

Leistungsmotivation von Schülern und elterliches Bekräftigungsverhalten beim Hausaufgabenmachen

Burgi Duss, Jo Kramis und Meinrad Perrez
Universität Freiburg/Schweiz

The Relation Between Achievement Motivation of Pupils and Parental Reinforcement of Their Children's Homework

Summary: In our study we explored the relation between the achievement motivation of pupils and the reinforcement behaviour of their parents in homework situations. The most important results of the study are significant correlations between achievement motivation of pupils (age 10 to 12) and parental reinforcement of their children's homework. We also found significant correlations between achievement motivation and parental reinforcement behaviour in general educational situations. However, the ratios of explained variance are relatively small. In accordance to our expectations, we found neither positive nor negative correlations between parental severity (punishment) and children's achievement motivation.

Zusammenfassung: Bei 10–12jährigen Schülern wurde der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und elterlicher Unterstützung beim Hausaufgabenmachen untersucht. Die Hauptergebnisse der Untersuchung sind: Die Leistungsmotivation der Schüler steht in signifikantem Zusammenhang mit der elterlichen Unterstützung beim Hausaufgabenmachen sowie in allgemeinen Erziehungssituationen. Die erklärten Varianzanteile der Leistungsmotivation sind jedoch relativ gering. Zwischen elterlicher Strenge beim Hausaufgabenmachen und in allgemeinen Erziehungssituationen ergaben sich erwartungsgemäß keine Zusammenhänge zur Leistungsmotivation der Schüler.

1. Fragestellung und Hypothesen

In seiner „pluralistischen Theorie der Motivationsgenese“ thematisiert *Heckhausen* (1966, S. 139ff.) insbesondere fünf Aspekte, die für den Aufbau des Leistungsmotivs bedeutsam sind:

- a) Voraussetzung von kognitiver Funktionsreife
- b) Selbständigkeit als Vorläufermotiv
- c) Schaffung dosierter Diskrepanzerlebnisse
- d) Bekräftigungslernen durch erzieherische Sanktionen und
- e) Lernen durch Identifikation mit Vorbildern.

Während „Motive“ überdauernde Handlungsdispositionen (*Schiefele* 1974, S. 217) bzw. Wertungsdispositionen bezeichnen, die geeignet sind, „individuelle Unterschiede des Verhaltens bei sonst gleichen Anregungsbedingungen der Situation“ (*Heckhausen* 1975³ a, S. 142)

zu erklären, sei hier unter „Motivation“ im Sinne von *Heckhausen* das Produkt der Wechselwirkung zwischen Motivfaktoren und Situationsvariablen verstanden. Die vorliegende Studie untersucht eine der möglichen Situationsvariablen, die vermutlich sowohl für den Aufbau des Leistungsmotivs wie der Leistungsmotivation bedeutsam ist, nämlich die elterliche soziale Bekräftigung.

Bisherige Studien vor allem aus der Schule von *McClelland* (z. B. *McClelland* u. *Winter* 1969) konnten deutlich Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiv und Bekräftigungsvariablen nachweisen. Ähnliche Ergebnisse teilen *Heckhausen* u. *Oswald* (1969) mit.

Fink (1975) hat den Zusammenhang der elterlichen Bekräftigung mit der Leistungsmotivation auf der Basis des Marburger Zweikomponenten-Konzeptes untersucht und fand korrelative Beziehungen zwischen der Unterstüt-

zungstendenz (besonders der Mütter) und der Leistungsmotivation bei Jungen. Wie bekannt messen die Marburger-Skalen eine *allgemeine* kindperzipierte mütterliche bzw. väterliche Unterstützungs- und Strengetendenz. Es ist verschiedentlich – auch von der Marburger-Gruppe selber (Stapf 1974) – darauf aufmerksam gemacht worden, daß es verhaltenstheoretisch konsistenter wäre, wenn an der Stelle allgemeiner Bekräftigungstendenzen reaktionsspezifische Bekräftigungstendenzen der Eltern gemessen würden, da es theoretisch von Interesse ist, zu wissen, *welche* Reaktionsklassen Eltern bevorzugt unterstützen bzw. bestrafen. Preisig, Perrez u. Patry (1980) haben ein entsprechendes Fragebogenverfahren entwickelt, das unter Berücksichtigung der individuellen Differenzen der Kinder bezüglich des Bekräftigungswertes bestimmter Belohnungs- und Bestrafungsmittel die Bekräftigungstendenzen der Eltern (bzw. der Lehrer) im Hinblick auf das *Leistungs-* und das *Sozialverhalten* von Schülern zu erfassen beabsichtigt. In der vorliegenden Studie sind wir davon ausgegangen, daß eine wichtige *Berührungsstelle* zwischen elterlicher Bekräftigungspraxis und dem schulischen Leistungsverhalten von Schülern das *Hausaufgabenmachen* darstellt. Nach der Untersuchung von Wittmann (1970) darf man annehmen, daß die meisten Volksschüler die Hilfe der Eltern beim Verrichten der Hausaufgaben mehr oder weniger regelmäßig in Anspruch nehmen. Auch unter dem Aspekt des zeitlichen Ausmaßes, das die Hausaufgaben beanspruchen, müssen wir davon ausgehen, daß es sich im Bereich der Lernerfahrungen unserer Kinder um ein wichtiges Phänomen handelt.

Eigler u. Krumm (1972) befragten 771 Elternpaare von Gymnasiasten des fünften bis achten Schuljahres nach der zeitlichen Belastung ihrer Kinder und fanden die folgende Verteilung: Auch wenn die Effektivität der Hausaufgabenpraxis im Vergleich von Treatment- und Kontrollgruppen nicht nachgewiesen ist (vgl. Wittmann 1970), kann man annehmen, daß die Streuung in den Leistungsmaßen innerhalb der Hausaufgabengruppen u. a. durch die *Qualität der elterlichen Mithilfe*, besonders bei Volks-

Tabelle 1: Eigler u. Krumm (1972, 46)
(Die dunkle Linie markiert das in der BRD gesetzlich erlaubte stufenspezifische Höchstmaß an Hausaufgabenzeit).

Klassenstufe	Stunden (täglich für Hausaufgaben benötigte Zeit)		
	bis 1,5 Std.	2 Std.	2,5 Std. und mehr
5	38 %	30 %	32 %
6b	44 %	27 %	29 %
7	27 %	25 %	48%
8	32 %	25 %	44 %

schülern, mitbedingt ist. Wir gehen davon aus, daß das elterliche Bekräftigungsverhalten beim Hausaufgabenmachen die Leistungsmotivation der Schüler beeinflusst.

Hypothesen

Für den theoretischen Hintergrund der folgenden Hypothesen sei auf Heckhausen (1975b), Stapf et al. (1972) und Fink (1975) verwiesen. Wir erwarten:

- a) Eine positive Korrelation zwischen der kindperzipierten mütterlichen Unterstützungstendenz beim Hausaufgabenmachen und der Leistungsmotivation (definiert als Hoffnung auf Erfolg) bei Schülern (Knaben).
- b) Eine positive Korrelation zwischen der kindperzipierten väterlichen Unterstützungstendenz beim Hausaufgabenmachen und der Leistungsmotivation bei Schülern (Knaben).
- c) Keine (oder allenfalls eine negative) Korrelation zwischen der kindperzipierten mütterlichen Strengetendenz beim Hausaufgabenmachen und der Leistungsmotivation bei Schülern.
- d) Keine (oder allenfalls eine negative) Korrelation zwischen der kindperzipierten väterlichen Strengetendenz beim Hausaufgabenmachen und der Leistungsmotivation bei Schülern.
- e) Für die kindperzipierte allgemeine Unterstützungs- und Strengetendenz von Mutter und Vater erwarten wir analoge Beziehun-

gen zur Leistungsmotivation, wie wir sie für die Unterstützungs- und Strengetendenz beim Hausaufgabenmachen hypothetisiert haben.

Die Hypothesen unter Punkt 1–4 sind unseres Wissens originaler Forschungsbeitrag, während die Hypothesen unter Punkt 5 Replikationscharakter haben (vgl. Fink 1975).

2. Versuchsplan und Meßinstrumente

2.1 Versuchsplan

Die vorliegende Studie ist eine Korrelationsstudie, in der die Leistungsmotivation von Schülern mit der (vom Kind wahrgenommenen) *Unterstützung bzw. Strenge der Eltern beim Hausaufgabenmachen* sowie in allgemeinen Erziehungssituationen in Beziehung gebracht wird. Elterliche Unterstützung bzw. Strenge werden als die *unabhängigen* Variablen, die Leistungsmotivation der Schüler als die *abhängige* Variable betrachtet. Mit unserer Studie lassen sich die Zusammenhänge zwischen elterlicher Unterstützung und Strenge (insbesondere beim Hausaufgabenmachen) sowie der Leistungsmotivation der Schüler aufdecken, Kausalschlüsse sind jedoch vom Versuchsplan her (Korrelationsstudie, nicht Interventionsstudie) nicht möglich.

2.2 Meßinstrumente zur Erfassung der Variablen

Um die Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation einerseits und elterlicher Unterstützung bzw. Strenge beim Hausaufgabenmachen sowie in allgemeinen Erziehungssituationen andererseits ermitteln zu können, wurden folgende Meßinstrumente verwendet: (1) Zur Messung der Leistungsmotivation: das LM-Gitter von Schmalt (1976 a, b), (2) zur Erfassung der elterlichen Unterstützung bzw. Strenge in allgemeinen Erziehungssituationen: die Marburger-Skalen (Stapf et al. 1972), (3) zur Erfassung der elterlichen Unterstützung bzw. Strenge beim Hausaufgabenmachen: ein für die vorliegende Studie eigens entwickelter, item- und faktorenanalyseierter Fragebogen mit 4 Subskalen und insgesamt 60 Items.

(1) Zur Messung der Leistungsmotivation:

Um die Leistungsmotivation der Schüler zu ermitteln, schien uns das LM-GITTER von Schmalt (1976 a, b) für unsere Studie am geeignetsten zu sein. Das LM-GITTER versucht etwa den gleichen Gültigkeitsbereich abzudecken wie das TAT-Verfahren (vgl. Heckhausen 1963), ist jedoch erheblich ökonomischer in der Anwendung und Auswertung. Beim LM-GITTER handelt es sich um ein Verfahren, bei dem leistungsthematische Aussagen und Bildsituationen „gitterwerkartig verknüpft“ sind. Die Versuchspersonen werden mit 18 Bildsituationen konfrontiert und bekommen gleichzeitig erfolgs- und mißerfolgsbezogene leistungsthematische Aussagen vorgelegt. Sie müssen für jede Bildsituation die Aussagen bearbeiten und jene Aussagen ankreuzen, die sie in der speziellen Situation für zutreffend halten. Das Leistungsmotiv kann somit in seinen erfolgs- und mißerfolgsbezogenen Tendenzen gemessen werden.

Die 18 leistungsthematischen Aussagen repräsentieren nach faktorenanalytischen Untersuchungen die folgenden Hauptkomponenten:

- *Hoffnung auf Erfolg*, definiert als „Konzept guter eigener Fähigkeit und erfolgsszuversichtliche Bewältigung eher „schwieriger Aufgaben“ (Schmalt 1976 b),
- *Furcht vor Mißerfolg 1* und
- *Furcht vor Mißerfolg 2* („Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Mißerfolg“).

Das LM-GITTER scheint sowohl reliabel als auch ausreichend valide zu sein (vgl. Schmalt 1976 b).

In unserer Untersuchung operationalisierten wir die Leistungsmotivation durch die „Nettohoffnung“. Die Detailinformationen hierzu sowie die Begründung für diesen Operationalisierungsentscheid finden sich in Schmalt (1976 b, S. 24 ff.).

(2) Zur Erfassung der elterlichen Unterstützung bzw. Strenge in allgemeinen Erziehungssituationen:

Hierfür verwendeten wir die Marburger-Skalen (Stapf et al. 1972). Diese benützten wir einerseits für den Replikationsteil unserer Stu-

die und andererseits für die Berechnung der *Kriteriumsvalidität*. Da die Marburger-Skalen bekannt sind, wollen wir sie hier nur kurz beschreiben:

Das Marburger-Verfahren ist ein Fragebogen-Verfahren zur Erfassung der kindperzipierten mütterlichen und väterlichen Unterstützung bzw. Strenge in allgemeinen Erziehungssituationen. Das Erhebungsinstrument umfaßt insgesamt 60 Items, wobei jeweils 15 Items die 4 Subskalen (mütterliche Unterstützung, väterliche Unterstützung, mütterliche Stenge, väterliche Strenge) repräsentieren. Die ausführliche Beschreibung des Verfahrens entnimmt man *Stapf et al. (1972)*.

(3) *Zur Erfassung der elterlichen Unterstützung bzw. Strenge beim Hausaufgabenmachen:*

Da hierfür kein geeignetes Erhebungsverfahren zu finden war und da die hier thematisierten Variablen den Kernteil unserer Studie betreffen, mußten wir für unsere Untersuchung ein Erhebungsinstrument entwickeln.

Bei der Entwicklung und Konstruktion unseres Erhebungsinstrumentes (Fragebogen) haben uns folgende Quellen als Anregung gedient: die Marburger-Skalen (*Stapf et al. 1972*), die Dimensionen Lenkung, Dirigierung, Wertschätzung, Geringschätzung von *Tausch u. Tausch* (1977), Bronfenbrenners „Parent Behavior Questionnaire“ (*Bronfenbrenner 1958, Siegelmann 1965*) sowie Erfahrungsberichte von Kindern aus unserem Bekanntenkreis zum Thema „Unterstützung und Strenge meiner Eltern beim Hausaufgabenmachen“.

Der ursprüngliche Itempool für unseren Fragebogen umfaßte 120 Items (= 200 % der Endversion). Je 30 Items repräsentierten die 4 Subskalen unseres Fragebogens: mütterliche und väterliche Unterstützung sowie mütterliche und väterliche Strenge beim Hausaufgabenmachen. Mittels eines Item-Selektionsverfahrens, bei dem Item- und Faktorenanalysen kombiniert angewendet wurden, wählten wir schließlich für jede der 4 Subskalen die 15 geeignetsten Items aus (Kriterien: Trennschärfe, Faktorenladungen), so daß die Endversion unseres Fragebogens aus 4 × 15 Items besteht. Die *teststatistischen Kennwerte*, gewonnen in einer Voruntersuchung an N = 330 Schülern

aus 4. bzw. 6. Primarklassen zweier deutschsprachiger Regionen der Schweiz, sind als gut bis sehr gut zu beurteilen, und zwar sowohl hinsichtlich der Trennschärfe als auch hinsichtlich der Reliabilität und der Kriteriumsvalidität.

Zur Berechnung der *Kriteriumsvalidität* unseres Fragebogens haben wir unsere vier Skalen für die mütterliche und väterliche Unterstützung bzw. Strenge beim *Hausaufgabenmachen* mit den vier Marburger-Skalen (mütterliche und väterliche Unterstützung bzw. Strenge in *allgemeinen Erziehungssituationen*) korreliert. Für alle vier Skalen ergaben sich hochsignifikante (***) Kriteriumsvaliditäten ($p < 0.001$, $N = 240$).

Tabelle 2: Kriteriumsvalidität der vier Skalen unseres Fragebogens.

Skala:	Kriteriumsvalidität	Signifikanz
mütterl. Unterstützung beim Hausaufgabenmachen	$r=0.57$	***
väterl. Unterstützung beim Hausaufgabenmachen	$r=0.63$	***
mütterl. Strenge beim Hausaufgabenmachen	$r=0.60$	***
väterl. Strenge beim Hausaufgabenmachen	$r=0.59$	***

Weitere Einzelheiten zu den teststatistischen Kennwerten unseres Fragebogens (Trennschärfen, Reliabilitäten, Validitäten, Faktorenladungen) entnehme man *Duss (1980)*.

3. Durchführung der Untersuchung

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe zur Ermittlung der Zusammenhänge zwischen der Leistungsmotivation (AV) einerseits und elterlicher Unterstützung und Strenge beim Hausaufgabenmachen sowie in allgemeinen Erziehungssituationen andererseits bestand aus N = 240 zufällig ausgewählten Schülern der 4. bzw. 6. Primarklasse zweier deutschsprachiger Regionen der Schweiz (Kantone Freiburg und Luzern). Um eine möglichst homogene Stichprobe zu erhalten, wurden nur Jungen in die Stichprobe aufgenommen. 106 Jungen waren in der 4. Primar-

klasse, der Rest (134 Jungen) ging in die 6. Primarklasse.

3.2 Erhebung der Daten

Alle 240 Schüler unserer Stichprobe hatten alle drei Testinstrumente auszufüllen (Leistungsmotivations-Test von *Schmalt*, Marburger-Skalen sowie unseren neu konstruierten Hausaufgaben-Fragebogen). Je ein Drittel der Stichprobe mußte zuerst den Leistungsmotivations-Test bzw. den Marburger-Fragebogen bzw. unseren Hausaufgabenfragebogen bearbeiten. Dadurch sollte eine durch die Reihenfolge bedingte Verfälschung möglichst verhindert werden. Da die Bearbeitung aller drei Fragebogen insgesamt beinahe zwei Stunden in Anspruch nahm, wurde die Erhebung der Daten auf zwei Tage verteilt (1. Tag: Leistungsmotivationstest, 2. Tag: Marburger-Skalen und Hausaufgaben-Fragebogen oder umgekehrt). Hinsichtlich *Testinstruktion* sowie *Testauswertung* unserer drei Meßinstrumente sei auf *Duss* (1980, S. 108–123) verwiesen.

4. Untersuchungsergebnisse

In unseren Hypothesen postulierten wir positive Zusammenhänge zwischen der Leistungsmotivation von Schülern und der kindperzipierten elterlichen Unterstützung beim Hausaufgabenmachen sowie in allgemeinen Erziehungssituationen. Des weitern postulierten wir, daß zwischen der kindperzipierten elterlichen Strenge beim Hausaufgabenmachen sowie in allgemeinen Erziehungssituationen kein Zusammenhang (oder allenfalls ein negativer Zusammenhang) bestehe. In Tabelle 3 werden die erwarteten Korrelationen (Hypothesen) den empirisch gefundenen Korrelationen gegenübergestellt, des weitern ist angegeben, ob die gefundenen Korrelationskoeffizienten signifikant sind, und in der letzten Kolonne ist aufgeführt, bei welchen Hypothesen unsere Erwartungen bestätigt wurden. Man beachte, daß wir nur für die Unterstützungswerte von Null abweichende Korrelationen postulierten, bei den Strengewerten auf Grund bereits vorliegender Befunde (vgl. *Fink* 1975) dagegen

Tabelle 3: Erwartete und empirisch gefundene Korrelationen zwischen Elternverhalten und Leistungsmotivation von 10–12jährigen Schülern (N = 240).

Elternverhalten-LM	Erwartete Korrelation	Empirische Korrelation	Signifikanz der Korrel.	Erwartung bestätigt
(Hypothesen)				
U _{ALL, Mu} – LM	r > 0	.12	p < 0.05	ja
U _{ALL, Va} – LM	r > 0	.21	p < 0.01	ja
U _{HA, Mu} – LM	r > 0	.19	p < 0.01	ja
U _{HA, Va} – LM	r > 0	.08	p = 0.08	Tendenz
S _{ALL, Mu} – LM	r = 0	.02	p > 0.05	ja
S _{ALL, Va} – LM	r = 0	.02	p > 0.05	ja
S _{HA, Mu} – LM	r = 0	.06	p > 0.05	ja
S _{HA, Va} – LM	r = 0	.06	p > 0.05	ja

Legende zu Tabelle 3:

- LM: Leistungsmotivation (operationalisiert als *Nettohoffnung*) (vgl. *Schmalt* 1976b, insbesondere S. 24)
- U_{ALL, Mu}: Mütterliche Unterstützung in allgemeinen Erziehungssituationen
U_{ALL, Va}: Väterliche Unterstützung in allgemeinen Erziehungssituationen
U_{HA, Mu}: Mütterliche Unterstützung beim Hausaufgabenmachen
U_{HA, Va}: Väterliche Unterstützung beim Hausaufgabenmachen
S_{ALL, Mu}: Mütterliche Strenge in allgemeinen Erziehungssituationen
S_{ALL, Va}: Väterliche Strenge in allgemeinen Erziehungssituationen
S_{HA, Mu}: Mütterliche Strenge beim Hausaufgabenmachen
S_{HA, Va}: Väterliche Strenge beim Hausaufgabenmachen.

Korrelationen um Null erwarteten. Bei den Strengewerten stützen also p-Werte von $p > 0.05$ unsere Erwartungen. Tabelle 3 zeigt, daß für alle acht Hypothesen unsere Erwartungen bestätigt sind.

5. Diskussion der Ergebnisse

Wir sind bei der vorliegenden Studie davon ausgegangen, daß das Hausaufgabenmachen eine hervorragende Berührungsstelle zwischen Schule und Elternhaus darstelle. Der Einfluß elterlicher Unterstützungstendenzen auf das schulische Lernen und auf die Ausprägung der Leistungsmotivation müßte sich u. a. über diese Nahtstelle vollziehen: Das elterliche Interesse am Hausaufgabenmachen und die unterstützende Zuwendung dürfte insbesondere bei Volksschülern nicht ohne Bedeutung sein für die Entwicklung generellerer Einstellungen zur schulischen Leistung.

Aus Tabelle 3 geht hervor, daß für alle acht Hypothesen unsere Erwartungen bestätigt werden. Für die vier Hypothesen, die die elterliche Unterstützung betreffen, betragen die Irrtumswahrscheinlichkeiten einmal 8 % (Tendenz), einmal 5 % und zweimal 1 %. Damit kann der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und elterlicher Unterstützung beim Hausaufgabenmachen und in allgemeinen Erziehungssituationen als bestätigt betrachtet werden. Der Varianzanteil der Leistungsmotivation, der durch die elterliche Un-

terstützung erklärt werden kann, ist jedoch recht gering. Er beträgt im besten Fall 4 % der Gesamtvarianz (quadrierte Korrelationskoeffizienten). Für die Strengewerte haben sich erwartungsgemäß, trotz des großen Stichprobenumfangs ($N = 240$), keine (mehr als zufällig) von Null abweichenden Korrelationen ergeben. Wenngleich die Bedeutung eines einzelnen Faktors für die Motivationsgenese wie eingangs in Anlehnung an *Heckhausen* erwähnt und wie die empirischen Ergebnisse zeigen, nicht überbewertet werden darf, so weisen die vorliegenden Befunde doch auf einen deutlichen korrelativen Zusammenhang zwischen der Hoffnung auf Erfolg und der Wahrnehmung der Eltern durch die Kinder, hinsichtlich ihrer Unterstützungstendenz beim Hausaufgabenmachen, hin. Dieser Zusammenhang dürfte mit zunehmendem Alter der Kinder schwächer werden.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Die Leistungsmotivation von 10–12jährigen Schülern steht in signifikantem Zusammenhang mit der elterlichen Unterstützung beim Hausaufgabenmachen sowie in allgemeinen Erziehungssituationen. Die erklärten Varianzanteile der Leistungsmotivation sind jedoch relativ gering. Zwischen elterlicher Strenge beim Hausaufgabenmachen und in allgemeinen Erziehungssituationen ergaben sich erwartungsgemäß keine Zusammenhänge zur Leistungsmotivation der Schüler.

Literatur

- Bronfenbrenner, M.*: Socialization and social class through time and space. In: *Maccoby, E. E., Newcomb, Th. M., Hartley, E. L.* (Hrsg.): Readings in social psychology. Holt, New York 1958, 400–425.
- Duss, B.*: Abhängigkeit der Leistungsmotivation von der elterlichen Unterstützung bzw. Strenge bei den Hausaufgaben. Lizentiatsarbeit am Pädagogischen Institut der Universität Fribourg. Fribourg 1980.
- Eigler, G., Krumm, V.*: Zur Problematik der Hausaufgaben. Beltz, Weinheim/Basel 1972.
- Fink, E. H.*: Erziehung zur Leistungsmotivation. In: *Lukesch, H.* (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1975, 40–79.
- Heckhausen, H.*: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Hain, Meisenheim/Glan 1963.
- Heckhausen, H.*: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: *Herrmann, Th.* (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1966, 131–169.
- Heckhausen, H.*: Motive und ihre Entstehung. In: *Weinert, F. E., Graumann, H., Heckhausen, H., Hofer, M.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte, Funk-Kolleg, Bd. 1. Fischer, Frankfurt a.M. 1975³a, 133–171.

- Heckhausen, H. Motive und ihre Entstehung. In: Weinert, F. E., Graumann, C. F., Heckhausen, H., Hofer, M. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Grundlagentexte, Funk-Kolleg, Bd. 1. Fischer, Frankfurt a.M. 1975 b, 133–171.
- Heckhausen, H., Oswald, A.: Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten des normalen und des gliedmaßengeschädigten Kindes. Archiv für die gesamte Psychologie 121, 1969, 1–30.
- McClelland, D. C.: Longitudinal trends in the relation of thought to action. Journal of consulting, Psychology 30, 1966, 479–483.
- McClelland, D. C., Winter, D. G.: Motivating economic achievement. Free Press, New York 1969.
- Preisig, E., Perrez, M., Patry, J.-L.: Konstruktion eines an der Verhaltenstheorie orientierten Fragebogens zur Erfassung des Bekräftigungs- und Bestrafungsverhaltens. In: Lukesch, H., Perrez, M., Schneewind, K. A. (Hrsg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Huber, Bern 1980, 35–64.
- Schiefele, H.: Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. Ehrenwirth, München 1974.
- Schmalt, H.-D.: Die Messung des Leistungsmotivs. Hogrefe, Göttingen 1976a.
- Schmalt, H.-D.: Das LM-Gitter. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern. Handanweisung. Hogrefe, Göttingen 1976b.
- Siegelmann, M.: Evaluation of Bronfenbrenner's questionnaire for children concerning parental behavior. Child Development 1965, 36, 163–174.
- Stapf, K. H., Herrmann, Th., Stapf, A., Staecker, K. H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Huber/Klett, Bern/Stuttgart 1972.
- Stapf, K. H.: Eine neue Methode zur Erfassung von elterlichem Erziehungsverhalten. In: Eckenberger, L. H., Eckenberger, U. (Hrsg.): Bericht über den 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Saarbrücken. Hogrefe, Göttingen 1974, 211–224.
- Tausch, R., Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Hogrefe, Göttingen 1977⁸.
- Wittmann, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Luchterhand, Neuwied/Berlin 1970.

lic. phil. Burgi Duss
 Dr. Jo Kramis
 Prof. Dr. Meinrad Perrez
 Psychologisches Institut der
 Universität Fribourg
 Abteilung für Klinische Psychologie
 190, Rue Pierre Aeby
 CH – 1700 Fribourg