sachlich-nüchtern forderten sie von ihrem Kind eine selbstkritische Reaktion ein (E12).

Die beiden Elternteile R11 und Z22 legten in ihren Situationsschilderungen einen tiefen Grad an emotionaler Zuwendung (1) nach Erfolgen und Misserfolgen ihres Kindes (11.1 % overall) an den Tag. Prüfungsergebnisse in Mathematik, die das Kind als Erfolg betrachtete, wurden von beiden Elternteilen kritisch kommentiert und es wurde von beiden deutlich gemacht, dass ihnen diese grundsätzlich kaum je zu genügen vermochten (Mutter R11: «Ich würde mich freuen, wenn meine [Tochter] eine gute Note nach Hause bringen würde», Vater Z22: «[...] sie weiß, dass ich leistungsorientiert bin und auftische [...], was nicht gut ist»). Bei Misserfolgen ließen sie persönliche Betroffenheit erkennen, insofern als sie deutlich Ärger und Enttäuschung zum Ausdruck brachten (R11: «Das geht aber dann schon noch etwas, etwas besser.») und Vorwürfe machten (Z22: «Wieso kommst

du nicht? Was ist das Problem?»). Beide Elternteile deuten an, dass sie selbstwertschützende Strategien in solchen Situationen nicht gelten ließen und nicht bereit waren, positive Aspekte in den misslungenen Prüfungen zu finden und das Kind so zu trösten. Vater Z22 spricht die in den Situationsschilderungen zum Ausdruck kommende Unerbittlichkeit explizit an: «Also schon klar, auch bei schlechten Noten bin ich nicht der, der sie streichelt. Überhaupt nicht: ‘Oh, du Arme, einen schlechten Tag gehabt?’ und so, nein gar nicht». Die Tochter entzog sich ihrem Vater denn auch und suchte offenbar Wärme und Trost bei ihrer Mutter («Das wird eher von der Mutter gemacht»).

Der Mutter D11 attestierten die drei Rater*innen als einzigem Elternteil einen hohen Grad an emotionaler Zuwendung (4) (5.6 % overall). Der Elternteil bemühte sich nach eigenen Angaben sowohl in der Erfolgs- als auch in der Misserfolgssituation, die Emotionen des Kindes «mitzuerleben» und «positiv aufzufangen». Bei einem Erfolg spielte sie die Spiele der Tochter beim Mitteilen der Note mit und freute sich «doppelt» mit dem Kind, das im ersten Halbjahreszeugnis die Note 3.5 in Mathematik aufwies (vgl. Tabelle 4.4). Die Prüfung wurde jeweils gemeinsam analysiert und dabei nicht nur darauf geachtet, «was weniger gut gelaufen ist», sondern es wurden ebenso die Fortschritte betont und es wurde mit dem an ADS leidenden Kind (vgl. Tabelle 4.4) thematisiert, mit welchen Strategien die Prüfung optimaler hätte bewältigt werden können. Ähnlich selbstwirksamkeitsförderlich und gesichtswahrend ging die Mutter D11 mit den Misserfolgen des Kindes um. Sie versuchte zu entdramatisieren und der Trauer oder dem Ärger des Kindes entgegenzuwirken, indem sie die Bedeutung der Prüfung relativierte (die Welt stürzt deswegen nicht zusammen) und Handlungsstrategien zur besseren Kontrollierbarkeit der Situation vermittelte (mit der Lehrkraft sprechen, wenn eine Beurteilung als unfair erachtet wird).

7.3.5 Zusammenfassung VII: Elternspezifischer Stil des verbalen Motivierens während der Übertrittsphase

Mit der fallspezifischen Fragestellung 3 (vgl. Abschnitt 5.8) standen in den vergangenen Kapiteln Charakteristika des wert- und kontrollbezogenen Sprechhandelns der 18 Elternteile im Fokus der Analysen:

Welche Eigenschaften weist der individuelle Stil des verbal-appellativen wert- und kontrollbezogenen Handelns der 18 in diese Analysen aufgenommenen Elternteile während der unsicheren Übertrittszeit auf?

Zur Ermittlung des elerntypischen Stils des verbalen Motivierens während der Übertrittszeit wurden die in der Basiscodierung extrahierten Wert- und Kontrollepisoden sowie die Textsegmente mit Aussagen zur emotionalen Zuwendung jedes Elternteils nach dem Verfahren der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Abschnitt 6.4.3) bezüglich sieben Einschätzungsdimensionen einem Rating unterzogen: a) Der elerntypische Stil der Wertzuschreibung wurde mittels der drei argumentationsbezogenen Dimensionen Betonung der Wesentlichkeit (Aufgabenwert), Betonung internaler Aspekte (Lokus bzw. Kindbezug) und Betonung positiver Aspekte (Valenz der Wertaussage) erfasst (vgl. Abschnitt 7.3.1), b) der elerntypische Grad an zugeschriebener Kontrolle wurde auf der Grundlage des als dominant erkannten Musters attributionaler Argumente ermittelt (vgl. Abschnitt 7.3.1), c) der elerntypische Kommunikationsstil, in den die Elternteile gewöhnlich ihre wert- und kontrollbezogenen Botschaften zur Erzeugung von Aufmerksamkeit und Verständnis auf Seiten des Kindes gegossen hatten, wurde mittels der beiden Dimensionen Grad an Diskursivität und Grad an Assertivität erhoben (vgl. Abschnitt 7.3.3) und d) die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, die laut der Theorie- und Befundlage einen maßgeblichen Einfluss darauf ausüben dürfte, wie schnell und nachhaltig das Kind die elterlichen Wert- und Kontrollbotschaften ins eigene Überzeugungssystem integriert (vgl. Abschnitt 5.7), wurde über die Dimension Grad an emotionaler Zuwendung nach Erfolgen und Misserfolgen des Kindes bei Mathematikprüfungen erfasst.

Die Tabelle 7.14 stellt den aus den genannten Dimensionen gebildeten individuellen Stil des verbal-appellativen wert- und kontrollbezogenen Handelns für jeden Elternteil in der Zusammenschau dar. Die numerisch ausgedrückten Merkmalskonfigurationen werden zur besseren Anschaulichkeit des jeweiligen elterlichen Handlungsmusters mit den in den obigen Ergebnisdarstellungen bereits vorgestellten generalisierten wert- und kontrollbezogenen Argumentationen sowie mit den zusammenfassenden Charakterisierungen des jeweiligen Kommunikationsmodus und der jeweiligen emotionalen Zuwendung ergänzt.

Die tabellarische Darstellung offenbart, dass unter den 18 Elternteilen bezüglich der sieben Dimensionen 16 verschiedene Merkmalskonfigurationen existierten. Lediglich die Elternteile R12 und V11 sowie die Elternteile M11 und Z31 wiesen während der Übertrittszeit je kongruente Motivierungsstile auf. Diese seien im Folgenden kurz erläutert, um zu demonstrieren, wie die numerischen Merkmalsstrings (z. B. 3-3-3-3-3-2-3 bei den Elternteilen R12 und V11) versprachlicht werden müssen:

Die Mütter R12 und V11 argumentierten bei Wertzuschreibungen typischerweise mit der Wesentlichkeit (Ausprägung 3: eher hoher Grad an Wesentlichkeit) eines bestimmten schulischen Handelns oder Leistungsziels, formulierten dies positiv-valent (Ausprägung 3: eher starke Betonung positiver Aspekte) – «weil du das einfach musst!» – und stellten ferner gewöhnlich einen Bezug zum Kind (Ausprägung 3: eher starke Betonung internaler Aspekte) her – «weil du das musst und auch kannst» bzw. «weil du das auch für dich musst». In evaluativen Feedbacks signalisierten sie ihrem Kind eine eher hohe Kontrolle (Ausprägung 3) der schulischen Situation, insofern als sie dessen schulisches Engagement zwar noch bemängelten, sich ihm gegenüber über dessen generelle Einstellung bezüglich des selbständigen Lernens und bezüglich des Übertritts zufrieden äußerten. Ihre wert- und kontrollbezogenen Botschaften vermittelten sie normalerweise verstehensorientiert, indem sie diese mit dem Kind diskutierten und verhandelten (Ausprägung 3: eher hoher Grad an Diskursivität), wobei sie aus Angst vor Konflikten (R12) oder aus Zeitgründen (V11) kaum insistierten (Ausprägung 2: eher tiefer Grad an Assertivität), wenn das Kind den Appellen geringe Aufmerksamkeit schenkte. Beide Elternteile waren darum bemüht, ein eher warm-verständnisvolles, angstfreies Klima (Ausprägung 3: eher hoher Grad an emotionaler Zuwendung) zu schaffen, was u. a. darin zum Ausdruck kommt, dass sie dem Kind bei schulischen Misserfolgen Raum für selbstwertdienliche Ausflüchte gewährten.

Der Vater M11 und die Mutter Z31, die beiden anderen Elternteile mit kongruentem Motivierungsstil während der Übertrittszeit, argumentierten demgegenüber in ihren Wertzuschreibungen gewöhnlich mit der Zweckmäßigkeit eines bestimmten schulischen Handelns oder Leistungsziels (Ausprägung 2: eher tiefer Grad an Wesentlichkeit) zur Erreichung anderer positiv-valenter Zustände (Ausprägung 3: eher starke Betonung positiver Aspekte) – «weil du so das erwünschte Ziel erreichst» –, wobei sie mit letzterem vor allem den Übertritt in die aspirierte Abteilung (Ausprägung 2: eher geringe Betonung internaler, kindbezogener Aspekte) meinten. Auch sie signalisierten ihren Kindern generell eine eher hohe Kontrolle (Ausprägung 3) der schulischen Situation, insofern als sie gegenüber dem Kind die positive Leistungsentwicklung (M11) bzw. das Leistungspotential lobten (Z31), auch wenn die Übertrittsziele nicht auf Anhieb erreicht wurden.

Beide Elternteile diskutierten und verhandelten ihre Bedeutsamkeitszuschreibungen und evaluativen Feedbacks mit ihren Kindern (Ausprägung 3: eher hoher Grad an Diskursivität) und signalisierten deren Verbindlichkeit, indem sie diese bei Bedarf wiederholten und auch bei Widerspruch oder Nichtbeachtung durch das Kind nicht einfach relativierten (Ausprägung 3: eher hoher Grad an Assertivität). Auch diese beiden Eltern zeigten einen eher hohen Grad an emotionaler Zuwendung (Ausprägung 3) nach Leistungsereignissen, was jenen grundsätzlich vertrauensvollen, eher angstfreien Gesprächskontext ermöglicht, der «the child's openness to parental socialization» (Darling & Steinberg, 1993, S. 493) bzw. die Internalisierung und Befolgung der Botschaften durch das Kind fördern dürfte (vgl. Abschnitt 2.3 und Abschnitt 5.7).

7.4 Eine Typologie des schulbezogenen verbalen Motivierens von Eltern im Kontext eines unklaren Übertrittsentscheids

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Befunde zu fallübergreifenden und zu fallspezifischen Merkmalen erörtert worden sind, liegt das Augenmerk in diesem abschließenden Ergebniskapitel auf gruppenspezifischen Charakteristika des verbalen Motivierungshandelns der 18 Elternteile, die in die stilbezogenen Untersuchungen einbezogen wurden. Die im Zentrum stehende Hauptfrage 4 (vgl. Abschnitt 5.8) lautet:

Wie lässt sich das schulbezogene verbale Motivierungshandeln der 18 Elternteile gruppieren und was sind die Charakteristika jedes Motivierungstyps?

Als Typologie bezeichnet man «eine mehrdimensionale konzeptionelle Klassifikation, die Untersuchungseinheiten nach theoretischen Gesichtspunkten zu vollst[ändig] versch[iedenen], sich gegenseitig ausschließenden Klassen zuordnet» (Herzberg, 2014, S. 1585). In diesem Analyseschritt ging es mit anderen Worten darum, die zutage getretene Vielfalt der Motivierungsstile der 18 Elternteile (vgl. Abschnitt 7.3.5) zu ordnen und inhaltlich sinnvoll zu strukturieren, um dann anhand der gruppenspezifischen Charakteristika und mit Blick auf die bisher erarbeiteten Daten zu den jeweiligen Eltern-Kind-Dyaden die Chancen und Risiken jedes der extrahierten «Typen des elterlichen verbal-appellativen Motivierungshandelns bei einem unklaren Übertrittsentscheid» für die Lern- und Leistungsmotivation von Kindern herausarbeiten zu können (vgl. Diskussionskapitel).

Mit der Absicht, die sieben Ausgangsdimensionen elterlichen verbalen Motivierens auf zwei oder drei «grundlegende Dimensionen» zu verdichten, an

Tabelle 7.14 Elternspezifischer Stil des verbalen Motivierens während der Übertrittszeit

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter D11	eher tief (2)	eher tief (2)	eher hoch (3)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst negative Konsequenzen für dein Lernen und dein Wohlbefinden haben wirst.»
				eher tief (2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du eine Aufmerksamkeitsdefizitstörung hast. Mir Handeln wirst du es schaffen, aber jetzt während der Übertrittszeit handelst du noch nicht angemessen.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung intimaler Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zawendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Die Mutter übermittelt ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen mit dem festen Willen, ihre Tochter zu überzeugen. Sie bemüht sich dabei aktiv, ständig die Sichtweise ihrer Tochter einzubeziehen.
							hoch (4)	Die Mutter freut sich zusammen mit der Tochter über einen Erfolg und muntert diese bei einem Misserfolg auf, indem sie diesen entdramatisiert. Sie versucht generell die Perspektive ihrer Tochter einzunehmen und deren Emotionen «mitzuerleben». Selbstwertdienliche Ausflüchte des Kindes werden augenzwinkemd stehen gelassen.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter D12	eher hoch (3)	eher hoch (3)	eher tief (2)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als Schüler im Übertritt einfach musst.»
				eher hoch(3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du das Potential für die Sek A hast (Begabung), dich aber ständig zu wenig anstrengst.»
					eher tief (2)	eher tief (2)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden durch die Mutter relativiert: «ich finde, dass du, ..., aber du musst es selber wissen». Der Sohn kann entscheiden, wobei ein intensives Erörtern und Verhandeln nicht berichtet wird.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aus- sagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							eher hoch (3)	Die Mutter reagiert grundsätzlich nüchtern, freut sich über die Erfolge ihres Sohnes und lobt ihn. Bei Misserfolgen lässt sie seine selbstwertdienlichen Ausflüchte stehen.
Mutter E11	eher tief (2)	eher tief (2)	eher tief (2)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst negative Konsequenzen für deinen Übertritt gewärtigen musst.»
				eher tief (2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du zwar intelligent, aber phlegmatisch bist und deshalb immer mal wieder nur das Nötigste machst (was dir in der Abteilung A zum Verhängnis werden könnte!).»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher tief (2)	eher hoch (3)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden von der Mutter stetig, mit Verve und dem festen Willen übermittelt, den Sohn zu überzeugen (bei gleichzeitigem Eindruck der Mutter, mit ihren Apellen nicht durchzudringen). Verhandelt wird kaum – weil die Mutter dies nicht zulässt und der Sohn dies nicht will (bzw. aufgegeben hat?).
							eher tief (2)	Die Mutter reagiert nüchtern-kritisch auf die Erfolge des Sohnes, bei Misserfolgen lässt sie seine selbstwertdienlichen Ausflüchte nicht stehen und fragt mitunter vorwurfsvoll nach den bei ihm liegenden Ursachen für das unbefriedigende Ergebnis.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter E12	eher hoch (3)	eher hoch (3)	eher tief (2)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als Schülerin im Übertritt mit deinem Berufswunsch einfach musst.»
				eher tief (2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du dich mit deinen stetigen Selbstzweifeln blockierst und uns alle immer wieder übermäßig involvierst, wenn du besonders gestresst bist.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aus- sagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden von der Mutter stetig mit dem festen Willen übermittelt, die Tochter zu überzeugen. Dabei wird mit der Tochter, die ihre Ängste und ihre Wut mitunter deutlich zum Ausdruck bringt, intensiv argumentiert.
							eher tief (2)	Die Mutter reagiert mit Lob, aber nüchtern-analytisch auf die Erfolge der Tochter. Bei Misserfolgen bleibt sie auch bei Angstäußerungen des Kindes distanziert. Ein selbstkritisches Hinterfragen der Gründe für den Misserfolg durch die Tochter steht im Vordergrund.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter H11	eher tief(2)	eher tief (2)	eher tief (2)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst den Übertritt in die Abteilung A gefährdest.»
				eher tief (2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du nun in der Pubertät bist und somit den Ernst der Lage nicht sehen kannst und entsprechend suboptimal handelst.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung intimaler Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher tief (2)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden durch die Mutter zwar stetig übermittelt. Wenn sich die Tochter aber nicht überzeugen lassen möchte, weicht sie Konflikten jedoch aus, bleibt nicht verbindlich, sondern gibt dem Kind nach. Dabei wird aber sehr dialogisch vorgegangen. Die Tochter hält nicht mit ihrer Meinung zurück und die Mutter berücksichtigt diese.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							eher hoch (3)	Die Mutter reagiert grundsätzlich freundlich-verständnisvoll, freut sich über die Erfolge der Tochter und lobt sie. Bei Misserfolgen lässt sie selbstwertdienliche Ausflüchte der Tochter bewusst stehen, zeigt aber auch ihre Enttäuschung und somit ihre nicht erfüllten Erwartungen.
MutterH12	eher tief (2)	eher tief (2)	tief (1)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst den Übertritt in die Abieilung A verpasst, die dir deutlich bessere berufliche Optionen eröffnet.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
				eher tief(2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Überttrittsphase eher schlecht im Griff, weil du dich zwar in letzter Zeit richtig eingestellt hast, du aber grundsätzlich ein extremer Minimalist bist und vom Wohlwollen deiner Klassenlehrkraft abhängig bist.»
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden von der Mutter mit dem festen Willen übermitteln; den Sohn zu überzeugen und dabei ständig dessen Sichtweise einzubeziehen.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							eher hoch (3)	Die Mutter reagiert überschwänglich auf die Erfolge des Sohnes. Bei Misserfolgen lässt sie die selbstwertdienlichen Ausflüchte des Sohnes zwar stehen, gibt ihm aber auch ihre Enttäuschung zu spüren, indem sie mit ihrem nüchternen Umgang mit dem Resultat gänzlich anders reagiert als bei einem Erfolg.
VaterM11	eher tief (2)	eher hoch (3)	eher tief (2)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du auf diese Weise den Aufstieg in die <u>Abteilung A</u> <u>vielleicht</u> <u>doch noch schaffst</u> (und den Abstieg in die <u>Abteilung C</u> <u>verhinderst</u>).»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung intimaler Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
				eher hoch (3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar noch nicht ganz reif bist für die Abteilung A – diese ist mir vorerst aber auch nicht so wichtig –, du aber in letzter Zeit optimal lernst und gute Noten nach Hause bringst. Du schaffst dir so eine gute Ausgangslage für einen späteren Aufstieg in die Sek A!»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Der Vater bringt seine wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen stetig und insistierend ein, wobei er die Bedürfnisse des Sohnes beständig wahrnimmt und berücksichtigt.
							eher hoch (3)	Der Vater freut sich über die Erfolge des Sohnes und lobt ihn. Bei Misserfolgen bleibt er sehr sachlich und analysiert die Gründe. Selbstverständlich zeigt er gegenüber dem Sohn Verständnis dafür, dass Prüfungen misslingen können, dabei mahnt er aber nüchtern an, sich nochmals mit dem Stoff zu befassen, um Fehler nicht zu wiederholen.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter M12	eher hoch (3)	eher hoch (3)	tief (1)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als unser Sohn und als Schüler einfach musst.»
				eher hoch (3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar faul bist, dich zu wenig anstrengst und bei Leistungsdruck blockierst, was aber hier nicht so ins Gewicht fällt, weil wir Eltern Leistungsdruck ebenso verabscheuen und von dir nicht erwarten, dass du gegen deinen Willen die Abteilung A anstrebst.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aus- sagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher tief (2)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden von der Mutter zwar stetig übermittelt, wenn sich der Sohn aber nicht überzeugen lassen möchte, weicht sie zurück und relativiert. Es soll keinesfalls Druck gemacht werden, weil dieser das Gegenteil des Intendierten bewirke. Die Mutter geht dialogisch vor und nimmt laufend auf die Bedürfnisse ihres Sohnes Rücksicht.
							eher hoch (3)	Die Mutter reagiert überschwänglich auf die Erfolge des Sohnes. Bei Misserfolgen lässt sie seine selbstwertdienlichen Ausflüchte nicht einfach stehen, sondern fragt etwas vorwurfsvoll nach seinem vorangegangenen Lernengagement. Darauf lässt es die Mutter aber dann auch beruhen.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter R11	eher hoch (3)	eher hoch (3)	eher tief (2)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als unsere Tochter, die unbedingt den Übertritt in die Abteilung A schlafen sollte, einfach musst.»
				eher tief (2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du noch nicht entstehst, wie wichtig der Übertritt ist, und dauernd unachtsam bist bei den jetzt wichtigen Prüfungen sowie die Gründe für die schlechten Noten nicht in deinem eigenen Handeln suchst.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Die Mutter übermittelt ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen der Tochter mit dem festen Willen, sie zu überzeugen. Die Ansichten der Tochter werden zur Kenntnis genommen und mit ihr z.T. heftig diskutiert.
							tief (1)	Die Mutter zeigt ihrer Tochter generell, dass sie deutlich höhere Leistungserwartungen hat. Sie reagiert auch bei Noten um 4,5 kühl. Bei Misserfolgen zeigt sich die Mutter verzweifelt, vorwurfsvoll und verärgert und lässt selbstwertdienliche Ausflüchte des Kindes nicht gelten.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter R12	eher hoch (3)	eher hoch (3)	eher hoch (3)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du dich interesse- und fähigkeitsmäßig als Persönlichkeit erkennen musst, die sich momentan in der Abteilung B wohler fühlt.»
				eher hoch (3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du dich zwar beständig zu wenig mit schulischen Inhalten auseinandersetzt und bei Schwierigkeiten vorschnell aufgibst, dies hier aber nicht so ins Gewicht fällt, weil ich es grundsätzlich richtig finde, dass du die zu dir passende – weniger anforderungsreiche – Abteilung B besuchen möchtest.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher tief (2)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen werden zwar stetig übermittelt. Wenn die Tochter diese aber nicht hören möchte, weicht die Mutter Konflikten aus und gibt nach. Es wird grundsätzlich dialogisch vorgegangen. Die Tochter artikuliert ihre Meinung und die Mutter geht auf diese ein.
							eher hoch (3)	Die Mutter freut sich deutlich über die Erfolge der Tochter. Bei Misserfolgen zeigt sie sich verständnisvoll, indem sie ihr selber entlastende Gründe für das Ergebnis nennt. Gleichwohl zeigt sie sich mitunter enttäuscht und signalisiert dies auch deutlich gegenüber dem Kind.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter S11	eher hoch (3)	eher hoch (3)	tief (1)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als Schüler, der unbedingt den Übertritt in die Abteilung A schaffen sollte, einfach musst.»
				eher hoch (3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar Aktivitäts- und Erholungsphasen manchmal noch schlecht ausbalancierst, sonst aber gereift bist und beim Erledigen deiner Hausaufgaben nur noch hin und wieder ungünstig handelst.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Die Mutter übermitteln ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen stetig und insistierend. Der Sohn bringt sich aktiv ein und die Mutter argumentiert und diskutiert mit ihm.
							eher hoch (3)	Die Mutter reagiert überschwänglich auf die Erfolge des Sohnes. Bei Misserfolgen zeigt sie sich unmittelbar enttäuscht, analysiert dann aber verständnisvoll mit ihm zusammen die Prüfung, indem sie sowohl den Fehlern sachlich auf den Grund geht als auch selber selbstwertdienliche Ursachen (Flüchtigkeit, Zeitdruck) anführt.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
Mutter VII	eher hoch (3)	eher hoch (3)	eher hoch (3)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du dich vor dem Hintergrund unserer familiären Situation als jemanden erkennen musst, der bei Bedarf selbständig Hilfestellungen einfordert, gezielt an seinen noch schulischen Schwächen arbeitet und der in letzter Zeit vor allem bewiesen hat, dass er das auch kann!»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
				eher hoch (3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar noch hin und wieder Freizeit und Hausaufgaben schlecht ausbalancierst und bei Problemen nicht zu mir kommst, aber sonst deine schulischen Arbeiten gut verrichtest und dazu auch fähig bist (was du lange nicht geglaubt hast).»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher tief (2)		Die Mutter übermittelt zwar stetig ihre Überzeugungen, wenn der Sohn die Wert- und Kontrollappelle nicht zur Kenntnis nimmt, insistiert sie aber manchmal nur «halbherzig» – außer, wenn es um den Übertritt in die Abteilung A geht. Dieser ist dem Elternteil sehr wichtig. Es wird grundsätzlich dialogisch-verhandelnd vorgegangen.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							eher hoch (3)	Die Mutter reagiert überschwänglich auf die Erfolge des Sohnes. Bei Misserfolgen macht sie ihre unmittelbare Enttäuschung deutlich, zeigt sich dann aber bei der gemeinsamen Prüfungsanalyse verständnisvoll, indem sie den Fehlern sowohl sachlich-kritisch als auch selbstwertdienlich (Flüchtigkeit, Zeitdruck) auf den Grund geht.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
VaterV12	eher tief (2)	eher tief (2)	eher tief (2)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst den Anschluss an die Leistungsanforderung für die Abteilung A verpasst, in die du nach dem Übertritt in die Abteilung B möglichst bald aufsteigen solltest, weil sie dir ein deutlich größeres berufliches Spektrum eröffnet.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
				eher tief(2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du zu geringe Aspirationen für die in beruflicher Hinsicht wichtige Abteilung A aufweist und (noch) in vielerlei Hinsicht uninspiriert und unproduktiv deine Hausaufgaben erledigst.»
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Der Vater übermitteln seine wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen stetig und insistierend. Der Sohn diskutiert mit und es findet eine ernsthafte Auseinandersetzung mit seinen Argumenten statt.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aus- sagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							eher hoch (3)	Dem Vater ist es ein Anliegen, den Sohn zu loben und zu ermuntern, falls dieser ihm die erfolgreichen Prüfungen überhaupt vorlegt. Bei Misserfolgen zeigt er sich verständnisvoll, indem er dem Sohn selber entlastende Gründe für das Ergebnis nennt und nicht schimpft. Gleichwohl zeigt er an, dass er von ihm bessere Leistungen erwartet.
Mutter Z11	eher hoch (3)	eher hoch (3)	eher hoch (3)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du dich als jemanden erkennen musst, der klar die kognitiven Bedingungen für die Abteilung A erfüllt und es schaffen kann, wenn er sein Arbeitsverhalten verbessert.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
				eher hoch (3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du genug intelligent bist für die <u>Abteilung A, dich aber (noch) zu wenig anstrengst.</u> »
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen werden von der Mutter stetig und insistierend übermittelt. Die Tochter gibt Antworten oder äußert Ängste, welche die Mutter argumentativ aufnimmt.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aus- sagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							eher tief(2)	Die Mutter reagiert lobend, aber nüchtern auf die Erfolge der Tochter. Bei Misserfolgen zeigt sie sich enttäuscht und fragt mitunter vorwurfsvoll und wenig selbstwertdienlich nach den Gründen.
Mutter Z12	eher tief (2)	eher tief (2)	tief (1)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du sonst den Anschluss verlierst und <u>nicht in die Abteilung B,</u> sondern sogar in die <u>wenig</u> <u>förderliche und allgemein</u> <u>verpönte Abteilung C</u> <u>eingeteilt wirst.»</u>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
				eher hoch (3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du weißt, dass ich mit einer Zuteilung zur <u>Abteilung B grundsätzlich zufrieden bin und dir schon signalisiert habe, dass ich dir auch bei der vermutlich deutlich erschwerten <u>Lehrstellsuche behilflich sein werde.</u>»</u>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zawendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch (3)	eher hoch (3)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen werden von der Mutter stetig und insistierend übermittelt. Die Tochter bittet die Mutter um Rat und Hilfestellungen, diese nimmt die Meinungen des Kindes auf und argumentiert mit ihm.
							eher hoch (3)	Die Mutter lobt bei Erfolgen ihre Tochter, reagiert aber nicht überschwänglich oder belohnt sie zusätzlich. Bei Misserfolgen verzichtet die Mutter auf Vorwürfe und analysiert die Prüfung mit der Tochter zusammen. Dabei weist sie nicht nur auf die Fehler, sondern selbstverständlich auch auf das Korrekte bzw. die Lernfortschritte hin.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
VaterZ22	eher hoch(3)	eher hoch(3)	tief(1)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das als unsere Tochter und als angehende Schülerin der anspruchsvollen Abteilung A einfach unbedingt musst!»
				eher tief(2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du beim Lernen meist noch zu wenig verstehensorientiert vorgehst und mich nicht selbständig aufsuchst, wenn du es nicht verstehst.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussa- gen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher tief(2)	eher hoch(3)		Der Vater übermittelt seine wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen stetig, beharrlich und wenn nötig auch mit Zwang. Zumindest wenn es um Leistungen geht, wird kaum verhandelt – der Vater geht dann auf die Gegenargumente der Tochter kaum ein oder diese entzieht sich ihm und meidet den Kontakt.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							tief(1)	Der Vater zeigt seiner Tochter generell, dass er sehr hohe Leistungserwartungen hat. Er geht auch in den erfolgreichen Prüfungen den Fehlern nach und weist vorwurfsvoll auf diese hin. Bei Misserfolgen zeigt er sich verärgert. Selbstwertdienliches Schonen des Kindes ist explizit nicht seine Sache.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
MutterZ31	eher tief(2)	eher hoch (3)	eher tief(2)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du auf diese Weise vermutlich sogar die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium schaffen könntest.»
				eher hoch(3)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar erfolglos an der Aufnahmeprüfung zum Gymnasium teilgenommen hast – für das du eigentlich schon das Potential hättest, wenn du dich nicht immer wieder zu wenig anstrengen würdest! –, dir dadurch aber nun wohl die Zuteilung zur Abteilung A gesichert hast.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher hoch(3)	eher hoch(3)		Die wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen werden von der Mutter stetig und insistierend übermittelt. Die Mutter und ihr Sohn interagieren miteinander, spielerisch miteinander, Bedürfnisse und Meinungen des Kindes werden vom Elternteil zur Kenntnis genommen und berücksichtigt.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung interner Aspekte	Zugeschrie- bene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aus- sagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							eher hoch(3)	Die Mutter freut sich deutlich über die Erfolge des Sohnes, lobt ihn und belohnt gute Noten mit kleinen Geldbeträgen. Bei Misserfolgen analysiert sie die Prüfung, fragt den Sohn nach den Gründen, lässt dann aber seine selbstwertdienlichen Ausflüchte stehen.
MutterZ32	eher hoch(3)	eher hoch (3)	tief(1)					«Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du es als deine Pflicht als Schülerin akzeptieren und einsehen musst, dass es eigentlich nicht zu meinen Aufgaben als Elternteil gehört, dich dabei zu unterstützen.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
				eher tief(2)				«Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher schlecht im Griff, weil du – obwohl du eigentlich das Potential hast und es wahrscheinlich könntest – bei den Hausaufgaben ständig zu schnell aufgibst und dich nicht selber ans Problemlösen machst. Sodann hast du auch eine Lehrkraft, die Prüfungen macht, auf die man sich schlecht gezielt vorbereiten kann.»

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
					eher tief(2)	eher tief(2)		Die Mutter relativiert ihre wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen: «ich finde, dass du, ..., aber du musst es selber wissen – wenn du nicht willst, ist es halt so». Ein intensives Erörtern und Verhandeln von Positionen zwischen der Mutter und der Tochter wird nicht berichtet – beide scheinen sich schulbezogenen Diskussionen zu entziehen.

(Fortsetzung)

Tabelle 7.14 (Fortsetzung)

Elternteil	Betonung der Wesentlichkeit	Betonung positiver Aspekte	Betonung internaler Aspekte	Zugeschriebene Kontrolle	Diskursivität	Assertivität	Emotionale Zuwendung	Geframte generalisierte Aussagen/Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens
							eher tief(2)	Die Mutter reagiert lobend auf Erfolge, relativiert das Lob aber, indem sie signalisiert, dass ihre Leistungserwartungen noch etwas höher liegen. Auch bei Misserfolgen reagiert sie mit kühler Distanz und macht selbstwertmindernde Vorwürfe hinsichtlich der gemachten Fehler.

denen die Ähnlichkeiten und Unterschiede im Handlungsstil der 18 Elternteile in der Typologie nach einem klaren Ordnungsschema einfach interpretierbar sein sollte, wurde in einer ersten Phase eine explorative Faktorenanalyse (vgl. Abschnitt 6.4.4.1) durchgeführt. Das Unterkapitel 7.4.1 berichtet die Ergebnisse zur dazugehörigen Forschungsfrage 4.1:

Auf welche latenten «grundlegenden Dimensionen elterlichen verbalen Motivierens bei einem unklaren Übertrittsentscheid» lassen sich die manifesten wert- und kontrollbezogenen sowie kommunikations- und beziehungsbezogenen Stilelemente der 18 Elternteile reduzieren?

Mit dem Ziel, die nun im mehrdimensionalen Raum gemäß ihren Faktorwerten positionierten Elternteile aufgrund der Ähnlichkeit ihres Motivierungshandelns zu Gruppen zusammenzufassen, wurden in der zweiten Phase mit Hilfe des k-means-Algorithmus Cluster bzw. Typen gebildet (vgl. Abschnitt 6.4.4.2). Der Abschnitt 7.4.2 widmet sich der diesbezüglichen Forschungsfrage 4.2:

Wie gruppieren sich die 18 Elternteile bezüglich der «grundlegenden Dimensionen des schulbezogenen verbalen Motivierens bei einem unklaren Übertrittsentscheid»?

Im gleichen Kapitel wird der Frage 4.3 nachgegangen, die sich unmittelbar an die Gruppierung der Fälle anschließt:

Welches sind die Charakteristika des jeweiligen gruppenspezifischen Motivierungsstils?

Die Eigenarten der resultierenden Typen werden mit Blick auf die Gemeinsamkeiten in den Handlungsstilen der ihnen zugeordneten Elternteile herausgearbeitet und jeder Typus wird auf dieser Grundlage mit einer prägnanten, seine Charakteristika zusammenfassenden Bezeichnung versehen.

In einem weiteren Sinne gehört zur Charakterisierung der Typen auch der Zuzug von «sekundären Informationen» (Kuckartz, 2018, S. 158), also Merkmalen der einem Cluster zugeordneten Eltern, die nicht selber in die Typenbildung eingeflossen sind, aber einen Zusammenhang mit den Charakteristika desselben aufweisen könnten. Neben Merkmalen der Eltern selbst gehören dazu auch solche ihres Kindes sowie ihrer Familie (vgl. Abschnitt 4.3). Die entsprechende Forschungsfrage 4.4 lautet:

Welche Zusammensetzung weisen die gebildeten Typen hinsichtlich einer Reihe von weiteren Eltern-, Kind- und Familienmerkmalen auf? (vgl. Abschnitt 4.3)

Die Ergebnisse der bivariaten Zusammenhangsanalysen zwischen 15 Bedingungsmerkmalen der Eltern-Kind-Dyaden und der Clusterzugehörigkeit des Elternteils – bzw. dem Typus seines verbal-appellativen Motivierungshandelns während der unsicheren Übertrittszeit – werden in Abschnitt 7.4.3 dargestellt.

7.4.1 Grundlegende Dimensionen des elterlichen verbalen Motivierens

Der erste Schritt in der Entwicklung einer Typologie bildet die Festlegung des Merkmalsraums. Da es mit Blick auf die Interpretierbarkeit des Ergebnisses keine Option war, alle sieben Dimensionen elterlichen verbalen Motivierungshandelns gleichgewichtet in die Typologie einzubeziehen – und sich somit wie immer bei der Bestimmung von Merkmalsräumen die Frage stellte, inwiefern einzelne Dimensionen größere Bedeutung trügen und anderen deshalb vorzuziehen seien (vgl. Abschnitt 6.4.4) –, wurde in der vorliegenden Untersuchung die Lösung über eine Dimensionsreduktion mittels der explorativen Faktorenanalyse gesucht. Diese zielt darauf, die jeweils korrelierenden manifesten Variablen eines Datensatzes auf eine geringe Anzahl von latenten Faktoren zu reduzieren, die möglichst viel der Varianz der ursprünglichen Variablen erfassen (vgl. Abschnitt 6.4.4.1). Die entsprechende Forschungsfrage lautet:

Auf welche latenten «grundlegenden Dimensionen elterlichen verbalen Motivierens bei einem unklaren Übertrittsentscheid» lassen sich die manifesten wert- und kontrollbezogenen sowie kommunikations- und beziehungsbezogenen Stilelemente der 18 Elternteile verdichten?

Wie bereits in Abschnitt 6.4.4.1 erörtert, erwies sich der Einsatz des faktorenanalytischen Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse bei dem kleinen Variablensatz mit Blick auf die Interkorrelationen gerade noch als vertretbar, insofern als der Wert für die measure of sampling adequacy (MSA) nach dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) mit .524 knapp über dem empfohlenen Minimalwert lag (vgl. Anhang, Abbildung 9.1).

Nach dem ersten Durchgang des Analyseverfahrens, in dem sieben, die Varianz vollständig erklärende Komponenten gebildet wurden, zeigte sich, dass die erste Komponente einen Varianzanteil von 2.37, die zweite 1.91 und die dritte 1.03 aufklärte – was insgesamt 76.0 % der Gesamtvarianz entsprach (vgl. Anhang, Abbildung 9.1). Die dritte Komponente hatte demnach einen deutlich kleineren Eigenwert als die beiden vorangehenden, lag aber anders als alle weiteren Komponenten noch knapp über dem Wert 1, was nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium dafür sprach, im zweiten Durchgang drei Komponenten zu extrahieren. Auch der Augenschein des Screenplots (vgl. Anhang, Abbildung 9.1) stützte diese Entscheidung.

Wie die Abbildung 9.1 im Anhang zeigt, schwanken die Kommunalitäten nach der Extraktion der drei Komponenten um den Mittelwert .76. Bei der Interpretation der Lösung muss beachtet werden, dass die Variable Betonung internaler Aspekte bei der Wertregulation abfällt, insofern als sie mit .330 eine

eher geringe Kommunalität aufweist, während sich die übrigen Werte zwischen .908 (Betonung positiver Aspekte bei der Wertregulation) und .681 (Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation) bewegen.

Tabelle 7.15 zeigt die dreifaktorielle, mit der Varimax-Rotation erzeugte Komponentenmatrix, bei der die Ladungen der Größe nach sortiert sind. Während sich im Anhang die Matrix mit allen Werten findet (vgl. Abbildung 9.1), werden hier zur besseren Übersicht bei den Komponenten 1 und 2 Koeffizienten unter dem Absolutwert von .40 und bei der Komponente 3 solche unter dem Absolutwert von .30 nicht angezeigt. So wird sichergestellt, dass im Hinblick auf die inhaltliche Deutung der drei Komponenten bei jeder zwar mindestens drei, dabei aber auch nur die substanziellsten Variablen im Blickfeld sind.

Tabelle 7.15 Wertematrix der Hauptkomponentenanalyse nach der Rotation mit der Varimax-Methode, Absolutwerte $>.340$

	Komponente		
	1	2	3
Betonung positiver Aspekte bei der Wertregulation	.933		
Betonung der Notwendigkeit bei der Wertregulation	.903		
Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen	–.593	.591	–.438
Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation		.803	
Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation		.671	–.340
Betonung internaler Aspekte bei der Wertregulation		.572	
Assertivität der Wert- und Kontrollregulation			.922

Es offenbart sich, dass die Variable Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen auf allen drei Komponenten in relevanter Größenordnung lädt: Während die Ladungen auf Komponente 1 und 2 um $\pm .60$ liegen, beträgt sie auf Komponente 3 nur knapp über $-.40$. Im Hinblick auf die inhaltliche Bestimmung der Komponenten ist bedeutsam, dass sie nur auf Komponente 2 positiv lädt. Sodann leistet gemäß der oben genannten Darstellungsbedingungen die Variable Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation nicht nur einen relativ

substanziellen Beitrag zur Komponente 2, sondern auch einen kleinen negativen Beitrag zur Komponente 3.

Die Komponente 1 wird eindeutig von den beiden Variablen Betonung positiver Aspekte bei der Wertregulation und Betonung der Notwendigkeit bei der Wertregulation geprägt. Beide dichotom angelegten Variablen beziehen sich auf die Gestaltung der Argumentation bei der Bedeutsamkeitszuschreibung (vgl. Kategoriensysteme in Tabelle 6.9 und Tabelle 6.10): Wenn Eltern mit positiv-valenten Wesentlichkeitsargumenten operieren, begründen sie die Bedeutsamkeit einer schulbezogenen Aktivität oder eines Leistungsziels vor dem Kind mit der erwarteten Norm: «Mach es so, weil sich das so gehört!». Zieht man die Tabelle 7.14 mit der Übersicht über die individuellen Stile des verbalen Motivierens der 18 Elternteile hinzu und konsultiert die geframten generalisierten Aussagen in der letzten Spalte bei denjenigen Elternteilen, die die Ausprägung 3 (eher hoch) bei den Dimensionen Betonung der Wesentlichkeit und Betonung positiver Aspekte aufweisen – es sind dies die neun Elternteile D12, E12, M12, R11, R12, S11, V11, Z11 und Z22 –, so wird klar, dass sie dabei fast durchgängig auf die Rolle des Kindes als Schüler oder Schülerin verwiesen haben: «Mach es, weil es sich für dich als Schüler*in im Übertritt) einfach so gehört» bzw. «Es ist bedeutsam, dass du jetzt so handelst, weil du das als Schüler*in im Übertritt einfach musst!». Offenbar geht der Verweis auf autonomieeinschränkende schulbezogene Rollenerwartungen einher mit einem tiefen oder eher tiefen Grad an emotionaler Zuwendung nach Erfolgen oder Misserfolgen bei Mathematikprüfungen bzw. einem nüchtern-analytischen bis kühlen und vor allem wenig selbstwertdienlichen Reagieren des Elternteils, wenn es um Leistungsaspekte geht (vgl. das Kategoriensystem in Tabelle 6.15 und die Charakterisierung des kommunikativen Vorgehens bei den sechs Elternteilen E11, E12, R11, Z11, Z22 und Z32 in der letzten Spalte der Tabelle 7.14). Die Komponente steht somit für eine Orientierung der Eltern an den von ihnen wahrgenommenen Zielen und Normen der Schule, die dem Kind mitunter mit nüchternem Realismus und wenig Rücksicht auf sein Bedürfnis, den eigenen Selbstwert zu schützen, klar gemacht werden.

Geringe Werte auf dieser Komponente stehen wegen der dichotomen Form der beiden Variablen «Betonung der Notwendigkeit bei der Wertregulation» und «Betonung positiver Aspekte bei der Wertregulation» für ein ausgeprägtes Argumentieren der Eltern mit negativer Zweckmäßigkeit eines alternativen schulbezogenen Handelns bezüglich erwünschter Zustände oder Ziele («Mach es so, weil du sonst...»). Dieses eher warnend-beratende (vgl. Abschnitt 5.6.2) Kosten hervorhebende wertbezogene Argumentieren der Eltern geht offenbar mit einem höheren Grad an emotionaler Zuwendung bzw. mit einem stärkeren Kindbezug einher.

Zusammengefasst drückt die grundlegende Dimension 1 demnach die Orientierung der Eltern an den schulischen Normen, Pflichten und Erwartungen bei ihrem verbalen Motivierungshandeln aus.

In der Kurzform wird die grundlegende Dimension 1 im Folgenden **«Normorientierung»** genannt.

Die Komponente 2 wird stark durch die Variable Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation und – in leicht geringerem Ausmaß – durch die Variable Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation geprägt.

Erstere bezeichnet einen Kommunikationsmodus, bei dem die Elternteile bei ihren Wert- und Kontrollregulationen einen dialogisch-konstruktiven Ansatz (vgl. Abschnitt 2.2.2.3) verfolgen (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.13), indem sie stetig darum bemüht sind, die diesbezüglichen Sichtweisen des Kindes zu erfahren, um ihm im Sinne eines kontingenten Scaffoldings (vgl. Belland, 2014; Reiser & Tabak, 2014; Wood et al., 1976) mit weiteren stichhaltigeren Argumenten ihre Botschaften verständlicher zu machen oder um ihre eigenen Sichtweisen, Erwartungen und Aspirationen anzupassen (vgl. Tabelle 7.14 mit der Übersicht über die individuellen Stile des verbalen Motivierens der 18 Elternteile).

Bei der zweiten handelt es sich um eine Variable, die die typische Botschaft der Elternteile bei Kontrollregulationen einfängt, welche diese mittels ihrer attributionalen Argumente unterstreichen (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.12). Zieht man wieder die geframten generalisierten Aussagen in der Übersicht über die individuellen Motivierungsstile (vgl. Tabelle 7.14) derjenigen Elternteile zurate, die die Ausprägung 3 (eher hoch) bei der Dimension Betonung von Handlungskontrolle aufweisen, so zeigt sich, dass es zwei Stoßrichtungen der Argumentation gab: Die fünf Elternteile D12, S11, V11, Z11 und Z31, deren Kinder den Übertritt in die erwünschte Abteilung A schließlich geschafft haben (vgl. Tabelle 3.2), bemängelten gegenüber ihren Kindern deren zwar noch manchmal ungenügendes schulbezogenes Engagement, betonten ihnen gegenüber aber auch, dass sie die für die aspirierte Abteilung A nötige «Reife» und notwendigen intellektuellen Fähigkeiten aufweisen würden: «Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du die notwendige Begabung und Reife für die aspirierte Abteilung mitbringst, dich aber ständig/manchmal noch zu wenig anstrengst». Die vier Elternteile M11, M12, R12

und Z12, die während der Erhebungszeit zunehmend zur Erkenntnis gelangten, dass ihr Kind in die Abteilung B eingeteilt würde (vgl. Tabelle 3.2), signalisierten diesem eine eher hohe Kontrolle, indem sie ihm sagten, es fehle ihm zwar (noch) an der notwendigen Leistungsorientierung, es handle aber angemessen, indem es sich nun (erst einmal) auf die Abteilung B hin orientiere und sich mit den persönlichen Folgen dieses Umstands auseinandersetze. Alle vier Elternteile brachten ihren Kindern gegenüber auch zum Ausdruck, dass sie keinen unnötigen Druck auszuüben gedachten: «Du hast die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen während der Übertrittsphase eher gut im Griff, weil du zwar (noch) nicht die erwünschte Einstellung gegenüber dem Lernen und Leisten aufweist, dich aber mit den Konsequenzen, die mit der Einteilung in die Abteilung B für dich einhergehen, angemessen auseinandersetzt und ich dir auch keinen unnötigen Leistungsdruck aufsetzen will».

Der semantische Gehalt der beiden stark positiv ladenden Variablen Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation und Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation drückt mit anderen Worten ein Bemühen der Eltern aus, das Kind mit Blick auf dessen psychisches und soziales Wohlergehen möglichst gesichtswahrend und selbstwertdienlich, einen möglichst großen Entscheidungs- und Einflussraum gewährend sowie möglichst verstehens- und selbstwirksamkeitsförderlich verbal für schulische Aktivitäten und Ziele im Kontext des anstehenden Übertritts zu motivieren. Auch die beiden weniger stark ladenden und im ersteren Fall eine geringe Kommunalität aufweisenden Variablen Betonung internaler (kindbezogener) Aspekte bei der Wertregulation und Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen gliedern sich inhaltlich gänzlich in diese Deutung der Komponente ein (vgl. Kategoriensysteme in Tabelle 6.11 und Tabelle 6.15).

Zusammengefasst, so wird deutlich, drückt die «grundlegende Dimension 2» die Orientierung der Eltern an den sozialemotionalen und kognitiven Bedürfnissen des Kindes beim verbalen Motivierungshandeln aus.

In der Kurzform wird die grundlegende Dimension 2 im Folgenden **«Kindorientierung»** genannt.

Die Komponente 3 wird eindeutig von der Variablen Assertivität der Wert- und Kontrollregulation geprägt, weist aber auch semantische Anteile der eher schwach und negativ auf ihr ladenden Variablen Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen und Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation auf.

Assertivität wurde angelehnt an Aebli's Begriff (1997, S. 273–276) als aufmerksamkeits erzeugendes Überzeugenwollen («aktive Assertivität», S. 275) und standfestes, ruhiges Einstehen für die eigenen Überzeugungen auch bei Widerspruch durch das Kind («reaktive Assertivität» und «expressive Assertivität», S. 274–276) konzipiert: «Ich will dich überzeugen!» (vgl. Kategoriensystem in Tabelle 6.14). Der mit negativen Vorzeichen versehene Anteil der Variable Emotionale Zuwendung belegt, dass offenbar der für beide Seiten gesichtswahrende Aspekt, den die dritte Facette «expressive Assertivität» bei Aebli auch beinhaltet (vgl. Abschnitt 5.7), in den Ratings bei diesem Merkmal kaum berücksichtigt wurde. Der noch geringere, ebenfalls mit negativen Vorzeichen versehene Anteil der Variable Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation weist inhaltlich in eine ähnliche Richtung: Geringe Ausprägungen bei dieser Variablen bedeuten ein ungeschminktes Rückmelden des Elternteils dessen, was er als wahr erkennt. Komponente 3 drückt somit ein insistierendes auf die eigenen Überzeugungen fokussiertes Vorgehen der Elternteile aus: «Ich will dich unbedingt überzeugen – auch wenn du (vorerst) wenig Einsicht zeigst!».

Zusammengefasst drückt die «grundlegende Dimension 3» demnach das Bestreben der Eltern aus, eine möglichst umgehende Internalisierung ihrer eigenen wert- und kontrollbezogenen Überzeugungen und Einschätzungen beim Kind zu erreichen.

In der Kurzform wird die grundlegende Dimension 3 im Folgenden **«Durchsetzungsorientierung»** genannt.

Die Abbildung 7.7 illustriert die Faktorwerte, welche die 18 Elternteile bezüglich der drei Komponenten aufweisen. Da Faktorenanalysen mit z-transformierten Variablen operieren, geben die Werte jeweils an, inwieweit die Elternteile hinsichtlich der Komponente vom arithmetischen Mittelwert bzw. vom Erwartungswert abweichen. Der Grad der Abweichung ist farblich hervorgehoben, wobei

Elternteile	Komponente					
	(1) Normorientierung		(2) Kindorientierung		(3) Durchsetzungsorientierung	
D11	-1.63		0.72		0.18	
D12	0.55		-0.46		-1.94	
E11	-0.93		-1.49		0.33	
E12	0.79		-0.07		1.13	
H11	-1.41		-0.28		-0.95	
H12	-1.36		-0.46		0.53	
M11	-0.08		0.98		0.47	
M12	0.52		0.26		-1.25	
R11	1.2		-0.38		1.62	
R12	0.65		1.13		-1.11	
S11	0.63		0.52		0.3	
V11	0.65		1.13		-1.11	
V12	-1.3		-0.02		0.6	
Z11	1.17		1.08		0.93	
Z12	-1.06		0.25		0.25	
Z22	1.1		-1.97		0.79	
Z31	-0.08		0.98		0.47	
Z32	0.58		-1.92		-1.24	

z-Werte	< -1.0	-1.0 bis -0.2	-0.2 bis 0.2	0.2 bis 1.0	> 1.0
Grad der Abweichung von M	stark unterdurchschnittlich	unterdurchschnittlich	durchschnittlich	überdurchschnittlich	stark überdurchschnittlich

Abbildung 7.7 Faktorwerte der 18 Elternteile bezüglich der drei grundlegenden Dimensionen verbalen Motivierens bei einem unklaren Übertritt

ein Werte-Bereich von -0.2 bis 0.2 als «durchschnittlich», Werte im Bereich von -0.2 bis -1.0 als «unterdurchschnittlich» bzw. von 0.2 bis 1.0 als «überdurchschnittlich» (gelb) und Werte unterhalb einer Standardabweichung als «stark unterdurchschnittlich» sowie Werte oberhalb einer Standardabweichung als «stark überdurchschnittlich» deklariert wurden.

Bezüglich der grundlegenden Dimension Normorientierung zeigt sich, dass die Elternteile mehrheitlich positive Werte aufweisen (10 Elternteile, 55.6 % overall), was darauf hindeutet, dass sie ihr Kind gewöhnlich von der Bedeutsamkeit einer

schulischen Aktivität oder eines Leistungsziels nüchtern zu überzeugen suchten, indem sie es darauf hinwiesen, dass dies von ihm in seiner Rolle als Schüler*in (im Übertritt) allgemein erwartet würde. Sie betonten mit anderen Worten, dass es sich um eine wesentliche Aufgabe handle, um deren Ausführung das Kind schlicht nicht umhinkäme: «Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das einfach musst!». Besonders ausgeprägt findet sich dieser Handlungsstil bei der Mutter R11 (1.2), der Mutter Z11 (1.17) sowie dem Vater Z22 (1.1).

Bezüglich der grundlegenden Dimension Normorientierung zeigt sich, dass die Elternteile mehrheitlich positive Werte aufweisen (10 Elternteile, 55.6 % overall), was darauf hindeutet, dass sie ihr Kind gewöhnlich von der Bedeutsamkeit einer schulischen Aktivität oder eines Leistungsziels nüchtern zu überzeugen suchten, indem sie es darauf hinwiesen, dass dies von ihm in seiner Rolle als Schüler*in (im Übertritt) allgemein erwartet würde. Sie betonten mit anderen Worten, dass es sich um eine wesentliche Aufgabe handle, um deren Ausführung das Kind schlicht nicht umhinkäme: «Es ist bedeutsam, dass du jetzt (während der Übertrittsphase) so handelst, weil du das einfach musst!». Besonders ausgeprägt findet sich dieser Handlungsstil bei der Mutter R11 (1.2), der Mutter Z11 (1.17) sowie dem Vater Z22 (1.1).

Acht Elternteile (44.4 % overall) weisen negative z-Werte auf, was damit einhergeht, dass sie bei ihren Wertregulationen gewöhnlich nicht mit Wesentlichkeitsargumenten, sondern mit Zweckmäßigkeitsargumenten agiert haben und damit im Vergleich zur ersten Gruppe grundsätzlich eher beratend vorgegangen sind (vgl. Abschnitt 5.6.2.3). Die beiden Elternteile M11 und Z31, die beide einen nur leicht vom arithmetischen Mittel abweichenden Wert aufweisen (–.08), handeln ähnlicher wie erstere Gruppe (und somit «durchschnittlicher») als der Rest der Elternteile mit negativen z-Werten, insofern als sie mit positiv-valenter Zweckmäßigkeit argumentierten und ihre Kinder somit mit angenehmen Konsequenzen eines bestimmten schulbezogenen Ziels lockend zu überzeugen suchten («Es ist bedeutsam, dass du jetzt so handelst, weil du so ein erwünschtes Ziel erreichst»). Ein Blick in die Übersichtstabelle mit den individuellen Motivierungsstilen der Elternteile (vgl. Tabelle 7.14) belegt, dass es sich bei diesem Ziel um den aspirierten Bildungsgang handelte. Die restlichen Elternteile mit negativen Werten setzten gewöhnlich negativ-valente Zweckmäßigkeitsargumente ein. Sie versuchten ihre Kinder somit von einem schulischen Ziel zu überzeugen, indem sie ihm die aversiven Konsequenzen vor Augen führten, die andernfalls drohten («Es ist bedeutsam, dass du jetzt so handelst, weil du sonst mit negativen Folgen rechnen musst»). Dabei sprachen sie vor allem Leistungsaspekte an: «Weil du sonst die Zuteilung zur erwünschten Abteilung der Sekundarschule nicht schaffst» oder

«weil du sonst leistungsmäßig den Anschluss verpasst»). Eine Ausnahme bildet lediglich die Mutter D11, deren Handeln mit Abstand am stärksten vom Mittelwert abweicht (-1.63): Sie argumentierte gegenüber ihrer Tochter, die an der Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS) leidet, ausgeprägt mit negativen Konsequenzen, die diese andernfalls für ihr Wohlbefinden und ihre Wissensentwicklung gewärtigen müsse.

Bei der grundlegenden Dimension Kindorientierung zeigt sich, dass die Hälfte der Elternteile positive z-Werte aufweisen, wobei sich letztere bei sechs Personen im Bereich zwischen dem Mittelwert und einer Standardabweichung bewegen und bei den drei Müttern R12 (1.13), V11 (1.13) und Z11 (1.08) stark überdurchschnittlich ausfallen. Nimmt man die Ergebnisse der Ratings bezüglich der vier diese Komponente prägenden Variablen Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation, Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation, Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen und Betonung internaler Aspekte bei der Wertregulation (vgl. Tabelle 7.15) in der Übersichtsdarstellung der Tabelle 7.14 in Augenschein, so zeigt sich, dass R12 und V11 bei jeder die Ausprägung 3 aufweisen, und der leicht tiefere z-Wert von Z11 darauf zurückzuführen ist, dass dieser Elternteil bei der Variable Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen die Ausprägung 2 aufweist.

Die übrigen neun Elternteile weisen bezüglich dieser grundlegenden Dimension negative z-Werte auf, wobei die Mutter E12 ($-.07$) und der Vater V12 ($-.02$) nur äußerst gering vom arithmetischen Mittelwert abweichen. Wie der Blick in die Übersichtstabelle (vgl. Tabelle 7.14) beweist, ging bei der vorliegenden Stichprobe eine mittlere Kindorientierung mit der Ausprägung (3) bei der Variablen Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation und mit der Ausprägung (2) bei den Variablen Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation und Betonung internaler Aspekte bei der Wertregulation einher (bei der Variablen Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen wiesen die beiden Elternteile unterschiedliche Ausprägungen aus: (2) bei E12 und (3) bei V12). Die Mutter E11 (-1.49), vor allem aber der Vater Z22 (-1.97) und die Mutter Z32 (-1.92) wiesen eine ausgeprägt unterdurchschnittliche Kindorientierung in ihren Wert- und Kontrollregulationen während der Übertrittszeit auf. Die Ergebnisse der Ratings in der Übersichtstabelle (vgl. Tabelle 7.14) offenbaren, dass alle drei Elternteile auf allen vier Variablen grundsätzlich tiefe Ausprägungen erkennen ließen, wobei die divergenten z-Werte auf Unterschiede bei den beiden vierstufigen Variablen Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen und Betonung internaler Aspekte bei der Wertregulation zurückzuführen sind, wo Z22 und Z32 mindestens einmal sogar die Ausprägung (1) aufweisen.

Bezüglich der grundlegenden Dimension Durchsetzungsorientierung zeigen 12 Elternteile (und somit Zweidrittel der Stichprobe) positive z-Werte: Ein Elternteil – es handelt sich um die Mutter D11(.18) – liegt dabei knapp über dem Erwartungswert, neun Elternteile liegen im Wertebereich zwischen .2 und 1.0 und die beiden Mütter E12 (1.13) und R11 (1.62) weisen ausgeprägt überdurchschnittliche Werte auf. Der Blick in die Übersichtstabelle mit den individuellen Motivierungsstilen der Elternteile (vgl. Tabelle 7.14) belegt, dass diese beiden Elternteile in den Ratings bei den die Komponente prägenden Variablen Assertivität bei der Wert- und Kontrollregulation und Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation je die Ausprägung 3 und 2 und bei der Variable Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen ebenfalls den eher tiefen Grad (Ausprägung 2, E12) bzw. den tiefsten Grad (Ausprägung 1, R11) zugeschrieben bekommen haben. Dies spricht dafür, dass diese beiden Eltern äußerst darum bemüht waren, ihren Kindern die eigenen Überzeugungen insistierend-prägnant (Ausprägung 3 bei Assertivität: «ich will dich unbedingt überzeugen») und nüchtern-klar (Ausprägung 2 bei Handlungskontrolle: «du hast es eher schlecht im Griff») darzulegen, dabei aber aus dem Blick verloren zu haben scheinen, wann es genug ist und demütigend für das Kind zu werden droht (Ausprägung 1 und 2 bei Emotionaler Zuwendung: «ich bin enttäuscht!»). Die Mutter D11, deren diesbezügliches Handeln wie erwähnt am durchschnittlichsten ausfällt, zeigt ebenfalls die Ausprägungen 3 bei der die Komponente prägenden Variablen Assertivität der Wert- und Kontrollregulation sowie die Ausprägungen 2 und 4 bei den weniger substanziell beitragenden Variablen Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation und Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen (vgl. Tabelle 7.14). Offenbar war sie bemüht, ihre eigenen Überzeugungen stetig (Ausprägung 3 bei Assertivität), wenn nötig nüchtern und mit deutlichen Worten (Ausprägung 2 bei Handlungskontrolle), aber mit der nötigen Sensibilität für den Selbstwert des Kindes (Ausprägung 4 bei Emotionaler Zuwendung) zu vermitteln.

Die übrigen sechs Elternteile (ein Drittel der Stichprobe) lassen negative z-Werte erkennen, was bei allen (erwartungsgemäß) insbesondere auf den niedrigen Grad an Assertivität bei der Wert- und Kontrollregulation (Ausprägung 2) zurückzuführen ist. In Anbetracht der schiefen Verteilung dieser Variablen weisen alle sechs Elternteile stark unterdurchschnittliche Ausprägungen auf dieser grundlegenden Dimension auf (z-Werte ≤ -0.95). Mit Abstand den geringsten z-Wert (-1.94) erreicht die Mutter D12. Sie relativiert ihre eigenen Überzeugungen, wenn der Sohn Einspruch anmeldet oder nicht darauf eingeht (Ausprägung 2 bei Assertivität: «Das ist meine Meinung, aber wenn du es nicht so siehst... Es fehlt mir momentan die Energie, auf meiner Sicht zu insistieren»). Sodann konstatiert sie ihm beschwichtigend eine eher hohe Handlungskontrolle (Ausprägung 3: «Du

hast es ja eigentlich eher gut im Griff») und ist darum bemüht, nicht selbstwertgefährdend vorzugehen und allenfalls Konflikte mit ihrem Sohn heraufzubeschwören (Ausprägung 3 bei Emotionaler Zuwendung) (vgl. Tabelle 7.14).

7.4.2 Vier Typen des elterlichen verbal-appellativen Motivierungshandelns im Kontext eines unklaren Übertrittsentscheids

Der zweite Schritt der Typenbildung, die eigentliche Gruppierung der Fälle aufgrund ihrer Ähnlichkeiten und ihrer Unterschiede, wurde mittels des Clustering-Verfahrens k-means (vgl. Abschnitt 6.4.4.2) auf der Basis der Faktorwerte vorgenommen, die die 18 Elternteile bezüglich der drei «grundlegenden Dimensionen» bzw. Komponenten aufwiesen (vgl. Abbildung 7.7). Die entsprechende Forschungsfrage 4.2 lautet:

Wie gruppieren sich die 18 Elternteile bezüglich der «grundlegenden Dimensionen des schulbezogenen verbalen Motivierens bei einem unklaren Übertrittsentscheid»?

Im Anschluss an die Gruppierung gilt es, die hervorgetretenen Typen elterlichen Motivierungshandelns auf ihre Eigenheiten zu untersuchen, zu beschreiben und zu benennen. Die diesbezügliche Forschungsfrage 4.3 lautet:

Welches sind die Charakteristika des jeweiligen gruppenspezifischen Motivierungsstils?

Abbildung 7.8 zeigt in einem Balkendiagramm wie sich die vier mit dem k-means-Algorithmus auf der Grundlage der Faktorwerte erzeugten Clusterzentren bezüglich der drei Hauptkomponenten positionieren (vgl. auch Anhang, Abbildung 9.2). Es wird auf Anhieb deutlich, dass sich die vier Zentren jeweils mindestens hinsichtlich eines Merkmals substantiell von den anderen drei unterscheiden: Cluster 1 wird durch den stark unterdurchschnittlichen Wert (-1.35) bei der Dimension Normorientierung geprägt. Auch der Post-hoc-Test mit der Scheffé-Prozedur belegt (vgl. Anhang, Abbildung 9.3), dass sich die Ausprägung der Normorientierung dieses Clusterzentrums auf dem 5 %-Niveau signifikant von denjenigen der

übrigen Clusterschwerpunkten unterscheidet. Cluster 2 charakterisiert sich durch eine ebenso stark unterdurchschnittlich ausgeprägte Durchsetzungsorientierung (-1.35). Der Schwerpunkt unterscheidet sich in der Ausprägung dieser Dimension gemäß dem Scheffé-Test signifikant von denjenigen der anderen Cluster (vgl. Abbildung 9.3). Cluster 3 spezifiziert sich durch eine stark unterdurchschnittliche Kindorientierung (-1.79). Wiederum besteht ein statistisch signifikanter Unterschied des Schwerpunkts zu den Ausprägungen, welche die

Abbildung 7.8 Ausprägungen der vier Clusterzentren auf den drei grundlegenden Dimensionen

übrigen drei Clusterzentren auf dieser Dimension aufweisen (vgl. Abbildung 9.3). Cluster 4 ist dadurch gekennzeichnet, dass sein Zentrum als einziges bei allen drei Dimensionen positive Werte aufweist. Während sich dessen Werte bei den Dimensionen Normorientierung und Kindorientierung mehr oder weniger mit denjenigen des

Clusterzentrums 2 decken, unterscheidet es sich gegenüber allen übrigen insbesondere durch seine überdurchschnittliche Ausprägung bei der Dimension Durchsetzungsorientierung (+.82). Wie das Ergebnis des Scheffé-Tests in Abbildung 9.3 belegt, fällt der Unterschied zu den entsprechenden Ausprägungen der Cluster 1 und 3 auf dem 5 %-Niveau allerdings nicht signifikant aus.

Tabelle 7.16 illustriert die den vier Clustern zugeordneten Elternteile, jeweils aufsteigend sortiert gemäß den Indices ihrer Abstände vom betreffenden Clusterzentrum, und stellt deren Ausprägungskonfigurationen hinsichtlich der sieben Stilmerkmale (vgl. Abschnitt 7.3.5) nochmals dar. Die unter den Elternteilen geteilten Merkmale innerhalb desselben Clusters sind hervorgehoben. Die Abbildung 7.9

Tabelle 7.16 Clusterzugehörigkeit der 18 Elternteile mit Distanzangabe zum jeweiligen Clusterzentrum und individuellen Ausprägungen bei den sieben Stilvariablen

Cluster	Eltern- teil	Distanz	Stil des verbalen Motivierens während der Übertrittszeit*						
			W ¹	P ²	I ³	K ⁴	D ⁵	A ⁶	Z ⁷
1	Z12	.386	2	2	1	3	3	3	3
	V12	.484	2	2	2	2	3	3	3
	H12	.645	2	2	1	2	3	3	3
	D11	.738	2	2	3	2	3	3	4
	H11	1.123	2	2	2	2	3	2	3
2	M12	.285	3	3	1	3	3	2	3
	R12	.664	3	3	3	3	3	2	3
	V11	.664	3	3	3	3	3	2	3
	D12	1.139	3	3	2	3	2	2	3
3	Z22	1.202	3	3	1	2	2	3	1
	Z32	1.255	3	3	1	2	2	2	2
	E11	1.272	2	2	2	2	2	3	2
4	S11	.522	3	3	1	3	3	3	3
	E12	.690	3	3	2	2	3	3	2
	Z11	.802	3	3	3	3	3	3	2
	M11	.895	2	3	2	3	3	3	3
	Z31	.895	2	3	2	3	3	3	3
	R11	1.339	3	3	2	2	3	3	1

* vgl. Tabelle 6.14:

¹ Betonung der **W**esentlichkeit (2: eher tief, 3: eher hoch).² Betonung **p**ositiver Aspekte (2: eher tief, 3: eher hoch).³ Betonung **i**nternaler Aspekte (1: tief, 2: eher tief, 3: eher hoch, 4: hoch).⁴ Zugeschriebene **K**ontrolle (1: tief, 2: eher tief, 3: eher hoch, 4: hoch).⁵ **D**iskursivität (2: eher tief, 3: eher hoch).⁶ **A**ssertivität (2: eher tief, 3: eher hoch).⁷ Emotionale **Z**uwendung (1: tief, 2: eher tief, 3: eher hoch, 4: hoch).

stellt die vier Gruppen sodann in einem Streudiagramm dar. Die Position der sie umfassenden Fälle sowie die jeweiligen Clusterzentren werden dabei im dreidimensionalen Raum visualisiert, der durch die «grundlegenden Dimensionen» Normorientierung, Kindorientierung und Durchsetzungsorientierung aufgespannt

wird. Zusammen mit den in den vorangehenden Kapiteln erarbeiteten fallspezifischen Kennwerten erlauben es die Darstellungen nun, die vier Cluster zu charakterisieren und als spezifische Typen des verbalen Motivierungshandelns zu benennen:

Cluster 1 umfasst die fünf Elternteile D11, H11, H12, V12 und Z12, wobei das Handeln der Mutter Z12 dem vom Clusterzentrum repräsentierten Handeln am ähnlichsten und dasjenige von Mutter H11 am unähnlichsten ist (vgl. Tabelle 7.16). Letztere wies mit anderen Worten am deutlichsten Merkmale auf, die typisch für das Handeln von Elternteilen eines anderen Clusters waren – in diesem

Abbildung 7.9 Visualisierung der vier Cluster mit den Positionen der Clusterzentren und der Elternteile im dreidimensionalen Raum

Fall für dasjenige des Clusters 2. Die Position des Clusterzentrums in Abbildung 7.9 (Normorientierung: -1.35 ; Kindorientierung: $.04$; Durchsetzungsorientierung: $.12$) macht deutlich, dass das gemeinsame Merkmal des Motivierungshandelns bei diesen Elternteilen vor allem darin bestand, dass sie alle stark unterdurchschnittliche Faktorwerte (-1.06 bis -1.63 , $R = .57$, $SD = .21$) bei der Dimension Normorientierung aufwiesen (vgl. Abbildung 7.7). Die insgesamt sehr durchschnittliche Ausprägung des Clusterzentrums auf den beiden Dimensionen Kindorientierung (0.04) und Durchsetzungsorientierung (0.12) (vgl. Abbildung 7.8) relativiert sich allerdings, wenn man die diesbezüglichen Werte der einzelnen Elternteile genauer unter die Lupe nimmt (vgl. Abbildung 7.7): Hinsichtlich der Kindorientierung liegen V12 (-0.02) und Z12 (0.25) nahe am Clusterzentrum, während H11 ($-.28$) und H12 ($-.46$) unterdurchschnittliche Werte und D11 ($.72$) einen deutlich überdurchschnittlichen Wert aufweisen. Die Standardabweichung der Werte auf dieser Dimension beträgt $SD = .46$. Konsultiert man die Überblicksdarstellung mit den individuellen Motivierungsstilen der fünf Elternteile (vgl. Tabelle 7.16) so zeigt sich, dass die Unterschiede bei der Dimension Kindorientierung in leicht unterschiedlichen Ausprägungen bei den beiden Variablen Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation und Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen begründet liegen: Anders als die übrigen Elternteile schrieb die Mutter Z12 ihrer Tochter nicht eine eher tiefe (2), sondern eine eher hohe Kontrolle (3) der Übertrittssituation zu und anders als die anderen Elternteile legte die Mutter D11 im Kontext von Prüfungsbesprechungen nicht nur ein eher hohes (3), sondern ein hohes Maß (4) an emotionaler Zuwendung an den Tag. Allen fünf Elternteilen war dahingegen gemeinsam, dass sie ihre Wert- und Kontrollregulationen mit einem eher hohen Grad an Diskursivität (3) vermittelten.

Noch unterschiedlicher ($SD = .63$) fallen die Werte der fünf Elternteile bezüglich der Dimension Durchsetzungsorientierung aus: Hier liegen D11 ($.18$) und Z12 ($.25$) nahe am insgesamt ebenfalls sehr durchschnittlichen Wert des Clusterzentrums von $.12$, wohingegen H11 ($-.95$) eine deutlich unterdurchschnittliche und H12 ($.53$) sowie V12 ($.60$) überdurchschnittliche Ausprägungen aufweisen.

Mit anderen Worten besteht die Gemeinsamkeit dieser Elternteile klar in einem Motivierungshandeln, das von einer geringen Normorientierung geprägt ist (vgl. Abbildung 7.9): Anders als die überwiegende Mehrheit der Elternteile (vgl. Abschnitt 7.4.1) versuchten diese fünf Elternteile demnach ihre Kinder nicht von der Bedeutsamkeit schulischer Aktivitäten und Ziele zu überzeugen, indem sie ihnen vorwiegend positiv-valente Wesentlichkeitsargumente, also allgemein erwartete und somit unumgängliche Pflichten, vor Augen hielten («Mach es, weil du das als Schüler*in, die vor dem Übertrittsentscheid steht, einfach musst!»),

sondern indem sie ihnen gegenüber negativ-valente Zweckmäßigkeitsargumente – also Kostenüberlegungen – vorbrachten: «Es ist bedeutsam, dass du das so machst, weil du sonst ein aspiriertes Ziel nicht erreichst». Wie die vorangegangenen Analysen zeigten, bestand das angesprochene Hauptziel außer beim Elternteil D11 vorwiegend im Erreichen der Zuteilung zur erwünschten Abteilung der Sekundarstufe (vgl. Abschnitt 7.4.1). Solange sie nicht drohend vorgebracht werden (z. B. «Mach es so, weil du sonst mit meiner Strafe rechnen musst») – was in den Schilderungen dieser Elternteile zwar vorkam (z. B. Mutter D11 in Episode M007, vgl. Anhang, Tabelle 9.2), aber nicht die Regel war –, haben negative Zweckmäßigkeitsargumente einen inhärent warnenden und beratenden Charakter, indem sie dem Kind mindestens zwei Handlungsoptionen und damit eine gewisse Wahlfreiheit signalisieren: «Mach es so wie bis anhin bzw. so, wie du es beabsichtigst, dann wird das negative Konsequenzen haben, oder mach es so, wie ich dir empfehle, dann kannst du letztere verhindern».

Zusammengefasst bestand das Charakteristische des Motivierungsstils der Elternteile des Clusters 1 darin, dass sie bezüglich der grundlegenden Dimension «Normorientierung» anders handelten als die überwiegende Mehrheit der übrigen Elternteile (vgl. Abbildung 7.7 und Abbildung 7.9). Anders als diese begründeten sie die Bedeutsamkeit schulischer Ziele typischerweise nicht mit positiv-valenter Wesentlichkeit («..., weil du das einfach musst!») oder positiv-valenter Zweckmäßigkeit («..., weil du so reüssierst.»), sondern indem sie ihr Kind vor den aversiven Folgen bzw. den Kosten eines andern als dem von ihnen vorgeschlagenen Handelns für den Übertritt und die spätere Berufswahl warnten.

Bezüglich der beiden anderen grundlegenden Dimensionen erweist sich diese Gruppe gemessen am Clusterzentrum als durchschnittlich (vgl. Abbildung 7.8). Allerdings bestehen hierbei zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern erhebliche Unterschiede (vgl. Abbildung 7.9): Die Mehrheit der Eltern weisen eine durchschnittliche oder überdurchschnittliche Durchsetzungsorientierung («Ich will dich überzeugen!») und eine unterdurchschnittliche Kindorientierung auf. Bei genauerem Hinsehen (vgl.

Tabelle 7.16) zeigt sich hierbei allerdings, dass Letzteres an individuellen Unterschieden bei der Kontrollzuschreibung und der emotionalen Zuwendung, nicht aber am diskursiven Vorgehen liegt: Alle fünf Elternteile bemühten sich darum, die Sichtweisen ihres Kindes zu erfahren und ihre Ratschläge und Warnungen darauf anzupassen.

Der Typ 1 des verbalen Motivierens der Eltern während der unsicheren Übertrittszeit lässt sich deshalb als «Diskursives Warnen vor den Folgen» bezeichnen.

Der prototypische Kern des verbal-appellativen Motivierungsstils der fünf «diskursiv warnenden Eltern» D11, H11, H12, V12 und Z12 bestand in der folgenden Ansprache: «Ich rate dir, es so zu machen, weil du sonst negative Folgen für den Übertritt und deine Leistungsentwicklung gewährleisten musst. Wie siehst du das selber?». Die verbalen Kennzeichen dieses Motivierungstyps bestehen im Lexem «sonst» sowie in (Rück-)Fragen.

Das Handeln von Mutter Z12 ist innerhalb der Elterngruppe zwar dem vom Clusterzentrum repräsentierten Handeln am ähnlichsten und somit mit Blick auf die anderen Cluster am einzigartigsten. Am durchschnittlichsten innerhalb dieser Gruppe – so wird an den Merkmalsausprägungen in Tabelle 7.16 deutlich – handelte aber der Vater V12. Er kann deshalb als bester Repräsentant dieser Gruppe gelten (vgl. Abschnitt 8.2.1). Die Mutter H11 ist innerhalb der Gruppe die klar untypischste Vertreterin, weil ihr warnender Appell anders als bei den übrigen Elternteilen mit geringer Assertivität erfolgte (vgl. Tabelle 7.16): «Ich finde du solltest es so machen, weil du sonst mit negativen Konsequenzen für den Übertritt rechnen musst – aber wenn du nicht willst, ist es halt so». In dieser Hinsicht handelte sie sehr ähnlich wie die Eltern des Clusters 2 (vgl. Abbildung 7.9).

Cluster 2 setzt sich aus den vier Elternteilen D12, M12, R12 und V11 zusammen, wobei der Handlungsstil der Mutter M12 die größte Ähnlichkeit mit demjenigen des Clusterzentrums aufweist und derjenige der Mutter D12 klar die geringste (vgl. Tabelle 7.16). Die Abbildung 7.9 macht deutlich, dass ihr Handlungsstil etliche Merkmale besitzt, die sich auch in demjenigen der Mutter Z32 im angrenzenden Cluster 3 finden. Die z-Werte des Clusterzentrums (Normorientierung: .59; Kindorientierung: .52; Durchsetzungsorientierung: -1.35) lassen erkennen, dass sich das verbale Motivierungshandeln dieser Elternteile namentlich bezüglich der stark unterdurchschnittlichen Faktorwerte bei der Dimension Durchsetzungsorientierung (-1.94 bis -1.11 , $R = .83$, $SD = .40$) substanziell von demjenigen der anderen Elternteile unterscheidet (vgl. Abbildung 7.7). Hinsichtlich der Dimension Normorientierung unterscheiden sich die vier Elternteile wenig von denjenigen der Clusters 3 und 4 (vgl. Abbildung 7.9), indem sie alleamt entweder äußerst durchschnittliche negative oder aber durchgängig positive Werte aufweisen (vgl. Abbildung 7.7). Auch untereinander sind sie sich bezüglich dieser Dimension äußerst ähnlich ($R = .13$, $SD = .07$). Ein Blick auf die konkreten Ausprägungen der diese Dimension prägenden Variablen Betonung positiver Aspekte bei der Wertregulation und Betonung der Notwendigkeit bei der Wertregulation in Tabelle 7.16 offenbart, dass alle vier Elternteile diesbezüglich die Ausprägungen eher hoch (3) zeigen. Mit anderen Worten bestand ein Charakteristikum des Motivierungsstils dieser Elternteile darin, dass sie üblicherweise mit Hinweisen auf Notwendigkeiten operierten («weil du das einfach musst»), wenn sie ihre Kinder von der Bedeutsamkeit schulischer Ziele und Aktivitäten zu überzeugen suchten.

Die intern höchste Heterogenität besteht bezüglich der Dimension Kindorientierung: Hier weisen das Clusterzentrum (.52) sowie die Mutter M12 (.26) überdurchschnittliche und die beiden Mütter R11 und V11 (1.13) stark überdurchschnittliche, die Mutter D12 ($-.46$) aber unterdurchschnittliche Werte auf (vgl. Abbildung 7.7). Der Blick auf die drei die Dimension Kindorientierung prägenden Variablen Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation, Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation sowie Betonung internaler Aspekte bei der Wertregulation in Tabelle 7.16 macht deutlich, dass die Heterogenität vor allem auf die Unterschiede bezüglich des Grads zurückzuführen sind, in welchem die Elternteile bei den Wertregulationen auf innere («... weil du das für dich persönlich musst») oder äußere Notwendigkeiten («... weil du das aus Konformitätsgründen einfach musst») verwiesen (vgl. Abschnitt 5.6.2.2) und in etwas geringerem Maß auf Unterschiede, die zwischen ihnen bezüglich der Diskursivität ihres Vorgehens bestanden. Alle vier Elternteile attestierten ihren Kindern dahingegen aber eine eher hohe (3) Kontrolle der Übertrittssituation. Wie in

Abschnitt 7.3.5 detailliert erläutert, waren alle vier Elternteile darum bemüht, dem Kind keinen zusätzlichen Druck wegen des Übertrittsverfahrens aufzusetzen. Die Mütter M12 und R12 signalisierten ihren Kindern, dass für sie die weniger anspruchsvolle Abteilung B vollends genüge und die beiden Mütter V11 und D12, sehr hohe oder hohe Aspirationen für die Abteilung A aufweisend (vgl. Tabelle 3.2), attestierten ihren Söhnen, dass sie stetig optimaler handelten.

Das verbale Motivierungshandeln dieser vier Elternteile unterscheidet sich von demjenigen der meisten anderen Elternteile vor allem hinsichtlich ihrer sehr geringen Durchsetzungsorientierung. Dies ging wegen des prägenden Einflusses der Variablen Assertivität bei der Wert- und Kontrollregulation und in geringerem Ausmaß wegen des Einflusses der negativ ladenden Variablen Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen und Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation (vgl. Abschnitt 7.4.1) mit einem Appellieren einher, das dem Kind die folgende Botschaft vermittelte: «Ich möchte zwar, dass du das so siehst und so handelst, aber wenn du nicht willst, so sei's drum. Ich will dich nicht stressen, du hast die Übertrittssituation ja eher gut Griff» (eher tiefer Grad an Assertivität bei eher hohem Grad an emotionaler Zuwendung und zugeschriebener Kontrolle). Die vier Elternteile insistierten kaum, wenn sich das Kind augenscheinlich nicht von ihrer Sichtweise überzeugen lassen wollte, und waren darum bemüht, das emotionale Klima zwischen ihnen und dem Kind nicht zu stören, sondern das Kind zu beruhigen, indem sie ihm eine eher hohe Kontrolle der Situation attestierten. Wie sich gezeigt hat (vgl. Tabelle 7.12), bestanden auf der Seite der vier Elternteile unterschiedliche Gründe für deren geringe Durchsetzungsorientierung: So bekundete die Mutter D12 wegen einer eigenen anstrengenden Weiterbildung wenig Energie für Streitigkeiten mit ihrem Sohn, zu denen es im Zuge ihrer Wert- und Kontrollregulationen manchmal kam. Die Mutter M12 war sich mit ihrem Mann darin einig, dass sie ihrem Sohn keinesfalls einen Leistungsdruck auferlegen wollten. Zwar ärgerte sie sich, dass ihr Sohn «faul» (vgl. Episode M080 in Tabelle 9.1) sei und sich zu wenig anstrengte, machte aber auch die Erfahrung, dass dieser bei zu viel Druck «blockiere» und dann noch weniger mache. Auch die Mutter R12 ließ ihre Tochter entgegen ihrer eigenen Wünsche und Ansichten schulbezogen so handeln, wie es dieser beliebte, weil sie keinen Streit entfachen wollte. Mutter V11 führte dahingegen zeitliche Gründe an und meinte, dass sie die schulbezogene Betreuung ihres Sohnes an professionelle Nachhilfe und schulische Förderstunden «ein stückweit [...] delegiert» (vgl. Episode M129 in Tabelle 9.1) habe und momentan vor allem mit der Unterstützung der kleinen Schwester beschäftigt sei: «[Meinen Sohn] K13 habe ich wie so ein wenig gehen lassen. Gehen lassen nicht im Sinn, dass ich nicht schaue. Aber so, dass ich ihn eigentlich machen lasse» (vgl. Episode M128 in Tabelle 9.1).

Zusammengefasst bestand das kennzeichnende Merkmal des Motivierungsstils der Eltern des Clusters 2 darin, dass sie bezüglich der grundlegenden Dimension «Durchsetzungsorientierung» anders handeln als die überwiegende Mehrheit der übrigen Eltern (vgl. Abbildung 7.9). Ihre wert- und kontrollbezogenen Appelle wiesen eine geringe Verbindlichkeit auf: Der erhöhte Zeitaufwand und vor allem die potentiellen Konflikte, die mit einem steten Kommunizieren und Erklären der eigenen wert- und kontrollbezogenen Einschätzungen und Überzeugungen einhergehen, wurden von diesen Elternteilen aus Gründen beruflicher und/oder familiärer Überforderung, aus der Befürchtung, die Beziehung zum Kind zu belasten, sowie aus dem Eindruck heraus, dass das Kind angesichts des zunehmend gesicherten Übertrittsstatus wieder in Ruhe gelassen werden sollte, gescheut.

Alle Eltern dieses Clusters weisen sodann große Ähnlichkeit in ihrem Handeln bezüglich der Dimension Normorientierung auf, insofern als ihre schulbezogenen Wertregulationen in überdurchschnittlichem Maß von positiv-valenten Wesentlichkeitsargumenten geprägt waren («... weil du das als Schüler*in im Übertritt einfach musst!») (vgl. Abbildung 7.9). Bezüglich der grundlegenden Dimension Kindorientierung weist die Mehrheit der Elternteile zwar überdurchschnittliche Werte auf – sie bemühten sich mehrheitlich darum, im Diskurs die eigene Sichtweise verständlich zu machen und diejenige des Kindes zu verstehen. Bemüht, keinen großen Druck bzw. Angst zu erzeugen, signalisierten sie ihm aber vor allem stetig, es habe die Übertrittssituation einigermaßen gut im Griff: Entweder indem sie sich mit dem Wunsch des Kindes, die Abteilung B der Sekundarschule zu besuchen, einverstanden erklärten (M12 und R12) oder aber dem Kind ein stetig verbessertes Engagement attestierten.

Der Typ 2 des verbalen Motivierens der Eltern während der unsicheren Übertrittszeit lässt sich deshalb als «Unverbindliches, beschwichtigendes Hinweisen auf die Notwendigkeiten» bezeichnen.

Der Kern des Motivierungsstils der vier «unverbindlichen, an die Notwendigkeiten erinnernden Eltern» D12, M12, R12 und V11 bestand in der Botschaft: «Ich finde eigentlich, dass du das einfach musst, aber wenn du das nicht so siehst oder nicht willst, dann füge ich mich. Ich will dich nicht stressen». Das sprachliche Kennzeichen dieses Stils besteht denn auch im Lexem «eigentlich» bzw. in der Wendung «eigentlich...., aber...»: «Eigentlich erwarte ich», «Eigentlich möchte ich, dass du...» und «Eigentlich sollte ich sie/ihn daran erinnern, aber...» oder wie es die Mutter D12 in Episode M020 (vgl. Anhang, Tabelle 9.1) ausdrückt: «[...] Also ich sage es schon, aber ich mache nicht so einen Druck. Manchmal bringt das auch nichts, wenn er nicht will, dann will er nicht. [...]».

Das Handeln von Mutter M12 war innerhalb der Elterngruppe dem vom Clusterzentrum repräsentierten Handeln am ähnlichsten und grenzte sich somit am stärksten von demjenigen der Eltern anderer Cluster ab. Gemessen an der Durchschnittlichkeit ihrer Merkmalsausprägungen (vgl. Tabelle 7.16) sind beiden Mütter R12 und V11 die besten Vertreterinnen dieses Typs des verbal-appellativen Motivierens während der unsicheren Übertrittszeit (vgl. Abschnitt 8.2.2). Die Mutter D12 ist vor allem deshalb die untypischste Repräsentantin, weil sie anders als die übrigen Elternteile dieses Clusters eine eher geringe Diskursivität in ihren Wert- und Kontrollregulationen an den Tag legte (vgl. Tabelle 7.16).

Cluster 3 umfasst die drei Elternteile E11, Z22 und Z32. Das Clusterzentrum weist bezüglich der Dimension Normorientierung einen moderat überdurchschnittlichen Wert von .25 und bezüglich der Dimension Durchsetzungsorientierung einen sehr durchschnittlichen Wert von $-.04$ aus (vgl. Abbildung 7.8). Mit einem stark unterdurchschnittlichen Wert von -1.79 unterscheidet es sich statistisch signifikant von den anderen Clusterzentren bezüglich der Dimension Kindorientierung (vgl. Anhang, Abbildung 9.3). Gemessen an den Distanzen zum Clusterschwerpunkt ist der Vater Z22 der typischste Vertreter des vom Clusterzentrum repräsentierten Handelns und die Mutter E11 die untypischste. Die Distanzwerte zwischen 1.202 (Z22) und 1.272 (E11) machen allerdings deutlich, dass sich alle drei Elternteile in ähnlicher Größenordnung weit vom Clusterzentrum entfernt positionieren (vgl. Tabelle 7.16) und im Vergleich zu anderen

Clustern intern die größte Heterogenität zwischen den Elternteilen besteht. Der Blick auf das dreidimensionale Streudiagramm in Abbildung 7.9 offenbart, dass das gemeinsame Merkmal des verbalen Motivierungshandelns zwischen den drei Elternteilen denn auch klar in der stark unterdurchschnittlichen Kindorientierung besteht (-1.97 bis -1.49 , $R = .48$, $SD = .26$). Bezüglich der Dimension Normorientierung ($-.93$ bis 1.10 , $R = 2.03$, $SD = 1.05$) unterscheiden sich die beiden Elternteile Z22 und Z32 mit sehr überdurchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen Werten ($1.1/.58$, vgl. Abbildung 7.7) dahingegen deutlich von der Mutter E11, die mit $-.93$ einen unterdurchschnittlichen Wert aufweist und demnach ihren Sohn, wie die Eltern des Clusters 1, vor allem mit negativ-valenten Zweckmäßigungsargumenten von der Bedeutsamkeit schulischer Aktivitäten und Ziele zu überzeugen suchte (vgl. auch Tabelle 7.16). Der Vater Z22 und die Mutter Z32 argumentierten demgegenüber vor allem mit positiv-valenter Wesentlichkeit und unterschieden sich in dieser Hinsicht – ebenso wie das Clusterzentrum – nicht signifikant von den Elternteilen der Cluster 2 und 4 (vgl. Abbildung 7.8 und Abbildung 7.9). Bezüglich der Dimension Durchsetzungsorientierung (-1.24 bis $.79$, $R = 2.03$, $SD = 1.06$) sind sich dahingegen die beiden Elternteile E11 und Z22 mit überdurchschnittlichen Werten von $.33$ und $.79$ in ihrem Motivierungshandeln untereinander bedeutend ähnlicher als mit der Mutter Z32. Letztere weist einen stark unterdurchschnittlichen Wert von -1.24 auf und zeigte demnach eine ebenso große Unverbindlichkeit in ihren wert- und kontrollbezogenen Appellen wie die Eltern des Clusters 2 (vgl. Tabelle 7.16). Was das anbelangt, handelten die Mutter E11, namentlich aber der Vater Z22, ähnlich wie die Eltern des Clusters 4: Auch sie pochten beständig auf einer schnellen und umfassenden Internalisierung ihrer wert- und kontrollbezogenen Sichtweisen durch das Kind (vgl. Abbildung 7.7 und Abbildung 7.9).

Die Gemeinsamkeit zwischen den drei Elternteilen bestand demnach klar in der stark unterdurchschnittlichen Ausprägung ihrer Kindorientierung, was mit einer Geringachtung emotionaler und kognitiver Aspekte beim verbalen Motivierungshandeln einherging (vgl. Abschnitt 7.4.1). Bezüglich der die Dimension stark prägenden Variablen Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation und Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation weisen alle drei Elternteile die Ausprägungen eher tief (2) auf (vgl. Tabelle 7.16): Die wert- und kontrollbezogenen Botschaften wurden demnach kaum mit dem Kind verhandelt und inhaltlich fielen letztere vergleichsweise wenig selbstwirksamkeits- und selbstwertförderlich aus. Auch bezüglich der beiden die Dimension etwas weniger prägenden vierstufigen Variablen Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen und Betonung internaler Aspekte bei der Wertregulation zeigen die Elternteile durchgängig die Ausprägungen eher tief (2) oder tief (1) (vgl. Tabelle 7.16):

Erfolge bei Mathematikprüfungen wurden durch die Elternteile relativiert, indem sie ihren Kindern zu verstehen gaben, dass ihre Leistungserwartungen eigentlich noch höher lägen, und bei Misserfolgen reagierten sie mit nüchtern-kühler Distanz oder – namentlich der Vater Z22 – mit Vorwürfen und sichtbarer Verärgerung. Gesichtswahrende Ausflüchte des Kindes ließen die drei Elternteile nach eigenen Angaben in solchen Situationen nicht gelten. Ferner machte sich die geringe Kindorientierung im Rahmen schulbezogener Wertregulationen bei ihnen so bemerkbar, dass sie gegenüber ihrem Kind kaum dessen Wohlergehen (z. B. «..., weil du das für dich einfach machen solltest – es entspricht dir» bzw. «..., weil du so mehr lernst und du dich gut fühlst, wenn du es beherrschst»), sondern vor allem ihre eigenen an es gerichteten Leistungs- und Rollenerwartungen ins Feld führten (z. B. «..., weil du das als Schülerin einfach musst» bzw. «..., weil du so die Zuteilung zur Abteilung A erreichst») (vgl. Tabelle 6.11).

Zusammengefasst bestand das Charakteristische des Motivierungsstils der Eltern des Clusters 3 darin, dass sie bezüglich der grundlegenden Dimension «Kindorientierung» ausgeprägt unterdurchschnittliche Werte aufwiesen (vgl. Abbildung 7.8) und demnach im Unterschied zu den übrigen Elternteilen in ihrem Kommunikationsverhalten, aber auch in ihren Botschaften den psychischen und sozialen Bedürfnissen ihrer Kinder wenig Aufmerksamkeit zuteil werden ließen: Die wert- und kontrollbezogenen Regulationen dieser Elternteile waren geprägt von einem relativ unidirektionalen Übermitteln ihrer Einschätzungen und Überzeugungen. In ihren Schilderungen spielten aktive Erkundigungen nach den Sichtweisen des Kindes denn auch eine klar untergeordnete Rolle und die Passung der von ihnen kommunizierten Botschaften wurde von ihnen kaum kritisch hinterfragt. Zwar konstatierten diese Eltern mitunter mit leichtem Bedauern, dass sich ihre Kinder ihnen entzögen, wenn es um schulbezogene Aspekte gehe (vgl. Tabelle 7.12). Dies führte aber nicht dazu, dass sie verstehens-, selbstwirksamkeits- und selbstwertförderlicher vorgehen, indem sie ihre eigenen lern- und leistungsbezogenen Positionen vor und mit dem Kind hinterfragten oder ihm gegenüber in ihren evaluativen Feedbacks nicht nur ein realistisches, sondern auch ein zuversichtliches Bild von dessen Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichneten (vgl. Tabelle 7.14). Ebenso ungeschminkt brachten sie ihre eigentlich höheren Leistungserwartungen bei Prüfungsergebnissen zum Ausdruck, die das Kind als Erfolg empfand (Z22: «klar /smilen/ oder? (Lachen) ‘Gut gemacht.’ Obwohl gut gemacht, ich schaue schon noch die

Fehler an, wenn ich die Prüfung sehe. [...] sie weiß, dass ich leistungsorientiert bin und auftische (klopft auf den Tisch), was nicht gut ist. Da nehme ich keine Rücksicht. Das soll sie spüren»; Z32: «Sie sagt es und dann, 'Mami, da musst du unterschreiben.' Fertig. Mehr wird da gar nicht darüber geredet, oder warum, wieso- [...] 'ist gut. Super. Könnte zwar besser sein, aber-«). Bei Misserfolgen reagierten die Elternteile mit Vorwürfen und brachten ihre Enttäuschung oder Resignation zum Ausdruck. Die durchgängig wenig sensiblen und fürsorglichen Vorgehensweisen, die gemäß Skinner und Kolleg*innen (2009, S. 186) der Kerndimension «rejection» zuzuordnen sind (vgl. Tabelle 2.1), gingen mit einer Betonung externaler Aspekte bei der Wertregulation einher: «E11: «..., weil du sonst negative Konsequenzen für den Übertritt gewärtigen musst», Z22: «..., weil du das als unsere Tochter und angehende Schülerin der anspruchsvollen Abteilung A einfach unbedingt musst», Z32: «..., weil du das als deine Pflicht als Schülerin akzeptieren musst», vgl. Tabelle 7.10).

Hinsichtlich der beiden anderen grundlegenden Dimensionen zeigt sich zwischen den drei Elternteilen kein einheitliches Muster (vgl. Abbildung 7.9 und Tabelle 7.16): Bezüglich der Dimension Normorientierung handelten die beiden Elternteile Z22 und Z32 ähnlich wie die Elternteile der Cluster 2 und 4 (stark überdurchschnittliche bzw. überdurchschnittliche Werte), während das Handeln des Elternteils E11 demjenigen der Eltern des Clusters 1 (unterdurchschnittliche Werte) entsprach (vgl. Abbildung 7.7 und Abbildung 7.9). Bezüglich der Dimension Durchsetzungsorientierung gingen die beiden Elternteile E11 und Z22 mit ihren überdurchschnittlichen Werten ähnlich wie die Eltern des Clusters 4 vor, der Elternteil Z32 mit seinem stark unterdurchschnittlichen Wert handelte dahingegen ähnlich wie die Elternteile des Clusters 2 (vgl. Abbildung 7.7 und Abbildung 7.9).

Der Typ 3 des verbalen Motivierens der Eltern während der unsicheren Übertrittszeit lässt sich deshalb als «Ungeschminktes und schonungsloses Vermitteln der negativen leistungsbezogenen Einschätzung» bezeichnen.

Der Kern des Motivierungsstils der drei «schonungslosen Eltern» E11, Z22 und Z32 bestand in der Botschaft «Ich sehe dein leistungsbezogenes Handeln vor dem Hintergrund des Übertritts sehr zu meinem Missfallen leider nicht rosig.» Diese Eltern versuchten zu motivieren, indem sie ihre eigene Realitätsdeutung «auftuschten» (Vater Z22).

Der Vater Z22 ist insgesamt der typischste Vertreter dieses Motivierungstyps (vgl. Abschnitt 8.2.3) und die Mutter E11 die untypischste (vgl. Tabelle 7.16).

Cluster 4 umfasst die sechs Elternteile E12, M11, R11, S11, Z11 und Z31, wobei der verbal-appellative Motivierungsstil der Mutter S11 demjenigen, den das Clusterzentrum repräsentiert, am ähnlichsten war. Die Mutter R11 ist klar die untypischste Vertreterin des diesbezüglichen Motivierungsstils (vgl. Tabelle 7.16). Das Clusterzentrum weist als einziges der vier Zentren bezüglich aller drei Dimensionen überdurchschnittliche Werte auf, wobei diejenigen der Normorientierung (.61) und der Kindorientierung (.52) annähernd identisch sind mit denjenigen des Zentrums 2 (.59/.52) (vgl. Abbildung 7.8). Anders als die drei übrigen Clusterzentren, die bezüglich der Dimension Durchsetzungsorientierung klar unterdurchschnittliche (Clusterzentrum 2: -1.35) oder sehr durchschnittliche Werte (Clusterzentrum 1: $.12$; Clusterzentrum 3: $-.04$) tragen, zeigt der Schwerpunkt des vorliegenden Clusters mit einem Wert von $.82$ eine deutlich überdurchschnittliche – wenn auch nicht signifikant unterschiedliche – Ausprägung bei dieser Dimension (vgl. Anhang, Abbildung 9.3). Wie Abbildung 7.7 und das Streudiagramm in Abbildung 7.9 offenbaren, ist denn auch das Merkmal einer überdurchschnittlichen (M11, S11, Z11, Z31) oder einer stark überdurchschnittlichen Durchsetzungsorientierung (E12, R11) der gemeinsame Nenner aller sechs Elternteile. Trotz des außergewöhnlich hohen Faktorwerts der Mutter R11 besteht

hierin die größte Ähnlichkeit im motivationsbezogenen Handeln dieser Eltern (.30 bis 1.62, $R = 1.32$, $SD = .50$). Wirft man in der Übersicht über die individuellen Motivierungsstile in Tabelle 7.16 einen genaueren Blick auf die Ausprägungen, welche die sechs Elternteile bei den Variablen aufweisen, welche stark auf der Komponente 3 laden, so lässt sich erkennen, dass sie alle eine eher hohe Assertivität (3) bei ihren Wert- und Kontrollregulationen an den Tag legten, bezüglich der weniger prägenden Variablen Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen und Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation aber eine beträchtliche Heterogenität in ihrem Handeln aufwiesen. Demnach war es diesen Elternteilen wichtig, dass das Kind ihren Bedeutsamkeitszuschreibungen und den Botschaften ihrer evaluativen Feedbacks die nötige Aufmerksamkeit schenkte. Insistierend und prägnant forderten sie die Befolgung ihrer Appelle ein.

Bezüglich der Dimension Normorientierung ist die interne Heterogenität leicht höher, auch wenn es hier keine eigentlichen Ausreißer gibt ($R = 1.27$, $SD = .57$). Wie Abbildung 7.7 und Abbildung 7.9 zeigen, handelten Vater M11 und Mutter Z31 – die bei allen drei Dimensionen die gleichen Ausprägungen zeigen –, mit negativem Vorzeichen sehr durchschnittlich ($-.08$). Anders als alle übrigen untersuchten Eltern argumentierten diese beiden Elternteile in ihren Bedeutsamkeitszuschreibungen gewöhnlich mit positiv-valenter Zweckmäßigkeit («... weil du so eine gute Ausgangslage für den Übertritt schaffst») (vgl. Tabelle 7.14). Die Mütter S11 (.63) und E12 (.79), die überdurchschnittliche, sowie die Mütter R11 (1.20) und Z11 (1.17), die sogar sehr überdurchschnittliche Werte aufweisen, betonten in ihren Wertregulationen dahingegen Rollenerwartungen und Pflichten (z. B. R11: «... weil du das als unsere Tochter, die unbedingt den Übertritt in die Abteilung A schaffen sollte, einfach musst.»). In der Übersicht über die individuellen Motivierungsstile in Tabelle 7.16 lässt sich erkennen, dass das gemeinsame Element der sechs Elternteile bezüglich der Dimension Normorientierung in den gleichen Ausprägungen liegen, die sie bei der faktorprägenden Variablen Betonung positiver Aspekte bei der Wertregulation zeigen: Alle versuchten ihr Kind vornehmlich mit positiv-lockend formulierten Normvorgaben und Zweckangaben von der Bedeutsamkeit einer schulischen Aktivität zu überzeugen.

Auch bezüglich der Dimension Kindorientierung war das Handlungsspektrum unter den Elternteilen dieser Gruppe relativ breit ($R = 1.46$, $SD = .61$): Während die Mutter R11 eine unterdurchschnittliche ($-.38$) und E12 eine sehr durchschnittliche Ausprägung mit negativem Vorzeichen ($-.07$) aufweisen, zeigen die Mutter S11 (.52) diesbezüglich durchschnittliche und die Elternteile M11 und Z31 (.98) sowie die Mutter Z11 (1.08) deutlich bis stark überdurchschnittliche Werte ($R = 1.46$, $SD = .61$). Während die sich am nächsten dem Clusterzentrum befindlichen Elternteile M11 und Z31 bei der die Dimension prägenden Variablen

Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation, Betonung von Handlungskontrolle bei der Kontrollregulation und Emotionale Zuwendung nach Prüfungsergebnissen jeweils die Ausprägung eher hoch (3) ausweisen, ging die Mutter R11 zwar ebenso diskursiv (3) vor, schrieb der Tochter aber eine eher geringe Kontrolle (2) der schulischen Situation während der Übertrittszeit zu und zeigte bei der Besprechung von Prüfungsergebnissen ein ausgesprochen geringes Maß an Zuwendung (1), indem sie ihr gegenüber deutlich zum Ausdruck brachte, dass sie ihren Leistungserwartungen nicht zu genügen vermöge. Bei Misserfolgen reagierte sie sodann mit Vorwürfen und war nicht bereit, selbstwertdienliche Ausflüchte ihrer Tochter zu tolerieren (vgl. Tabelle 7.13). In der Übersicht über die individuellen Motivierungsstile in Tabelle 7.16 zeigt sich denn auch, dass die Variable Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation als einzige der auf der Komponente 2 stark ladenden Variablen (vgl. Tabelle 7.15) bei allen sechs Elternteilen die gleiche Ausprägung eher hoch (3) aufweist: Diese Eltern waren grundsätzlich darum bemüht, ihre Wert- und Kontrolleinschätzungen mit dem Kind zwecks besserer Verständlichkeit diskursiv-verhandelnd zu kommunizieren.

Zusammengefasst besteht das kennzeichnende Merkmal des Motivierungsstils der Eltern des Clusters 4 darin, dass sie bei den drei Variablen, welche jede für sich jeweils eine der drei Dimensionen am stärksten prägt (vgl. Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse in Tabelle 7.15), die Ausprägung eher hoch (3) aufweisen.

Bei der Dimension Normorientierung ist dies die Variable Betonung positiver Aspekte bei der Wertregulation. Die Ausprägung eher hoch (3) ging hier mit einer elterlichen Bedeutsamkeitsvermittlung einher, in der gewöhnlich nicht gewarnt, gedroht oder abgeschreckt wurde – indem der Elternteil das Nichterwünschte oder Verbotene oder aber die negativen Konsequenzen betonten –, sondern in der das Gebotene, vom sozialen Umfeld Erwartete und Erwünschte («... weil du das als unser Sohn/als Schüler etc. einfach musst»/«... weil sich das so gehört») oder aber die positiven Konsequenzen («... weil du so den Übertritt in die gewünschte Abteilung schaffst») hervorgehoben wurden. Anders als die Elternteile des Clusters 1, die vor den Kosten eines alternativen schulbezogenen Handelns warnten und es mit angsterzeugenden Argumenten versuchten, zeigten sich diese Eltern

generell bestrebt, ihr Kind von der Bedeutsamkeit schulischer Ziele und Aktivitäten zu überzeugen, indem sie ihm mit positiv-valenten Argumenten das gesellschaftlich Erwartete und somit Anerkannte und Problemlose (positiv externale Wesentlichkeit) bzw. das unmittelbar Belohnende (positiv externale Zweckmäßigkeit) vor Augen hielten (vgl. Abschnitt 5.6.2.1). Die sechs Elternteile versuchten mit anderen Worten, ihr Kind mittels gewinnender Argumente zu überzeugen.

Die Dimension Kindorientierung wird von der Variable Diskursivität der Wert- und Kontrollregulation geprägt. Die sechs Elternteile zeigten sich generell bestrebt, ihre Bedeutsamkeitseinschätzungen und evaluativen Feedbacks zu begründen, die Sichtweise des Kindes aktiv zu erfragen, auf seine Einwände einzugehen und so die Passung ihrer Botschaft möglichst auf die Sichtweise des Kindes anzupassen (vgl. Tabelle 7.12).

Die Dimension Durchsetzungsorientierung, bei der alle Elternteile überdurchschnittliche Werte aufweisen, wird klar durch die Variable Assertivität der Wert- und Kontrollregulation geprägt. Die sechs Elternteile waren demnach nicht nur bestrebt, ihre Standpunkte dem Kind durch das diskursive Vorgehen inhaltlich verständlich zu machen, sondern insistierten auch auf der Internalisierung ihrer Botschaften und auf entsprechenden Verhaltensänderungen durch das Kind. Mit dem Ziel, dieses zu überzeugen, ließen diese Eltern nicht locker, zeigten sich standfest und wiederholten ihre diesbezüglichen Appelle immer wieder falls notwendig (vgl. Tabelle 7.14).

Der Typ 4 des verbalen Motivierens der Eltern während der unsicheren Übertrittszeit lässt sich deshalb als «Standfestes, diskursives Überzeugenwollen mittels gewinnender Argumente» bezeichnen.

Der Kern des Motivierungsstils der sechs «insistierend-diskursiven gewinnenden Eltern» E12, M11, R11, S11, Z11 und Z31 bestand in der Ansprache: «Merk dir: Es ist wichtig, dass du das machst, weil das mit Anerkennung und Erfolg verbunden ist. Verstehst du, was ich meine?»

Das Handeln von Mutter S11 ist innerhalb der Elterngruppe dem vom Clusterschwerpunkt repräsentierten Handeln am ähnlichsten und unterscheidet sich somit am deutlichsten von demjenigen anderer Clusterzentren. Wie der Blick auf die Merkmalsausprägungen in Tabelle 7.16 beweist, handelte sie insgesamt auch am durchschnittlichsten und kann deshalb als beste Vertreterin dieses Typs des verbal-appellativen Motivierens bei einem unklaren Übertrittsentscheid gelten (vgl. Abschnitt 8.2.4). Die Mutter R11 handelte namentlich wegen ihrer geringen Kindorientierung klar am untypischsten in dieser Gruppe (vgl. Tabelle 7.16).

7.4.3 Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Eltern-Kind-Dyaden und den Typen des elterlichen verbal-appellativen Motivierungshandelns im Kontext des unklaren Übertrittsentscheids

Mittels Kreuztabellen und statistischer Tests werden im letzten Analyseschritt eine Reihe von Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Charakteristiken der Eltern, der Kinder oder den Familien (vgl. Abschnitt 4.3) und den vier Typen des verbal-appellativen Motivierens geprüft. Die diesbezügliche Fragestellung 4.4. lautet:

Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen einer Reihe von Eltern-, Kind- und Familienmerkmalen und den gebildeten «Typen elterlichen verbal-appellativen Motivierungshandelns bei einem unklaren Übertritt»?

Insgesamt werden 15 Merkmale der Eltern-Kind-Dyaden daraufhin untersucht, ob zwischen ihnen und den empirisch ermittelten elterlichen Motivierungstypen bivariate Zusammenhänge erkennbar sind. In dem in Abschnitt 4.3 vorgestellten «Modell motivations- und leistungsbezogener Sozialisation im Elternhaus» von Eccles und Kolleg*innen (in der Fassung von Simpkins et al., 2015a, S. 617)

(vgl. Abbildung 4.1) lassen sich zehn dieser Merkmale den beiden distaleren, handlungsferneren Boxen A (Parent and family characteristics) und B (Child characteristics) zuordnen: Variablen 1a, 1b, 1c, 3a, 3b, 3c sowie Variablen 2a, 2b und 2c (vgl. unten). Fünf Merkmale können in die proximaleren, handlungsnaheren Boxen C (Parents' general beliefs) und D (Parents' child-specific beliefs) eingeordnet werden: Variablen 1d, 1e, 1g, 1h sowie Variable 1f (vgl. unten). Die Variable Definitive Zuteilung (Merkmal 2e) stellt sodann einen Child Outcome (Box H) dar.

Im Folgenden werden die Befunde dieser Analysen präsentiert und kurz erörtert. Konkret werden die Ergebnisse der entsprechenden zweiseitigen Hypothesentests vorgestellt, welche mit dem exakten Test nach Freeman-Hallmann erfolgten (vgl. Abschnitt 6.4.4.3). Bei denjenigen Analysen, bei denen aufgrund der Kreuztabellierung ein statistisch signifikanter Zusammenhang bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ bestätigt werden konnte, wird nebst den Testergebnissen auch die Kontingenztafel aufgeführt, um einen besseren Einblick in das Zusammenhangsmuster zu gewinnen. Die Stärke der Zusammenhänge wurde mit dem auf der Chi-Quadrat-Teststatistik basierenden Assoziationsmaß Cramers V ermittelt. Dieses wird im Folgenden jeweils bei Ergebnissen, die statistische Signifikanz aufweisen, bzw. bei solchen, die diese knapp nicht aufweisen, als zusätzlicher Kennwert herangezogen (vgl. Abschnitt 6.4.4.3).

Am Ende des Kapitels gewährt Tabelle 7.20 einen detaillierteren, über die bloßen Häufigkeiten und Prozentanteile hinausgehenden Überblick über die Konfigurationen der vier Cluster bezüglich derjenigen Merkmale, bei denen sich statistisch signifikante Zusammenhänge ergeben haben. Anders als bei den Kontingenztabellen zeigt sich in dieser Übersicht, inwiefern die einzelnen Eltern-Kind-Dyaden zu den signifikanten Unterschieden beigetragen haben, die im Merkmalsmuster (bzw. in der Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen der Merkmale) zwischen den Clustern bestehen.

7.4.3.1 Merkmale der Elternteile

a) Geschlecht (vgl. Tabelle 4.1)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Elternteile und dem Typ ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Geschlecht des Elternteils und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann (n

= 18, gültige Werte:18, zweiseitiger Test $p = .853$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Das Geschlecht der Elternteile wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von ihnen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

b) Wöchentlicher außerhäuslicher Beschäftigungsgrad (vgl. Tabelle 4.1) (tief: 0–15h, mittel: 16–29h, hoch: >31h)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Grad an wöchentlicher außerhäuslicher Arbeitszeit der Elternteile und dem Typ ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Beschäftigungsgrad und Clusternummer (3×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte:18, zweiseitiger Test $p = .826$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Der wöchentliche außerhäusliche Beschäftigungsgrad der Elternteile wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von ihnen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

c) Schulabschluss (vgl. Tabelle 4.1) (Sekundarstufe I, Grundanforderungen vs. Sekundarstufe I, erweiterte Anforderungen vs. Sekundarstufe II)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Elternteile und dem Typ ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Schulabschluss und Clusternummer (3×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte:18, zweiseitiger Test, $p = .047$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) verworfen werden und die Alternativhypothese angenommen werden muss. Es handelt sich um eine Assoziation mittlerer Stärke (Cramers $V = .586$, $p = .049$)²⁸: Der Bildungsgang, mit dem die Elternteile ihre eigene Schulzeit abgeschlossen hatten, wies in der vorliegenden Stichprobe einen mittelstarken Zusammenhang mit dem Typ des von ihnen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

²⁸Wie es die Verteilungen in der Kreuztabelle vermuten lassen, zeigt sich, dass *bei einer Dichotomisierung* der Variablen *Schulabschluss (Grundanforderung vs. erweiterte Anforderungen)* der Zusammenhang zur Clusterzugehörigkeit noch ausgeprägter ist (Exakter Test, $n = 18$, gültige Werte:18, zweiseitig, $p = .025$; Cramers $V = .703$, $p = .029$).

Tabelle 7.17 Schulabschluss der Elternteile und Clusterzugehörigkeit, Kreuztabelle mit beobachteten und erwarteten Zellhäufigkeiten

		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Gesamt	
Schulabschluss	Sek I Grundanforderungen	beobachtet	0	1	2	5	8
		erwartet	2.2	1.8	1.3	2.7	8.0
	Sek I erweiterte Anforderungen	beobachtet	3	3	1	1	8
		erwartet	2.2	1.8	1.3	2.7	8.0
	Sek II	beobachtet	2	0	0	0	2
		erwartet	.6	.4	.3	.7	2.0
Gesamt		beobachtet	5	4	3	6	18
		erwartet	5.0	4.0	3.0	6.0	18.0

Die Kreuztabelle (vgl. Tabelle 7.17) macht deutlich, dass sich vor allem Cluster 1 und Cluster 4 stark unterscheiden, was den Schulabschluss der Elternteile betrifft: In Cluster 1 sind die Eltern, die in der Sekundarstufe I einen Bildungsgang mit Grundanforderungen (entspricht Abteilung B) besucht haben, deutlich untervertreten und diejenigen, die einen Bildungsgang mit erhöhten Anforderungen (entspricht Abteilung A) bzw. das Gymnasium besucht haben, übervertreten. In Cluster 4 verhält es sich umgekehrt: Hier sind diejenigen mit dem Abschluss eines Bildungsgangs mit Grundanforderungen klar übervertreten. Cluster 2 weist sodann eine Übervertretung von Elternteilen auf, die eine Sekundarschule mit erhöhten Anforderungen besucht haben, und Cluster 3 von solchen Eltern, die eine Sekundarschule mit Grundanforderungen abgeschlossen haben.

- d) Valenz der unmittelbaren Zuteilung zur erwünschten Abteilung (vgl. Tabelle 3.2) (tief vs. hoch vs. sehr hoch)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Grad der Valenz der Elternteile bezüglich einer unmittelbaren Zuteilung ihres Kindes zur aspirierten Abteilung und dem Typ ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Valenz der Zuteilung und Clusternummer (3×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .527$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Die jeweilige, von den Elternteilen empfundene Wichtigkeit einer unmittelbaren Zuteilung des Kindes zur erwünschten Abteilung der Sekundarschule wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von ihnen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

- e) Kontrolleinschätzung bezüglich der unmittelbaren Zuteilung zur erwünschten Abteilung (vgl. Tabelle 3.2) (tief vs. hoch)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Grad der Kontrolleinschätzung der Elternteile bezüglich einer unmittelbaren Zuteilung ihres Kindes zur aspirierten Abteilung und dem Typ ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Kontrolleinschätzung Zuteilung und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = 1.000$) zeigten, dass die

Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Der von den Elternteilen empfundene Grad an Kontrolle bezüglich einer unmittelbaren Zuteilung ihres Kindes zur aspirierten Abteilung der Sekundarschule wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von ihnen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

f) Wahrnehmung des wert- und kontrollbezogenen Regulationsbedarfs beim Kind (vgl. Tabelle 4.5) (eher tief vs. eher hoch)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Elternteile eines wert- und kontrollbezogenen Regulationsbedarfs beim Kind und dem Typ ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Regulationsbedarf und Clusternummer (2 × 4-Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte:18, zweiseitiger Test, $p = .053$) zeigten, dass die Nullhypothese – auch wenn rein rechnerisch das α -Niveau auf drei Stellen hinter dem Komma verfehlt wurde – angesichts der kleinen Stichprobe und der β -Fehler-Problematik (vgl. Abschnitt 6.4.4.3) verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden musste. Die Assoziation zwischen den beiden Variablen erwies sich sodann als sehr stark (Cramers $V = .661$, $p = .053$): Die Wahrnehmung der Eltern, inwiefern ihr Kind auf ihre wert- und kontrollbezogene Regulation (noch) angewiesen sei, stand in dieser Stichprobe in statistisch signifikantem und starkem Zusammenhang mit dem Typ des von ihnen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Tabelle 7.18 Wahrgenommener wert- und kontrollbezogener Regulationsbedarf beim Kind und Clusterzugehörigkeit, Kreuztabelle mit beobachteten und erwarteten Zellhäufigkeiten

			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Gesamt
Wahrgenommener Regulationsbedarf	eher tief	beobachtet	0	3	0	3	6
		erwartet	1.7	1.3	1.0	2.0	6.0
	eher hoch	beobachtet	5	1	3	3	12
		erwartet	3.3	2.7	2.0	4.0	12.0
Gesamt		beobachtet	5	4	3	6	18
		erwartet	5.0	4.0	3.0	6.0	18

Tabelle 7.18 macht deutlich, dass die fünf Elternteile, die den Typus des Motivierungshandelns des Clusters 1 praktiziert haben, generell einen hohen wert- und kontrollbezogenen Regulationsbedarf bei ihrem Kind wahrgenommen haben. Die vier Elternteile, die bezüglich ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns dem Cluster 2 angehörten, nahmen tendenziell einen geringen diesbezüglichen Regulationsbedarf bei ihrem Kind wahr. Alle drei Elternteile, die den von Cluster 3 repräsentierten Motivierungstyp zeigten, nahmen sodann einen hohen Regulationsbedarf bei ihrem Kind wahr, währenddessen bei den sechs Elternteilen des Clusters 4 diesbezüglich keine klare Tendenz ausgemacht werden kann.

- g) Überzeugung, dass Begabung in Mathematik veränderbar sei (vgl. Tabelle 4.5) (unterdurchschnittlich vs. durchschnittlich; $M = 2.76$, $SD = .47$)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Grad der Überzeugung der Elternteile, wonach Begabung in Mathematik durch geeignete didaktische Maßnahmen und Wissenszuwachs veränderbar sei, und dem Typ ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Incremental Mindset und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .707$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Das Ausmaß, in dem die Elternteile der Überzeugung waren, dass sich Begabung in Mathematik durch geeignete didaktische Maßnahmen verändern lasse, wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von ihnen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

- h) Überzeugung, dass geringe Begabung in Mathematik durch Anstrengung kompensierbar sei (vgl. Tabelle 4.5) (unterdurchschnittlich vs. durchschnittlich; $M = 2.29$, $SD = .42$)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Grad der Überzeugung der Elternteile, wonach geringe Begabung in Mathematik durch willentliche Anstrengung des Kindes veränderbar sei, und dem Typ ihres verbal-appellativen Motivierungshandelns.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Kompensierbarkeit und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .611$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Das Ausmaß, in dem die Elternteile der Überzeugung waren, dass sich Begabung in Mathematik durch willentliche Anstrengung

des Kindes verändern lasse, wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von ihnen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

7.4.3.2 Merkmale der Kinder

a) Geschlecht (vgl. Tabelle 4.4)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Kinder und dem Typ des verbal-appellativen Motivierungshandelns der Elternteile.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Geschlecht des Kindes und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .741$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Das Geschlecht der Kinder wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von den Elternteilen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

b) Noten in Mathematik (vgl. Tabelle 4.4) («ungenügend» bis «genügend» vs. «mäßig» bis «gut»)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Zeugnisnoten der Kinder in Mathematik und dem Typ des verbal-appellativen Motivierungshandelns der Elternteile.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Zeugnisnote Mathematik und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .856$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Die Note, welche die Kinder im Halbjahreszeugnis im Fach Mathematik (Januar 2009) erreicht hatten, wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von den Elternteilen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

c) Noten in Deutsch (vgl. Tabelle 4.4) («ungenügend» bis «genügend» vs. «mäßig» bis «gut»)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Zeugnisnoten der Kinder in Mathematik und dem Typ des verbal-appellativen Motivierungshandelns der Elternteile.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Zeugnisnote Deutsch und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .895$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Die Note, welche die Kinder im Halbjahreszeugnis im Fach Deutsch (Januar 2009) erreicht hatten, wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von den Elternteilen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

- d) Definitive Zuteilung in eine der beiden Abteilungen der Sekundarschule (vgl. Tabelle 3.2) (Abteilung B vs. Abteilung A)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Typ des verbal-appellativen Motivierungshandelns der Elternteile und der definitiven Zuteilung ihrer Kinder zu einer der beiden Abteilungen der Sekundarschule.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Definitive Zuteilung und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .552$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Der Typ des von den Elternteilen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit der am Ende der Erhebungszeit erfolgten Zuteilung zu einer der beiden Abteilungen der Sekundarschule auf.

7.4.3.3 Merkmale der Familien

- a) Lernvoraussetzungen (vgl. Tabelle 4.3) (eher unterprivilegiert vs. privilegiert)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Familie und dem Typ des verbal-appellativen Motivierungshandelns der Elternteile.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Lernvoraussetzungen und Clusternummer (2×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .685$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital, über das die Familien verfügten (gemessen an einem dichotomisierten Index, vgl. Abschnitt 4.3), wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von den Elternteilen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

- b) Migrationsstatus (vgl. Tabelle 4.3) (alle Familienmitglieder in der Schweiz geboren vs. Kind und ein Elternteil in der Schweiz geboren vs. Kind und Eltern im Ausland geboren)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Migrationsstatus der Familie und dem Typ des verbal-appellativen Motivierungshandelns der Elternteile.

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Migration und Clusternummer (3×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test $p = .679$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) beibehalten werden muss: Der Umstand, dass einzelne oder alle Mitglieder der Kernfamilie über Migrationserfahrungen verfügten, wies in dieser Stichprobe keinen Zusammenhang mit dem Typ des von den Elternteilen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

- c) Soziokulturelles Milieu (vgl. Tabelle 4.3) (ländlich vs. vorstädtisch vs. städtisch)

Die Nullhypothese lautet: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem soziokulturellen Milieu der Familie (gemessen am Wohnort) und dem Typ des verbal-appellativen Motivierungshandelns der Elternteile.

Tabelle 7.19 Soziokulturelles Milieu des Wohnorts Elternteile und Clusterzugehörigkeit, Kreuztabelle mit beobachteten und erwarteten Zellhäufigkeiten

			Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Gesamt
Soziokulturelles Milieu	ländlich	beobachtet	1	0	3	3	7
		erwartet	1.9	1.6	1.2	2.3	7.0
	vorstädtisch	beobachtet	1	3	0	3	7
		erwartet	1.9	1.6	1.2	2.3	7.0
	städtisch	beobachtet	3	1	0	0	4
		erwartet	1.1	0.9	0.7	1.3	4.0
Gesamt		beobachtet	5	4	3	6	18
		erwartet	5.0	4.0	3.0	6.0	18.0

Die Kreuztabellierung zwischen den Variablen Soziokulturelles Milieu und Clusternummer (3×4 -Tabelle) sowie der exakte Test nach Freeman-Hallmann ($n = 18$, gültige Werte: 18, zweiseitiger Test, $p = .035$) zeigten, dass die Nullhypothese ($\alpha = .05$) verworfen werden und die Alternativhypothese angenommen werden muss. Es handelt sich um eine Assoziation großer Stärke (Cramers $V = .612$, $p = .029$): Das soziokulturelle Milieu des Wohnorts, an dem die Familien lebten, wies in der vorliegenden Stichprobe einen sehr starken Zusammenhang mit dem Typ des von den Elternteilen praktizierten verbal-appellativen Motivierungshandelns auf.

Tabelle 7.19 zeigt, dass sich Cluster 1 von den anderen Clustern insofern unterscheidet, als er deutlich von Familien aus dem städtischen Milieu überbesetzt ist. Der Typus 1 des verbal-appellativen Motivierungshandelns «Diskursives Warnen vor den Folgen» während der Übertrittszeit wurde mit anderen Worten überproportional von Elternteilen praktiziert, die mit ihren Familien in der Stadt Zürich wohnten. Cluster 2 weist dahingegen deutliche Überbesetzungen bei Familien aus dem vorstädtischen Milieu auf. Der Typus 2 des verbal-appellativen Motivierungshandelns «Unverbindliches, beschwichtigendes Hinweisen auf die Pflichten» wurde im vorliegenden Sample demnach überproportional von Elternteilen ausgeübt, die mit ihren Familien in einer der steuergünstigen, von vielen z. T. internationalen Dienstleistungsbetrieben und einer multiethnischen Bevölkerung geprägten Gemeinden in der unmittelbaren Agglomeration Zürichs lebten (vgl. Abschnitt 4.3). Der von Cluster 3 repräsentierte verbal-appellative Motivierungstyp «Ungeschminktes und schonungsloses Vermitteln der negativen leistungsbewertenden Einschätzung» wurde dahingegen lediglich von Elternteilen praktiziert, die mit ihren Familien in einer ländlichen Wohngemeinde mit verhältnismäßig hoher Steuerquote, und einem hohen Anteil an Gewerbe- und Landwirtschaftsflächen lebten (vgl. Abschnitt 4.3). Cluster 4 weist sowohl bezüglich des ländlichen als auch des vorstädtischen Milieus überbesetzte Zellen auf. Mit anderen Worten wurde der Typus 4 des verbal-appellativen Motivierungshandelns «Standfestes, diskursives Überzeugenwollen mittels gewinnender Argumente» überproportional von Elternteilen praktiziert, die mit ihren Familien in einem ländlichen oder vorstädtischen Milieu lebten.

Tabelle 7.20 Übersicht über die vier Typen des verbal-appellativen Motivierungshandelns und deren Konfiguration bezüglich der drei Merkmale, zu denen ein signifikanter Zusammenhang besteht

Typ	Elternteile	Schulabschluss ¹	Soziokulturelles Milieu ²	Regulationsbedarf ³
1 Diskursives Warnen vor den Folgen	D11	3	2	3
	H11	2	3	3
	H12	2	3	3
	V12	3	3	3
	Z12	2	1	3
2 Unverbindliches, beschwichtigendes Hinweisen auf die Pflichten	D12	2	2	3
	M12	1	2	2
	R12	2	2	2
	V11	2	3	2
3 Ungeschminktes und schonungsloses Vermitteln der negativen leistungsbezogenen Einschätzung	E11	2	1	3
	Z22	1	1	3
	Z32	1	1	3
4 Standfestes, diskursives Überzeugenwollen mittels gewinnender Argumente	E12	1	1	3
	M11	1	2	2
	R11	1	2	3
	S11	2	2	2
	Z11	1	1	3
	Z31	1	1	2

¹ Schulabschluss der Elternteile (1: Sekundarstufe I: Grundanforderungen, 2: Sekundarstufe I: erweiterte Anforderungen, 3: Sekundarstufe II).

² Soziokulturelles Milieu des Wohnortes der Familie (1: ländlich, 2: vorstädtisch, 3: städtisch).

³ Von den Elternteilen wahrgenommener Bedarf an wert- und kontrollbezogenen Regulationen beim Kind (2: eher tief, 3: eher hoch).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in der vorliegenden Stichprobe lediglich bei drei der untersuchten 18 Merkmale signifikante Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung bezüglich der vier Typen verbal-appellativen Motivierens der Elternteile statistisch absichern ließen. Tabelle 7.20 vermittelt einen Überblick über die diesbezüglichen Konfigurationen der vier Cluster. Anders als bei den Kreuztabellen wird hierbei ersichtlich, inwiefern die einzelnen Eltern-Kind-Dyaden zu den unterschiedlichen Verteilungsmustern beitragen, die bezüglich der drei Merkmale zwischen den vier Typen verbal-appellativen Motivierungshandelns aufgedeckt werden konnten.

Zum einen handelt es sich um die beiden Merkmale Schulabschluss der Elternteile (Variable 1c) und Soziokulturelles Milieu der Familie (Variable 3c), welche im «Modell motivations- und leistungsbezogener Sozialisation im Elternhaus» von Eccles und Kolleg*innen (vgl. Simpkins et al., 2015a, S. 617) (vgl. Abbildung 4.1) der Box A (Parent and family characteristics) zugeordnet werden müssen. Versucht man sich den Zusammenhang dieser sozialstrukturellen Merkmale mit den vier Typen des verbal-appellativen Motivierungshandelns zu erklären, so dürfte sich dieser vermittelt oder moderiert über hier nicht näher identifizierbare elterliche Überzeugungen (Parents' general beliefs, Box C) entfalten (vgl. Abschnitt 4.2).

Wie Tabelle 7.20 nochmals verdeutlicht, haben im vorliegenden Sample die acht Elternteile, welche in der Sekundarstufe I selber den leistungsmäßig weniger anforderungsreichen Bildungsgang besucht haben, während der Übertrittszeit ihres Kindes großmehrheitlich (87.5 % intra) entweder den Typus 3 «Ungeschminktes und schonungsloses Vermitteln der negativen leistungsbezogenen Einschätzung» oder den Typus 4 «Standfestes, diskursives Überzeugenwollen mittels gewinnender Argumente» praktiziert. Auch innerhalb der beiden Cluster 3 und 4 finden sich mit E11 und S11 lediglich zwei Elternteile, die selber eine Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen besucht haben. Die übrigen sechs Elternteile, die

selber diesen anspruchsvolleren Bildungsgang besucht haben (75 % intra), zeigten während der Übertrittszeit den Typus 2 des verbal-appellativen Motivierungshandelns «Unverbindliches, beschwichtigendes Hinweisen auf die Pflichten» oder den Typus 1 «Diskursives Warnen vor den Folgen». Letzterer wurde auch von den beiden Elternteilen D11 und V12 praktiziert, die ihre eigene Grundausbildung als einzige mit einem Bildungsgang der Sekundarstufe II abgeschlossen haben.

Das soziokulturelle Milieu, gemessen am Wohnort, in dem die Familie lebte, zeigt beim vorliegenden Sample den deutlichsten Zusammenhang mit dem Typus des verbal-appellativen Motivierungshandelns der Elternteile. Allenfalls erklärbar über einen Habitus, der sich in den verschiedenen Nachbarschaften durch Kommunikationsprozesse unter den Eltern auf dem Land, in der stadtnahen Agglomeration und in der Stadt bezüglich des schulbezogenen Unterstützens unterschiedlich entwickelt und äußert (vgl. Abschnitt 4.1.2), zeigt sich, dass die große Mehrheit der sieben Elternteile, die mit ihren Familien auf dem Land lebten (85.7 % intra), entweder den Typus 3 «Ungeschminktes und schonungsloses Vermitteln der negativen leistungsbezogenen Einschätzung» oder den Typus 4 «Standfestes, diskursives Überzeugenwollen mittels gewinnender Argumente» praktiziert hatten. Die sieben Elternteile, die mit ihren Familien in der Vorstadt lebten, motivierten ihre Kinder ähnlich ausschließlich (85.7 % intra) entweder nach dem Typus 2 «Unverbindliches, beschwichtigendes Hinweisen auf die Pflichten» oder dem Typus 4 «Standfestes, diskursives Überzeugenwollen mittels gewinnender Argumente». Die vier Elternteile, die mit ihren Familien in der Stadt lebten, praktizierten demgegenüber mehrheitlich (75 % intra) den Typus 1 «Diskursives Warnen vor den Folgen».

Zum anderen handelt es sich um das Merkmal Wahrnehmung des wert- und kontrollbezogenen Regulationsbedarfs beim Kind (Variable 1f), welches sich im Modell von Eccles et al. der unmittelbar handlungsrelevanten Box D (Parents' child-specific beliefs) zuordnen lässt. Tabelle 7.20 macht deutlich, dass die sechs Elternteile, die im Interview G2 zum Ausdruck brachten, ihre Wert- und Kontrollregulationen seien eigentlich (nur noch) eher selten notwendig (2), entweder mit dem Motivierungstyp 2 «Unverbindliches, beschwichtigendes Hinweisen auf die Pflichten» oder dem Motivierungstyp 4 «Standfestes, diskursives Überzeugenwollen mittels gewinnender Argumente» agierten. Die Eltern, die bei ihren Kindern einen eher hohen Bedarf an diesbezüglichen Einflussnahmen durch sie selber wahrnahmen, praktizierten demgegenüber fast ausschließlich (91.7 % intra) entweder den Typ 1 «Diskursives Warnen vor den Folgen», den Typ 3 «Ungeschminktes und schonungsloses Vermitteln der negativen leistungsbezogenen Einschätzung» oder den Typ 4 «Standfestes, diskursives Überzeugenwollen mittels gewinnender Argumente».

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.