

MSH Medical School Hamburg

University of Applied Sciences and Medical University

Fakultät Humanwissenschaften

Masterstudiengang Psychologie mit Schwerpunkt auf Klinische Psychologie und Psychotherapie

Masterarbeit

Der Einfluss von Erziehung auf akademischen Erfolg

vorgelegt von:	Theresa Pauline Lütkes Matrikelnummer 192801145
vorgelegt am:	03.08.2021
Semester:	viertes Fachsemester
Modulbezeichnung:	Masterarbeit M16
Erstgutachter:	Prof. Dr. habil. Bernd Six
Zweitgutachter: (inhaltliche Betreuung)	Norman Knabe (M. Sc.)

1 Genderstatement

Einer besseren Lesbarkeit willen, wurde für die vorliegende Masterarbeit die Form des generischen Maskulinums gewählt. Selbstverständlich sind Menschen jeder Geschlechterzugehörigkeit (m/w/d) hierbei gemeint.

2 Zusammenfassung

Die Erziehung von Kindern und Jugendlichen hat einen weitreichenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, Denk- und Wahrnehmungsstrukturen. Ein autoritärer Charakter kann als Konsequenz einer autoritären Erziehung entstehen. Ein prägendes Merkmal der autoritären Persönlichkeit ist die Orientierung an emotional kongruenten, meinungsgebenden Autoritäten. Dies kann auch die Auswahl von Lebenszielen betreffen. Unterschieden werden Lebensziele in zwei Hauptkategorien, Lern- und Leistungsziele. Diese stehen in Verbindung mit akademischem Erfolg. In dieser Studie galt es zu untersuchen inwieweit die Beschaffenheit eines autoritären Charakters Einfluss auf akademischen Erfolg hat. Dabei wird auch die Erziehung in der Kindheit als ein wichtiger Faktor, der zur Ätiologie eines autoritären Charakters beiträgt, in Verbindung mit akademischem Erfolg gebracht. Generell lässt sich durch diese Studie nicht bestätigen, dass ein autoritärer Charakter einen direkten Einfluss auf akademischen Erfolg hat. Signifikant ist hierbei jedoch die akademische Bildung des Vaters. Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung als Subdimensionen von autoritärerer Erziehung stehen in Verbindung mit einem autoritären Charakter. Zuzüglich stehen autoritäre Persönlichkeiten in negativer Verbindung mit Lernzielen und Annährungsleistungszielen. Es wird vermutet, dass auf die Entwicklung eines autoritären Charakters weitere diverse Faktoren neben autoritärer Erziehung einen Einfluss haben. Dazu könnten Persönlichkeit, Moral, politisches Umfeld, und Religiosität zählen. Ein Modell für zukünftige Forschung wird aufgestellt.

3 Abstract

The upbringing of children and adolescents has a far-reaching influence on the development of their personality, thought and perception structures. An authoritarian character can develop as a consequence of an authoritarian upbringing. A formative characteristic of the authoritarian personality is the orientation towards emotionally coherent, opinion-giving authorities. This can also affect the selection of life goals. Life goals are distinguished into two main categories, learning and achievement goals. These are related to academic success. In this study, the aim was to investigate the extent to which the nature of an authoritarian character influences academic success. The upbringing in childhood, as a factor contributing to the development of authoritarianism, was studied in relation to academic success. In general, this study does not confirm that an authoritarian character has a direct influence on academic success. Significant for the success of the child is the highest academic education of the father. Rejection and punishment as well as control and overprotection as sub-dimensions of authoritarian upbringing, are related to an authoritarian character. Additionally, authoritarian personalities are negatively related to learning goals and achievement goals. It is assumed that other diverse factors, besides authoritarian upbringing, have an influence on the development of an authoritarian character. These could include personality, morality, political environment, and religiosity. A model for future research is being developed.

Inhaltsverzeichnis

1	Genderstatement	2
2	Zusammenfassung	3
3	Abstract	4
4	Abbildungsverzeichnis	7
5	Tabellenverzeichnis	8
6	Abkürzungsverzeichnis	9
7	Einleitung	10
8	Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	13
8.1	Erziehung.....	13
8.2	Autoritäre Persönlichkeit.....	14
8.3	Angstreaktion	15
8.4	Eigenständige Realitätsbewältigung.....	16
8.5	Autonomie und akademische Leistung	18
8.6	Neuropsychologischer Einfluss	19
8.7	Intrinsische vs. extrinsische Motivation	20
8.8	Ziele als States vs. Traits	20
8.9	Zielorientierungen, Attributionsstile und akademischer Erfolg	21
8.10	Zusammenfassung der bisherigen Literatur.....	22
9	Forschungsfrage und Hypothesen	23
9.1	Fragestellung und Forschungslücke.....	23
9.2	Hypothesen	24
10	Methodik	26
10.1	Stichprobe.....	26
10.2	Studiendesign	27
10.3	Bestandteile der Studie.....	27
10.3.1	Demographische Variablen und akademischer Erfolg.....	28
10.3.2	Fragebogen Erziehung	28
10.3.3	Fragebogen autoritärer Charakter	31
10.3.4	Fragebogen Zielorientierung und Leistungsmotivation.....	34
11	Statistische Analyse	36
11.1	Datenaufbereitung.....	36
11.2	Voraussetzungen.....	38
11.3	Ergebnisse.....	39
12	Diskussion	47

12.1	Einleitung zur Diskussion	47
12.2	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	47
12.3	Interpretation der Ergebnisse	48
13	Schlussfolgerung	59
14	Grenzen der Forschung	59
15	Zukunftsimplicationen.....	61
16	Literaturverzeichnis.....	64
17	Anhang	72
18	Eigenständigkeitserklärung.....	78

4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zur Forschungsfrage	24
Abbildung 2: Modell mit Signifikanz- oder Korrelationswerten.	40
Abbildung 3: Korrelation zwischen autoritärer Erziehung und Annährungsleistungszielen	41
Abbildung 4: Korrelation zwischen autoritärer Erziehung und Lernzielorientierung	41
Abbildung 5: Korrelation autoritäre Erziehung und dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters	46
Abbildung 6: Korrelation autoritäre Erziehung und dem höchsten Bildungsabschluss der Mutter	46
Abbildung 7: Bedürfnis-Pyramide nach Maslow.	52
Abbildung 8: (Hoch) signifikante Korrelationen der Beziehungen zwischen autoritärer Erziehung, autoritärem Charakter und Annährungsleistungszielen	54
Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung des höchsten Bildungsabschlusses des Vaters Werteverteilung.....	72
Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung des höchsten Bildungsabschlusses der Mutter Werteverteilung.....	72
Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung der autoritärer Erziehung Werteverteilung	73
Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung der Arbeitsvermeidung Werteverteilung.....	73
Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Vermeidungsleistungsziel Werteverteilung	74
Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung der Annährungsleistungsziele Werteverteilung.....	74
Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung der Lernziel Werteverteilung	75
Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung der Werte der Skala zum autoritären Charakter	75

5 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:.....	42
Tabelle 2:.....	44
Tabelle 3:.....	76
Tabelle 4:.....	76
Tabelle 5:.....	76
Tabelle 6:.....	77
Tabelle 7:.....	77

6 Abkürzungsverzeichnis

H	Alternativ-Hypothese
H0	Null-Hypothese
FEE	Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten
FEE – EW	Subdimension FEE Emotionale Wärme
FEE – AS	Subdimension FEE Ablehnung und Strafe
FEE – ÜK	Subdimension FEE Überbehütung und Kontrolle
FEE_TOTAL_NEG	Gesamtscore autoritäre Erziehung
ALZ	Annäherungsleistungsziele
LZ	Lernziele
VLZ	Vermeidungsleistungsziele
AV	Arbeitsvermeidung
KSA – 3	Kurzskala Autoritarismus
BA_Selbst	Höchster eigener Bildungsabschluss
BA_Vater	Höchster Bildungsabschluss des Vaters
BA_Mutter	Höchster Bildungsabschluss der Mutter
SELLMO	Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation
SELLMO-ST	Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation für Studenten
EMBU	Messinstrument: Meine Erinnerungen an die Erziehung
RAW	Messinstrument: <i>right-wing-authoritarianism</i>

7 Einleitung

Die Art der Erziehung von Kindern und Jugendlichen hat einen weitreichenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit (Gonzalez et al., 2002; Lillehammer G., 2010). Verhaltens-, Denk- und Emotionsmuster der Kinder und Jugendlichen werden erheblich durch die Anleitung des sozialen Umfeldes geprägt (Lillehammer G., 2010). Bereits frühkindlich bilden sich Prägungen, die den gesamten Prozess des menschlichen Lebens beeinflussen. Das Lernen durch Erziehung und die damit einhergehende Anpassung an Wertvorstellungen, Handlungsorientierungen und sozialen Rollen ereignen sich zum Teil implizit (Baumrind & Black, 1967; Rippl et al., 2000). Implizit bedeutet hierbei, dass Kinder und Jugendliche sich Verhaltens- und Denkmuster durch den bloßen Wirkungskreis der Umwelt aneignen. Dazu zählt der Einfluss durch äußere Faktoren wie das simple Ergebnis von Exposition, Erfahrungen und Lernen. Erziehung zählt zu den aktiven, expliziten Formen der Prägung von Kindern und Jugendlichen. Erziehung variiert stark zwischen Familien, Kulturen und Weltansichten (Canetti-Nisim, 2004; Matthews et al., 2000; Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Dementsprechend sind auch explizit kommunizierte Werte und Fertigkeiten sehr variabel.

Erziehungserfahrungen haben einen weitreichenden Einfluss auf die Entwicklung des Naturells des Kindes. Baumrinds Konzeptualisierung über die Auswirkung von unterschiedlichen Erziehungsstilen hat hierbei ein konsistentes Bild über die Sozialisation von Kindern erzeugt (Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967). Fokus dieser entwicklungspsychologischen Forschung liegt überwiegend auf drei verschiedene Erziehungstypen, dem Laissez-faire Stil, dem autoritären Stil, und dem autoritativen Stil (Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967; Maccoby & Martin, 1983). Unter dem Laissez-faire-Erziehungsstil haben Kinder die Freiheit ohne Regeln, Grenzen, und Verbote zu agieren. Dahingegen kennzeichnet ein autoritärer Erziehungsstil sich durch Regeln, Verbote, und Strafen. Gehorsamkeit und das Einhalten von hierarchischen Strukturen sind zentrale Bausteine des Erziehungstypus. Der autoritative Erziehungsstil ist eine Kombination der vorherig genannten Typen. Freiheiten des Laissez-faire-Stiles vereinen sich mit Regeln und Geboten des autoritären Stils.

Eine Auswirkung des autoritären Erziehungsstils kann die Ausformung einer autoritären Persönlichkeit sein. Eine autoritäre Persönlichkeit ist eine Beschreibung

eines Charaktertyps, der seiner autoritären Prägungen entsprechendes Verhalten im Erwachsenenleben aufzeigt (Adorno et al., 2019). Fromm fasst unter der Titulierung des autoritären Charakters ein spezifisches Muster von sozialen Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften zusammen (Schaar, 1961). Diese prägen dessen gesellschaftliche Denk- und Verhaltensmuster. Kognitionen und Handlungen eines autoritären Charakters tendieren laut Fromm in eine negative, überwiegend antisoziale Richtung (Fromm, 2014; Schaar, 1961). Dazu zählen stereotypes Denken, rigide Konformität, Destruktivität gegenüber Fremden, Autoritarismus, starker Gehorsam gegenüber Autoritäten, Anpassung an Denk- und Verhaltensmustern von Autoritäten, Ablehnung von Innovation und Unbekanntem. Weitere Grundzüge der autoritären Persönlichkeit äußern sich durch starres Beharren auf Konventionen, sowie auf Konformität, ein von Destruktivität geprägtes Verhalten zuzüglich zu extremen Gehorsam (Adorno et al., 2019). Diese Grundeinstellungen lassen sich auf verschiedene Wahrnehmungs- und Denkprozesse übertragen. Teile dieser Eigenschaften stehen einem autonomen Handeln gegenüber (Lillehammer G., 2010). Einen autonomen Umgang mit dem eigenen Leben und mit eigenen Entscheidungen entwickeln Kinder insbesondere durch die Art und Weise wie selbständiger Umgang mit schwierigen Situationen gefördert wird (Rippl et al., 2000). Dies kann unter dem Begriff eigenständige Realitätsbewältigung zusammengefasst werden. Hierarchische Strukturen und feste Regeln vermindern die Möglichkeiten des Umgangs mit eigenen Fragestellungen. Auch die Art und Weise sich Ziele zu setzen kann so eingeschränkt werden (Ames & Ames, 1984).

Die Art sich akademische Ziele zu setzen ist vielfältig. Die Beschaffenheit von Zielorientierungen lässt sich im Wesentlichen in zwei Kategorien unterteilen, Lernziele (Englisch *mastery goals, learning goals*) und Leistungsziele (Englisch *performance goals, ego-involved goals*) (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Kaplan & Maehr, 2007). Menschen mit Lernzielen haben die Absicht, ihre Kompetenzen und ihr Verständnis zu verbessern. Priorität ist es hierbei, Fähigkeiten neu zu erlernen oder bereits vorhandene zu erweitern. Sie sind häufig stark langfristig motiviert und legen Durchhaltevermögen an den Tag. Leistungsziele hingegen sind egozentrierte Ziele, bei denen es dem Menschen darum geht, eigene Fähigkeiten unter Beweis zu stellen oder negative Kritik an den eigenen Fähigkeiten zu vermeiden. Leistungsziele werden wiederum in zwei Gruppen unterteilt, den Vermeidungszielen und den Annährungszielen. Wünsche etwas Positives zu erlangen,

bezeichnet man als Annäherungsleistungsziel. Dieses spiegelt den Wunsch wider, herausragende Fähigkeiten vorzeigen zu wollen. Als Vermeidungsziel bezeichnet man das Vorhaben etwas Negatives zu umgehen. Zumeist steht hier im Vordergrund, mangelnde Fähigkeiten zu verbergen. Bereits bei der Formulierung der Ziele gibt es Unterschiede. Vermeidungsziele sind negativ formuliert. Die Motivation des Menschen mit Vermeidungsziel ist es Fehlschlägen auszuweichen. Es wird angenommen, dass ein Vermeidungsleistungsziel sich insgesamt negativ auf die akademische Motivation ausübt (Gonzalez et al., 2002). Der Ansatz Lernziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Annäherungs-Leistungsziele zu unterscheiden, wird auch als trichotome Zieltheorie angeführt (Spinath et al., 2012). Zusätzlich gibt es sogenannte Arbeitsvermeidungstendenzen (Nicholls, 1984). Dabei steht die bloße Vermeidung von Arbeit in Lern- und Leistungssituationen im Vordergrund. Arbeitsvermeidung ist nicht mit Anstrengungsvermeidung gleichzusetzen. Letztere bezieht sich auf das Anwenden bestimmter Strategien, Anstrengungen in einem spezifischen Tätigkeitsbereich zu vermeiden um sich negativen emotionalen Konsequenzen zu entziehen (Rollett & Rollett, 2010).

Anhand dieser Ziele wird es ersichtlich, dass es beträchtliche interindividuelle Unterschiede bei der persönlichen Orientierungssetzung gibt. Häufig stehen Bezugsnormen mit der unbewussten Wahl der Art der Zielorientierung in Verbindung. Lern- und Leistungsziele werden mit unterschiedlichen Bezugsnormen in Verbindung gebracht (Rheinberg, 2017; Rheinberg & Engeser, 2010). Bezugsnormen stellen unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe für eigene Leistungen dar. Rheinberg und Engeser (2010) argumentieren, dass für Lernziele in erster Linie eigene Bezugsnormen zählen. Demnach werden eigene Leistungen an eigenen früheren Leistungen gemessen und demnach bewertet. Leistungsziele stehen in Verbindung mit der Verwendung von sozialen Bezugsnormen. Demnach steht der Vergleich von eigenen Leistungen mit Leistungen anderer im Vordergrund. Hierbei besser im Vergleich zu anderen dazustehen, bedeutet positive Verstärkung. Dazu zählt auch soziale Verstärkung wie Bewunderung oder Prestige. Im Vergleich schlechter als andere dazustehen, kann in Gefühlen von Scham und Misserfolg resultieren. Objektiver akademischer Erfolg steht in Verbindung mit den eigenen Zielorientierungen (Gonzalez et al., 2002). Lernzielorientierungen stehen im Zusammenhang mit tendenziell besseren akademischen Leistungen (Spinath et al., 2012). Die Wahl der Zielorientierungen kann in Zusammenhang mit dem Umfeld und der eigenen

Erziehung stehen (Gonzalez et al., 2002). Hierbei gilt, dass des Öfteren nicht autoritär erzogene Individuen eine Lernzielorientierung entwickeln. Autoritäre Persönlichkeiten in Verbindung mit Leistungszielen zu sehen wäre eine mögliche Auswirkung eventueller Dependenz an Autoritäten. Direkte Auswirkungen einer autoritären Persönlichkeit auf akademischen Erfolg sind noch nicht ausreichend untersucht worden. Subjektiv erlebte Erziehung und die Beschaffenheit eines autoritären Charakters in ein Modell zur Determinierung von akademischem Erfolg zu bringen, würde die Beziehung dieser Konstrukte aufzeigen. Infolgedessen wären Einflüsse auf akademischen Erfolg nachvollziehbarer.

8 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Fortfolgend wird die Theorie der einzelnen grundlegenden Konzepte der Thesis erläutert. Aktuelle und wegweisende bestehende Forschung wird hierbei als Grundlage dessen angeführt.

8.1 Erziehung

Nachfolgend werden die drei Erziehungstypen, der Laissez-faire Stil, der autoritäre Stil, und der autoritativen Stil dargestellt (Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967; Maccoby & Martin, 1983). Im Vordergrund des Laissez-faire-Erziehungsstils (*permissive*) ist den Kindern vollkommene Freiheit über eigene Entscheidungen überlassen. Eltern nehmen eine neutrale bis stark passive Rolle ein. Jegliches Eingreifen oder Einmischen wird weitestgehend zurückgehalten. Gegenteilig ist der autoritäre Erziehungsstil (*authoritarian*). Autoritär erzogene Kinder und Jugendliche werden häufig zurechtgewiesen oder getadelt, wenn Regelüberschreitungen ersichtlich geworden sind. Die Rolle der Eltern ist der des Kindes klar hierarchisch übergeordnet. Autoritäre Eltern stellen hohe Anforderungen an ihre Nachkömmlinge und geben bei der Erfüllung dieser wenig emotionale Unterstützung. Autoritär erzogene Kinder sind auch im Erwachsenenleben bei Entscheidungen häufig von Autoritätspersonen abhängig und weisen seltener ein exploratives und Herausforderungen suchendes Verhalten auf (Adorno et al., 2019; Laycock, 1958; Lederer, 1995; Lillehammer G., 2010). Als dritter wesentlicher Erziehungsstil gilt der autoritative Erziehungsstil (*authoritative*). Dieser ist eine Kombination der vorherig genannten Typen. Freiheiten des Laissez-faire-Stiles vereinen sich mit Regeln und Geboten des autoritären Stils.

Bezeichnend für den autoritativen Stil ist hierbei, dass Kinder zusammen mit ihren primären Bezugspersonen Entscheidungen treffen. Autoritativ geprägte Kinder und Jugendliche sind bereit exploratives Verhalten zu zeigen, sind selbständiger und motivierter eigene Ziele zu erreichen. Generell kann Zielstrebigkeit bei allen Kindern und Jugendlichen entstehen, unabhängig davon welchen Erziehungsstil sie genossen haben (Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967; Deci & Ryan, 2000). Die Wahl des Zieles und die Intention dieses zu erreichen kann jedoch wesentlich durch Erziehung und die dort vermittelten Werte beeinflusst werden. Die in der Erziehung vermittelten Prägungen können so stark werden, dass sie sich zu Charaktereigenschaften und Lebenseinstellungen entwickeln (Adorno et al., 2019; Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967). Ein autoritärer Erziehungsstil, der stark durch Strenge, Regeln und Strafe geprägte Praktiken aufweist, steht in Verbindung mit einer Internalisierung dieser Werte. Infolgedessen können autoritär erzogene Kinder dazu tendieren eine autoritäre Persönlichkeit zu entwickeln.

8.2 Autoritäre Persönlichkeit

Der autoritäre Charaktertypus etabliert sich nach psychoanalytischer Sicht häufig in einer hochkontrollierten Umgebung (Adorno et al., 2019). Frühkindliche Triebe werden durch Gehorsamkeitsforderungen der primären Bezugspersonen stark unterbunden. Distanz und Strafen prägen den Alltag des Kindes. Entgegen der allgemeingültigen Auffassung Autorität als sozialen Status oder als eine Persönlichkeitseigenschaft eines Menschen einzustufen, ist Autorität eher ein Prozess, der innerhalb eines Individuums begründet ist (Darling & Steinberg, 2017; Darling & Steinberg L., 2017; Rippl et al., 2000). Dies bedeutet, dass Autorität ein erlerntes innerliches Konstrukt aus Strukturen und Normen ist. Autoritäre Gedanken spiegeln infolgedessen ein internalisiertes Regelwerk für eigenes Denken, Verhalten und das Bewerten von Handlungen und Ideen anderer wider. Diese Denk- und Handlungsstrukturen zeigen sich besonders in bestimmten Umgebungen (Schaar, 1961). In unsicheren oder bedrohlichen Situationen orientieren Menschen sich an Sicherheit spendenden Faktoren (Rippl et al., 2000). Autoritäre Charaktere neigen dazu sich stark an Autoritäten zu orientieren, die subjektiv wahrgenommen dem eigenen Individuum Schutz spenden können. Autoritäten gelten dementsprechend als Menschen, die augenscheinlich so wirken, als ob sie diese Macht innehätten. Hierbei

wird sich erhofft, dass einflussreiche Persönlichkeiten Unterstützung bei der Lösung eigener Schwierigkeiten geben können (Adorno et al., 2019; Rippl et al., 2000).

8.3 Angstreaktion

Eine Flucht in eine sichere Umgebung ist eine angeborene Reaktion. Angst ist die Emotion, die bei einer subjektiv empfundenen Bedrohung auftritt (Gale & Davidson, 2007). Diese dient als evolutionär überlebenswichtige Schutzfunktion. Angst ist das diffuse, gegenstandslose Gefühl, einer Bedrohung ausgeliefert zu sein (Gray, 1985). Angst gilt als starker Motivator kontextuellen Konsequenzen zu entgehen. Eine autoritäre Erziehung zu erfahren, bedeutet häufig negative Konsequenzen fürchten zu müssen. Diese werden häufig in Form von Strafe etabliert. Konsequenzen können von physischem oder psychischem Schmerz bis hin zu sozialem Ausschluss reichen. In diesen subjektiven Stresssituationen übernimmt ein bestimmter Teil des Gehirns, das Stammhirn, kurzzeitig die Kontrolle, um eine sofortige Reaktion ohne lange Analyse zu ermöglichen (Gale & Davidson, 2007). Das Gehirn schaltet automatisch in eine Art Überlebensmodus (Gray, 1985). Physisch bringt das Umschalten in diesen Modus einige Veränderungen mit sich. Die Atmung wird schneller und flacher. Die Herzfrequenz steigert sich, was eine schnelle Blutzufuhr in Beine und Arme ermöglicht, um eine mögliche Flucht effizienter zu machen. Andere körperliche Symptome können eine vermehrte Schweißproduktion und kalte Hände sein. Auch die Wahrnehmung und Konzentration wandelt sich. Der Fokus des Individuums ist gänzlich auf die drohende Strafe gerichtet und ermöglicht eine genaue, selektive Verarbeitung. Bei drohender Gefahr sind kurzfristig drei verschiedene Reaktionen möglich (Gray, 1985). Diese Möglichkeiten können sowohl aktiv als auch passiv sein. Aktiv sind hierbei die Reaktionen Kampf oder Flucht. Bei der Reaktion des Kampfes kommt es zur sofortigen körperlichen oder verbalen Gegenwehr. Eine Fluchtreaktion äußert sich durch ein körperliches Entfernen aus der Situation. Die bei Angst ausgeschütteten Neurotransmitter Adrenalin und Noradrenalin unterstützen eine schnelle und spontane Reaktion (Gale & Davidson, 2007). Als passive Reaktion auf Gefahr gilt das Einfrieren. Das Individuum nimmt die Situation als ausweglos an und resigniert. Besteht keine Möglichkeit der Situation zu entkommen, fährt der Puls wieder runter, die Fähigkeit zu Denken wird eingegrenzt, und das Erinnerungsvermögen vermindert. Die Flucht als einer der beiden aktiven Reaktionen kann auch eine Flucht zu einem schutzbietenden Objekt bedeuten (Oesterreich,

2005). Hierbei bietet sich eine machtvolle Autorität an. Auch die passive Reaktion des Einfrierens kann als Hilferuf gegenüber einer Autorität gedeutet werden. Infolgedessen können Autoritäten zum einen eine Angstreaktion durch drohende Strafe auslösen, zum anderen aber auch als schutzbietender Anker in einer Gefahrensituation dienen.

In der Kindheit sind diese Sicherheit bietenden Personen zumeist die Eltern (McLeod, 2007b; Rippl et al., 2000). Durch Erziehungspraktiken kann das Bedürfnis nach vermehrtem schutzgebendem Verhalten gefördert werden. Angst vor Strafe löst ein Sicherheitsbedürfnis aus. Die Entwicklung eines autoritären Charakters wird bei entsprechenden angstfördernden Erziehungspraktiken wahrscheinlicher (Adorno et al., 2019). Dauert diese sich an Autoritäten orientierende Haltung bis weit ins Erwachsenenleben hinein an, kann sich ein abhängiges Individuum entwickeln (Adorno et al., 2019; Oesterreich, 2005). Autonomes Verhalten im Erwachsenenleben kann nur gefördert werden, wenn Kinder lernen Probleme eigenständig zu lösen (Dweck & Leggett, 1988; Lederer, 1995; Lillehammer G., 2010). Eine autoritäre Persönlichkeit spiegelt mehr als Unterwerfung gegenüber einer augenscheinlichen Autoritäten wider (Adorno et al., 2019). Persönliche Bindung ist ein prägender Aspekt bei der Auswahl von Autoritäten (Rippl et al., 2000). Erst durch eine emotionale Bindung wird eine Autorität zu einem Schutz und Sicherheit bietenden Faktor. In der Kindheit ist die emotionale Bindung zu den primären Bezugspersonen zumeist sehr ausgeprägt. Die Autorität der Eltern wird emotional angenommen. Im Erwachsenenleben kann durch emotionale Bindung eine ähnliche Dynamik zwischen Autorität und autoritärer Persönlichkeit entstehen. Die Normen- und Wertesysteme möglicher sicherheitsbietender Autoritäten werden über persönliche Bindung internalisiert (Rippl et al., 2000). Häufig steht für den autoritären Charakter das Ziel, sich als würdig zu erweisen, im Fokus (Adorno et al., 2019; Lederer, 1995; Rippl et al., 2000). Dazu zählen können gute Leistungen und stark angepasstes Verhalten. Ersichtliche Denk- und Verhaltensmuster werden durch die starke Konformität des autoritären Charakters an die Autorität angepasst. Auch kognitive Prozesse wie Zielsetzung, Zielorientierung und Entscheidungsfindung zählen dazu.

8.4 Eigenständige Realitätsbewältigung

Eigenständige Realitätsbewältigung eines Menschen in der Kindheit ist ausschlaggebend für lebenslange Autonomie (Marshall, 1996). Elterliche Zuwendung sollte

sich durch unterstützende Rahmenbedingungen äußern, die darauf zielen dem Kind näher zu bringen Probleme selbstständig zu lösen (Lillehammer G., 2010; Rippl et al., 2000). Unterforderung wie auch Überforderung sind für die kindliche Realitätsbewältigung nicht förderlich (Rippl et al., 2000). Zu hohe Anforderungen führen zum Scheitern der kindlichen Bemühungen. Das Kind fühlt sich nicht im Stande die Aufgabe selbstständig zu lösen und schaut sich nach Hilfe um. Bei zu niedrigen Anforderungen werden dem Kind zu viele der relevanten Aufgaben abgenommen. Das Kind muss sich nicht selbstständig bemühen, kompliziertere Sachverhalte eigenständig zu lösen. Das Kind lernt, dass die eigene Realitätsbewältigung extern gesteuert wird und entwickelt damit kein eigenes autonomes Handeln. Somit führen sowohl Unterforderung als auch Überforderung zu einer autoritären Verhaltensorientierung. Ein weiterer relevanter Punkt für die Entwicklung von Autonomie, ist das Maß an elterlicher Fürsorge. Für die Entwicklung von Autonomie ist zu wenig elterliche Fürsorge nicht dienlich (Darling & Steinberg, 2017). In einer solchen Eltern-Kind-Beziehung sind meist die geeigneten Rahmenbedingungen nicht gegeben, die Welt kindlich zu explorieren. Das Kind erfährt zu wenig Sicherheit, Bestärkung und Glaube an die eigenen Fähigkeiten, um den Schritt zu wagen die Umwelt zu analysieren und zu bewältigen. Aber auch zu viel elterliche Zuwendung verhindert das Aufkommen von eigenständiger Realitätsbewältigung. Autonomie muss nicht gelernt werden, da das Kind nie in eine Situation gelangt, wo diese gefragt ist. Somit ist neben dem Maß der Forderung der Kinder auch das Maß der elterlichen Zuwendung für das Erlernen des selbständigen Agierens relevant. Autoritäre Erziehung hat auch Auswirkungen auf das Erlernen von Autonomie. Entwicklungspsychologisch bedingen Verbote und strikte Regeln eine unzureichende Ablösung von den primären Bezugspersonen (Darling & Steinberg, 2017; Feldman & Stenner, 1997; Lederer, 1995). Daraus resultiert eine unzulängliche Eigenständigkeit. Eine Abhängigkeit von Autoritätspersonen kann auch im Erwachsenenalter bestehen bleiben. Insgesamt spielen mehrere Faktoren auf das Erlernen von Autonomie mit ein. Infolgedessen kann nicht nur rein eine kühl-distanzierte Eltern-Kind-Beziehung für autoritäres Verhalten verantwortlich sein, sondern insbesondere die fehlende Möglichkeit eigene kindliche Realitätsbewältigung betreiben zu können. Autonome Entscheidungen beginnen bereits bei der Wahl der eigenen Ziele, also der Zielorientierung (Darling & Steinberg, 2017; Dweck & Leggett, 1988). Die Fähigkeit sich selbstständige Ziele zu suchen und diese zu verfolgen, ist nicht bei allen Menschen gleich.

Ziele können auch aus der näheren Umgebung adoptiert werden. Dies trifft des Öfteren auf die Dynamik des autoritären Charakters in Kombination mit einer emotional verbundenen Autorität zu (Adorno et al., 2019; Lederer, 1995). Die Beschaffenheit eines autoritären Charakters könnte somit einen starken Einfluss auf die unbewusste Wahl der Art der Zielorientierung haben.

8.5 Autonomie und akademische Leistung

Bestehende Studien haben vermehrt einen Zusammenhang von autonomen Entscheidungen und akademischem Erfolg etabliert (Gutierrez et al., 2018; Gutierrez & Tomas, 2019). Eine Steigerung von autonomem Denken als Lernender steht im Einklang mit mehr Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen Kompetenzen als auch mit objektiv besseren akademischen Ergebnissen (Tilfarlioglu & Ciftci, 2011). Akademischer Erfolg kann mit den Effekten von Selbstwirksamkeit und auch durch kognitives und emotionales Engagement begründet werden (Gutierrez & Tomas, 2019). Kognitives und emotionales Engagement steht hierbei in Verbindung mit autonomen Entscheidungen. Schulisches Engagement steht mit akademischem Erfolg in Beziehung sowie als auch mit einer psychologischen Bedürfnisbefriedigung (Gutierrez et al., 2018). Die Unterstützung durch primäre Bezugspersonen hat Einfluss auf die Erfüllung von drei grundlegenden psychologischen Grundbedürfnissen, Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit (Niemic & Ryan, 2009). Die Befriedigung dieser Bedürfnisse steht wiederum mit Engagement, Selbstwirksamkeit, und akademischen Leistungen in Einklang. Überliefertes, lehrerdominiertes und autoritätsorientiertes Denken und Lehren steht im Gegensatz dazu im Zusammenhang mit objektiv niedrigeren akademischen Resultaten und niedrigerer Selbstwirksamkeit (Tilfarlioglu & Ciftci, 2011). Grund dafür ist die starke Orientierung an traditionellen bereits etablierten Lösungswegen, die einer eigenen Realitätsbewältigung im Weg stehen. Auch die Art sich Ziele zu setzen hat mit Autonomie zu tun (Deci & Ryan, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Tilfarlioglu & Ciftci, 2011). Autonome Ziele gehen mit einer Zielsetzung einher die eigenen Wünsche zu unterstreichen, während abhängige Ziele mehr mit einer Wunscherfüllung der Bezugspersonen einher gehen. Die Wünsche der Bezugspersonen können auch übernommen werden und als eigene Ziele gehandelt werden.

8.6 Neuropsychologischer Einfluss

Hoch aktuelle neuropsychologische Forschung untermauert den Einfluss von autoritärer Erziehung (Suffren et al., 2021). Diese hat einen Zusammenhang zwischen einer geringeren Menge an grauer Substanz in spezifischen Gehirnarealen und einer autoritären Erziehung in Kindheit und Jugend gefunden. Strukturelle Anomalien des Gehirns gehen auch auf aversive Umstände in der Kindheit zurück (Suffren et al., 2021). Es wurden Differenzen in Gehirnregionen bei Menschen mit einer autoritär geprägten Kindheit und harten Erziehungspraktiken gefunden im Gegensatz zu Kindern, die in einer nicht aversiven Umgebung aufgewachsen sind. Hochrangige Hirnregionen bei Erwachsenen, die in ihrer Kindheit eine konsequent harte Erziehung erfahren haben, zeigen signifikante Veränderungen auf. Kleinere Veränderungen in der Größe des Volumens der grauen Substanz in den Präfrontalen Kortex Regionen sowie in einer Region des limbischen Systems, der Amygdala, wurden bei autoritär erzogenen Kindern und Jugendlichen festgestellt. Der Präfrontale Kortex ist dafür verantwortlich sensorische Signale mit Gedächtnisinhalten zu vergleichen und integrieren. Eine Koordination der Aufmerksamkeit ist hierbei erforderlich. In diesem Areal werden Entscheidungen getroffen und Planung betrieben. Die sich dort abspielenden Prozesse sind notwendig für kontextabhängig angemessene Handlungssteuerung. Dies umfasst auch die Aufgabe der Emotionsregulation. Emotionale Äußerungen werden auch über die Amygdala geregelt (Suffren et al., 2021). Auch hier wurden Verringerungen im grauen Volumen gefunden. Besonders die Emotion der Angst steht bei der Amygdala im Vordergrund. Angst steht in Verbindung mit Konditionierung, also dem Lernen von Reiz-Reaktions-Assoziationen durch wiederholtes Koppeln von Reizen. Infolgedessen wird auch das Verhalten im Erwachsenenalter stark durch autoritäre Erziehungspraktiken in der Kindheit geprägt. Emotionsregulation ist für die Wahl einer Zielorientierung und bei eventuellen Vergleichen mit Anderen relevant. Die Gehirnveränderungen wie Substanzverlust sind zum Teil irreversibel. Eine aversive Umwelt in der Kindheit und Jugend wurden zudem mit einer Tendenz zu Angststörungen und einem stärkeren Risiko für internalisierende Störungen im erwachsenen Leben verknüpft (Gray, 1985; Lillehammer G., 2010; Suffren et al., 2021). Einige autoritäre Praktiken können als aversiv gelten. Sie fördern das Sicherheitsbedürfnis der Kinder und führen zu Risiko aversiven Verhalten (Maner & Schmidt, 2006). Angst kann sich dabei auf psychische oder physische Gewalt oder auf sonstige Strafen beziehen (Maner et al., 2007). Insgesamt

wird auch neuropsychologisch bereits in der Kindheit durch Erziehung Einfluss auf die Denk- und Handlungsorientierung und somit auch auf akademischen Erfolg Einfluss genommen.

8.7 Intrinsische vs. extrinsische Motivation

Ein verwandtes Konstrukt zum Thema Lern- und Leistungsmotivation in der psychologischen Forschung ist die Unterscheidung in intrinsische versus extrinsische Motivation. Die Differenzierung zwischen intrinsischer versus extrinsischer Motivation stellt ebenso wie die bereits erläuterte Zielunterscheidung, zwei motivationale Orientierungen dar (Deci & Ryan, 2000). Intrinsische Motivation beschreibt dabei Anreize, eine Aufgabe, um ihrer selbst willen zu bewältigen. Im Gegensatz hierzu steht die extrinsische Motivation, bei der die motivationalen Anreize außerhalb des eigentlichen Tuns liegen. Das heißt, dass einer Beschäftigung nachgegangen wird um ihrer Konsequenzen willen. Des Öfteren werden Lernmotivation mit intrinsischer Motivation gleichgesetzt und Leistungsmotivation mit extrinsischer Motivation. Dies ist jedoch nicht statthaft aufgrund folgender Begründungen (Schiefele, 1996). Leistungsziele können intrinsischer Natur sein. Das Element des Wettbewerbs ist in vielen Tätigkeiten per se gegeben, zum Beispiel in Sportarten. Diese wären ohne das Wesen des Wettbewerbs häufig nicht denkbar. Akzeptiert man diesen als Grundelement vieler Tätigkeiten, ist das Leistungsziel, den Wettbewerb zu dominieren intrinsischer Herkunft. Lernziele können je nach Argumentation auch extrinsischer Abstammung sein. Demnach wäre das Lernziel seine eigenen Fähigkeiten zu erweitern, schon außerhalb des Handhabungsgrundes des Tuns der eigentlichen Aufgabe. Die Aufgabe würde demnach nicht angegangen werden um der Aufgabe willen, sondern mit dem extrinsischen Ziel, eigene Fähigkeiten zu verbessern. Diese Argumentation zeigt das Zielorientierungen und Motivationsorientierungen zwar verwandte Konstrukte sind, nicht aber miteinander gleichgesetzt werden können. Diese Unterscheidung ist relevant da sie zeigt, dass Leistungsziele intrinsisch hoch motivierte Ziele sein können, denen mit Begeisterung nachgegangen werden kann.

8.8 Ziele als States vs. Traits

Alle oben angeführten Ziele können sowohl situational als auch als stabile Persönlichkeitsmerkmale vorkommen (Dweck & Leggett, 1988). Situational bedeutet

hierbei Ziele als zeitlich begrenzte Zustände zu sehen (*states*). Zeitlich überdauernde und über verschiedene Konstellationen konsistent auftretende Dispositionen gelten als stabile Persönlichkeitsmerkmale (*traits*). Erziehung kann dabei Einfluss auf überdauernde Eigenschaften haben, wie auch die situationale Interaktion mit Personen beeinflussen. Das Ziel vor Anderen hohe Fähigkeiten darzubieten und niedrige Fähigkeiten zu verstecken (Leistungsziel), wird zumeist situational ange-regt durch den Fokus auf den Wettbewerb (Ames & Ames, 1984; Ames & Archer, 1988). Auch das Lernziel kann situational geprägt sein (Spinath et al., 2012). Das momentane Ziel eine spezifische Fähigkeit zu erwerben ist situational. Dabei liegt der Fokus auf dem gegenwärtigem Übungscharakter der Aufgabe. Überdauernde individuelle Zielpräferenzen bestehen neben situational geprägten Motivationen. Aufgrund der eigenen Disposition wird somit vermehrt ein Zieltypus angestrebt. Auch wenn nicht häufig, können Personen aber dennoch auch gleichzeitig Lern- als auch Leistungsziele anstreben. Nicht vereinbar ist lediglich Arbeitsvermeidung mit einer hochgradigen Lernzielorientierung. Dies ist relevant zu nennen, da sich For-schung bezüglich des Themas Zielorientierungen ausschließlich auf Tendenzen be-ziehen kann und nicht auf grundsätzliche klar separierte Einstellungen.

8.9 Zielorientierungen, Attributionsstile und akademischer Erfolg

Die Diversität an Zielorientierungen konnte mehrfach mit spezifischen Lernhaltun-gen und konsequent folgender Leistung durch einschlägige Metaanalysen in Ver-bindung gebracht werden (Huang, 2011, 2012). Ein zentraler Unterschied bei Men-schen, die Lernziele im Gegensatz zu Leistungszielen haben, ist der Attributionsstil (Spinath et al., 2012). Ein Attributionsstil ist eine individuelle Art der Zuschreibung von Ursache und Wirkung von Ereignissen. Die Art des Attributionsstils steht im Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl, Erwartungen und Motivation (Huang, 2011, 2012). Infolgedessen wirkt er sich stark auf zukünftige Handlungen aus. Men-schen, die Lernziele aufweisen, haben häufig eine internale Lokalisation des Ergeb-nisses (Huang, 2011, 2012). Das heißt, positive Ereignisse werden als Konsequenz der eigenen Anstrengungen angesehen. Nicht ausreichende Bemühungen führen zu negativen Konsequenzen. Dies ist besonders im Falle schlechter Leistungen ein vorteilhaftes Attributionsmuster. So wird die schlechte Leistung nicht als Konse- quenz global auf das Individuum attribuiert, sondern spezifisch zu der aktuellen Auf-gabe. Damit wird das Ergebnis durch eigenes Tun veränderbar.

Spezifische Attributionsmuster sind am stärksten mit Lernzielorientierungen verknüpft (Huang, 2011, 2012). Langfristig führen Emotionen bezüglich der Möglichkeit der eigenen Kontrolle zu einer wirksameren und aktiveren Beschäftigung mit dem Lernstoff. Häufig werden hierbei tiefere Informationsverarbeitungsprozesse aktiviert (Huang, 2011, 2012). Objektiv bessere Leistungen konnten so mit einer Lernzielorientierung in Verbindung gebracht werden (Utman, 1997). Jedoch ist dieser Zusammenhang in der bisherigen Forschung nur schwach ausgeprägt und bedarf weiterer Forschung. Bei einer Leistungszielorientierung ist die Beziehung zu objektivem Erfolg schwieriger einzugrenzen (Spinath et al., 2012). In Situationen, die kurzfristige Eigendarstellung erfordern wie zum Beispiel Wettbewerbe oder Klausuren, führt eine Leistungszielorientierung häufig zu guten Leistungen. Dies trifft vor allem auf Annäherungsleistungsziele zu. Vermeidungsleistungsziele führen vermehrt zu schlechteren Ergebnissen. Insgesamt führt eine Lernzielorientierung langfristig zu bessern Leistungen, während eine Leistungszielorientierung langfristig weniger zu objektiven Erfolgen führt (Dweck & Leggett, 1988; Spinath et al., 2012). Kurzfristig kann eine Leistungszielorientierung mindestens gleichwertig mit einer Lernzielorientierung (Gonzalez et al., 2002; Spinath et al., 2012) zu objektivem Erfolg führen. Arbeitsvermeidungstendenzen sind objektiv mit schlechteren Ergebnissen einer Leistungserprobung verknüpft. Insgesamt gibt es bereits Ansätze die Zielorientierungen mit akademischem Erfolg in Verbindung setzen. Es lassen sich Lern- und Leistungsziele mit positiven als auch zum Teil mit negativen Eigenschaften in Verbindung bringen. Attributionsmuster spielen hierbei eine wichtige Rolle.

8.10 Zusammenfassung der bisherigen Literatur

Bestehende Forschung verknüpft insgesamt somit die Art der Zielorientierung mit Charaktereigenschaften, dem Attributionsstil, Bezugsnormen, und objektiven akademischen Leistungen. Erziehung hat einen Einfluss auf eine Reihe der genannten Konstrukte (Lukesch, 1980; Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Erziehung wirkt sich direkt sowohl auf stabile Charaktereigenschaften als auch situationale Interaktionen aus. In autoritär erziehenden Familien werden den Kindern andere Werte und Normen vermittelt als in nicht autoritär erziehenden Familien (Darling & Steinberg, 2017; Lukesch, 1980; Maccoby & Martin, 1983; McLeod, 2007b). Die erlebten Praktiken in der Kindheit und Jugend haben einen Einfluss auf Charaktereigenschaften und Wahrnehmung. Bezugsnormen wurden bereits mit Erziehungspraktiken in

Verbindung gebracht (Gonzalez et al., 2002). Die Beschaffenheit eines autoritären Charakters mit ausgeprägten autoritären Regeln und Werten wurde jedoch bisher noch nicht in Verbindung mit Bezugsnormen, Zielorientierung, und objektiven akademischen Leistungen gebracht.

9 Forschungsfrage und Hypothesen

In den folgenden Abschnitten wird die aktuelle Studie in ihren Einzelheiten vorgestellt. Zunächst wird der Fokus auf die Fragestellung und die Forschungslücke gelegt. Ein bildliches Modell der Fragestellung soll dem Verständnis der Forschungsfrage dienen (Abbildung 1). Daraufhin werden die einzelnen Hypothesen der Studie vorgestellt. Insgesamt gibt es neun Stück. Es werden sowohl die Null-Hypothesen als auch die Alternativ-Hypothesen dargelegt.

9.1 Fragestellung und Forschungslücke

Ziel dieser Arbeit ist es die Auswirkungen von Erziehung auf akademischen Erfolg und auf die Entwicklung eines autoritären Charakters zu ergründen. Im Fokus sind insbesondere die Auswirkungen von einem autoritären Erziehungsstil auf den höchsten akademischen Bildungsabschluss. Des Weiteren ist es zentral, die Beschaffenheit eines autoritären Charakters mit dessen Konsequenzen auf Zielorientierungen und objektiven akademischen Erfolg in Beziehung zu setzen. Dabei ist es relevant die Unterschiede der vier verschiedenen Zielorientierungen mit Erziehung, autoritärem Charakter und objektivem akademischen Erfolg in Verbindung zu bringen. Bestehende Forschung hat bereits das Konstrukt der Zielorientierung mit akademischen Erfolg in Verbindung gebracht (Gonzalez et al., 2002; Zahedani et al., 2016). Auch Erziehung spielte bereits in genannter vorheriger Forschung eine Rolle. Ein mütterlicher autoritativer Erziehungsstil steht beispielsweise in Beziehung mit einer Lernzielorientierung (Gonzalez et al., 2002). Im Gegensatz dazu steht mütterlicher Autoritarismus im Zusammenhang mit einer Leistungszielorientierung. Akademischer Erfolg wurde mit Erziehung bereits in Verbindung gebracht (Rauf & Ahmed, 2017; Zahedani et al., 2016). Diese Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass ein autoritärer Erziehungsstil häufig mit geringeren akademischen Leistungen gepaart ist. Eine große Forschungslücke ist jedoch die Kombination von akademischem Erfolg, Erziehung, autoritärem Charakter und Zielorientierungen.

Insbesondere der Fokus auf die Auswirkungen von einem autoritären Charakter stand bisher in keiner Studie in Verbindung mit objektivem akademischem Erfolg. Hierbei soll die aktuelle Studie Klarheit schaffen. Berücksichtigt werden dabei die Auswirkungen eines autoritären Führungsstils der Eltern auf die Denk- und Verhaltensweisen des Kindes und die damit verbundenen Folgen für einen späteren akademischen Erfolg. Zur Vereinfachung der Darstellung der Forschungsfrage dient Abbildung 1. Aus dieser Abbildung wird ersichtlich, dass diverse Variablen miteinander in Beziehung stehen sollten und welche Beziehungen untersucht werden.

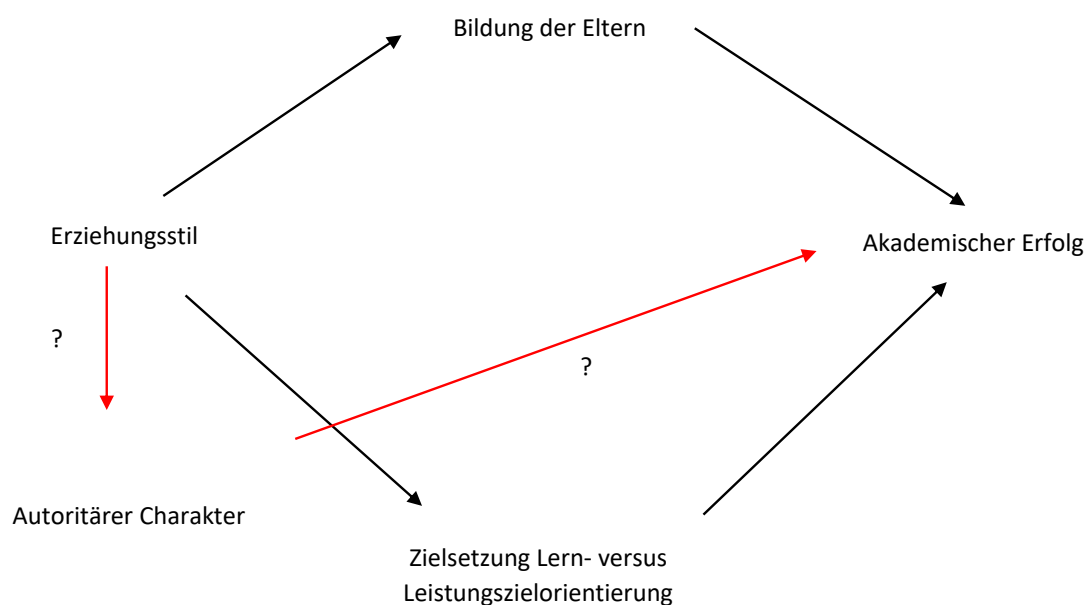


Abbildung 1: Modell zur Forschungsfrage

9.2 Hypothesen

Aufgrund des theoretischen Hintergrundes werden spezifische Ergebnisse erwartet. Neun Hypothesen haben sich aufgrund detaillierter Literaturrecherche und auf Basis der Forschungsfrage und Forschungslücke ergeben.

H₁: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und einer Leistungszielorientierung. H₀₁: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und einer Leistungszielorientierung.

H₂: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer nicht autoritären Erziehung und einer Lernzielorientierung. H₀₂: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen einer nicht autoritären Erziehung und einer Lernzielorientierung.

H₃: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und einem autoritären Charakter. H₀₃: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und einem autoritären Charakter.

H₄: Es gibt einen nicht signifikanten Zusammenhang zwischen einer nicht autoritären Erziehung und einem autoritären Charakter. H₀₄: Es gibt keinen nicht signifikanten Zusammenhang zwischen einer nicht autoritären Erziehung und einem autoritären Charakter.

H₅: Die Prädiktoren Zielorientierung, Bildungsabschluss der Eltern, Sozioökonomischer Status, und Erziehung liefern einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung eines hohen akademischen Bildungsabschlusses. H₀₅: Die Prädiktoren Zielorientierung, Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Status, und Erziehung liefern keinen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung eines hohen akademischen Bildungsabschlusses.

H₆: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem niedrigen akademischen Bildungsabschluss, wenn eine Vermeidungs-Leistungszielorientierung gegeben ist. H₀₆: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem niedrigen akademischen Bildungsabschluss, wenn eine Vermeidungs-Leistungszielorientierung gegeben ist.

H₇: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem hohen akademischen Bildungsabschluss, wenn Eltern mit einem hohen akademischen Bildungsabschluss gegeben sind. H₀₇: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem hohen akademischen Bildungsabschluss, wenn Eltern mit einem hohen akademischen Bildungsabschluss gegeben sind.

H₈: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem hohen akademischen Bildungsabschluss, wenn Eltern mit hohem sozioökonomischem Status gegeben sind. H₀₈: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem hohen akademischen Bildungsabschluss, wenn Eltern mit hohem sozioökonomischem Status gegeben sind.

H₉: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss und autoritärer Erziehung. H₀₉: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss und autoritärer Erziehung.

10 Methodik

Fortfolgend wird die Methodik der Studie dargelegt. Hierbei wird zunächst auf die Stichprobe eingegangen. Darauffolgend wird erläutert, dass es sich bei dieser Studie, um eine online Studie handelt. Die Distributionsweise der Studie wird dargelegt. Des Weiteren werden die einzelnen Bestandteile der Studie aufgezeigt.

10.1 Stichprobe

Eine Vielzahl ($N = 246$) an Probanden hat an der aktuellen Studie teilgenommen. Davon haben $N = 123$ den Fragebogen beendet. Die Beendigungsrate liegt bei 55.8%. Einzelne Probanden ($n = 10$) mussten ausgeschlossen werden, da das Ausfüllen der einzelnen Fragebögen klaren Antwortmustern entsprach. Beispiel hierfür wäre ein Antwortmuster, das kontinuierlich demselben Extrem entspricht. Exkludiert wurden zudem Probanden deren Teilnahmezeit unter 180 Sekunden lag, da es in dieser Zeit nicht möglich ist den Text der Items sorgfältig zu lesen und durchdachte Antworten auszuwählen. Teilnehmen konnten an der Studie alle, die ein Mindestalter von achtzehn Jahren erreicht haben. Ausgeschlossen wurden somit minderjährige Teilnehmer. Mit dem von vier Psychologen entwickelten System der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf lässt sich errechnen, wie viele Probanden als Mindestanzahl an der Studie teilnehmen müssen, um gut basierte Schlussfolgerungen ziehen zu können (Faul et al., 2007). Diese Rechnung ergab, dass eine Mindestanzahl an $N = 85$ Probanden an der Studie teilnehmen müssen. Mit einer finalen Teilnehmerzahl von $N = 113$ ist der Power ($1 - \beta$ error probability) von 0.8 überschritten

und grenzt an einem Wert von 0.95 . Die Anzahl der Teilnehmenden übersteigt somit die benötigte Anzahl von Probanden, um einen Power Wert von 0.8 zu erhalten. Weibliche zu sein gaben $n = 83$ Probanden an. Männlich waren $n = 29$. Eine Person gab an divers zu sein. Aus Westdeutschland kamen $n = 94$ der Befragten, $n = 11$ aus Ostdeutschland und $n = 8$ gaben an einer Herkunft außerhalb Deutschlands zu entstammen. Zwischen 18-30 Jahren waren $n = 86$ der Probanden. Mit $n = 40$ Probanden haben die meisten Teilnehmenden als höchsten akademischen Bildungsgrad eine Fachhochschulreife oder eine Hochschulreife erzielt, gefolgt von $n = 27$ Teilnehmenden die ein Diplom oder äquivalent Master in einer Universität oder einer technischen Hochschule als höchsten akademischen Bildungsabschluss erlangt haben. Beworben wurde die Studie auf der Forschungswebseite SONA der Medical School Hamburg, an der eingeschriebene Studenten teilnehmen können. Des Weiteren wurde der Fragebogen über soziale Netzwerke wie LinkedIn, Facebook, und gezieltes Anfragen von bestimmten Bevölkerungsgruppen in Erscheinung gebracht. Demnach ist die Studie nicht randomisiert ausgeführt worden, bietet aber durch eine methodisch gut begründete Konzeption eine gute Basis für eine Durchführung.

10.2 Studiendesign

Bei dieser Studie handelt es sich um eine Querschnittsstudie. Die Fragebögen der Studie beziehen sich auf quantitative Daten. Es handelt sich bei dieser Studie um ein Multifaktorielles Design. Kreiert wurde die Studie mit dem online Tool Unipark (Oetzel, 2004). Unipark bietet die Möglichkeit empirische Studien eigenständig web-basiert durchzuführen. Die Studie besteht aus einer Begrüßungsseite, einer Abfrage von diversen demographischen Variablen, drei Fragebögen und abschließend einer Danksagung. Die Teilnahme an der Studie dauert circa 10-15 Minuten.

10.3 Bestandteile der Studie

Fortfolgend werden die einzelnen Bestandteile der Studie erklärt. Hauptsächlich besteht diese aus drei Fragebögen. Die Fragebögen werden in ihren Einzelheiten dargelegt. Gütekriterien werden diskutiert. Des Weiteren wird erläutert, wie akademischer Erfolg in dieser Studie gemessen wird. Wichtige Demographische Variablen zur Analyse werden zusätzlich dargelegt.

10.3.1 Demographische Variablen und akademischer Erfolg

An demographische Variablen wurden eine Reihe an Daten zur theoretischen Einordnung erfragt. Alter, Geschlecht, Herkunftsort, und monatliches Haushaltseinkommen wurden als Basiswerte abgefragt. Darauffolgend wurde nach dem höchsten Bildungsabschluss der Mutter, dem des Vaters, und zuletzt von der ausführenden Person selbst gefragt. Basis waren hierbei die GESIS Survey Guidelines zur Konzeptualisierung und Kodierung von akademischer Bildung für Umfragen (Schneider, 2015). Mit der CASIM-Bildungsklassifikation ist ein gutes Messinstrument geschaffen worden, um vergleichbare Forschung erzielen zu können (Brauns et al., 2003). Die CASIM Klassifikation konzeptualisiert akademischen Erfolg als Mittel der Selektion von Menschen zu Stellungen in einer sozialen Klassenstruktur. Der Selektionsprozess wird hierbei über erlangte Bildungszertifikate ermittelt. Diese stellen somit eine klassifizierende Einheit dar. Die insgesamt drei Kategorien bieten eine funktionale Vergleichbarkeit, mit der die Selektionswirkungen von Bildungsabschlüssen erschlossen werden können. Dies ist aufgrund der Kategorisierung im Zusammenhang mit der Selektion innerhalb des Bildungssystems wichtig. Zudem kann diese auch im Hinblick auf die angehörende Möglichkeit zu bevorrechtigten Stellungen im Arbeitsmarkt verwendet werden. In jedem Niveau wird nicht nur zwischen hierarchischen Bildungsgraden unterschieden, sondern auch innerhalb eines Niveaus noch zwischen berufsbildenden oder allgemeinbildenden Abschlüssen. Infolgedessen ist eine genauere Differenzierung innerhalb jedes Niveaus möglich.

10.3.2 Fragebogen Erziehung

Ein wesentlicher Faktor der Studie ist das Konstrukt der Erziehung. Das anerzogene Verhalten in der Kindheit prägt die Wahrnehmung, das Verhalten und die Gedanken eines Menschen ein Leben lang (Oesterreich, 1998). Zu Filtern welche Erziehungsstile zu welchen Gedanken- und Verhaltensmustern führen, ist eines der Hauptziele dieser Studie. Ein passendes Messinstrument, das die wahrgenommene Erziehung ermittelt, ist infolgedessen grundlegend. Zu diesem Zweck wurde der Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE) herangezogen (Schumacher et al., 1999a). Ziel des Fragebogens ist das elterliche Erziehungsverhalten aus der Kindheit zu reflektieren und zu beurteilen. Zentral ist hierbei die Unterscheidung zwischen der Mutter und Vaterfigur.

Der Fragebogen basiert auf dem in Schweden entwickelte EMBU-Fragebogen (Perris et al., 1994). Der deutsche Titel des Messinstrumentes lautete „Meine Erinnerungen an die Erziehung“. Inhaltlich werden bei dem EMBU Fragebogen sowie bei dem FEE drei Subdimensionen unterschieden: 1. Ablehnung und Strafe, 2. emotionale Wärme, 3. Kontrolle und Überbehütung. Unter Ablehnung und Strafe versteht man Handlungsmuster der Eltern die durch negative, übermäßige Kritik und verstärkte Strenge geprägt sind. Emotionale Wärme hingegen ist in elterlichen Handlungen repräsentiert, wenn die erwachsenen Kinder rückblickend den Umgang mit den Eltern als herzlich, fördernd, und wohlwollend wahrgenommen haben. Der Einfluss seitens der Eltern auf das Leben des Kindes darf nicht unterschätzt werden. Kontrolle und Überbehütung repräsentieren relevante Handlungsmerkmale der Eltern, die von dem nun erwachsenen Kind als übertrieben fürsorglich, einmischend, schuldzuweisend und einengend erlebt wurden. Die Autoren des FEE haben jeweils acht Items jedes Fragebogens mit den höchsten Faktorladungen übersetzt und übernommen. Somit ist der FEE Fragebogen insgesamt 24 Elemente lang. Die Antwortmöglichkeiten auf die Aussagen der Items sind durch eine vierstufige Antwortskala repräsentiert. Diese Skala beginnt mit 1. „Nein niemals“, 2. „Ja, gelegentlich“, 3. „Ja, oft“ und zuletzt 4. „Ja, ständig“.

Zur Validierung des neuen Messinstrumentes wurde eigens eine Studie durchgeführt (Schumacher et al., 1999b). An dieser Befragung nahmen $N=2871$ bevölkerungsrepräsentative Probanden teil. Die Altersverteilung der Stichprobe lag hierbei zwischen 18 und 92 Jahren und wurde über das Random-Route Verfahren per Zufallsprinzip ermittelt. Ergebnisse der Studie zeigten gute Trennschärfekoeffizienten bei zwei der drei der Subdimensionen, nämlich „Emotionale Wärme“ und „Kontrolle und Überbehütung“. Bei Subdimension „Kontrolle und Überbehütung“ waren die Trennwertkoeffizienten zwischen den Items etwas weniger optimal, trotzdem noch genügend. Die Split-half-Reliabilität sowie die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) sind bei allen drei Subdimensionen gut bis befriedigend. Zudem ergab die Studie, dass die drei Subdimensionen eine hohe Interkorrelation aufwiesen. Das heißt, dass hohe Werte innerhalb einer Subdimension häufig mit hohen Werten in den anderen Subdimensionen von erinnertem elterlichem Erziehungsverhalten einhergehen. Dennoch sind die drei Subskalen des Fragebogens unabhängig voneinander, wie eine Analyse der faktoriellen Validität ergab.

Insgesamt lässt sich der Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten als valides und zuverlässiges Messinstrument in der aktuellen Studie nutzen. Die Items zeigen eine Tendenz zwischen autoritärem versus nicht autoritärem Erziehungsverhalten der Eltern an. Infolgedessen kann aufgrund von erinnerten Verhaltensmustern der Eltern darauf geschlossen werden, ob eine Neigung zu einem autoritären Erziehungsstil vorlag. Der sich daraus ergebende Messwert kann als Autoritarismus-Wert genutzt werden. Analysen über den Einfluss von autoritärer Erziehung können auf Basis dieses Wertes vollzogen werden. Der Fragebogen ist zudem theoretisch sehr gut in die aktuelle Forschung eingebettet (Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967; Lederer, 1995; Perris et al., 1994; Rippl et al., 2000; Schumacher et al., 1999b). Inhaltlich ergab die Studie, die hauptsächlich zur Validierung der Items diente, folgendes: Personen, die das elterliche Erziehungsverhalten rückblickend als emotional kühleres, stärker ablehnendes und auch überbehütetes Verhalten erlebt haben, stehen in Verbindung mit einem aktuell weniger zufriedenen Leben (Schumacher et al., 1999b). Probleme im Umgang mit anderen Menschen und eigenen Zielmotivationen stehen zum Teil in Verbindung mit Personen, die ihre Kindheit in einer stark einengenden, Strafbasierten Ausprägung in Erinnerung haben.

Problematisch an einer retrospektiven Datenerhebung könnte die Frage der Veridikalität werden. Hierbei geht es darum, ob retrospektive Fragebögen nicht eher subjektive Repräsentationen als objektive, tatsächliche Erfahrungen wiedergeben. Die Ergebnisse des Fragebogens könnten bewusster oder unbewusster Manipulation unterliegen. Gedächtnistäuschungen, Stimmungskongruenz, und die eigene Lebensgeschichte können Angaben zu dem erinnerten elterlichen Verhalten verfälschen. Eine verlässliche objektive Erhebung scheint infolgedessen nur mit einer Langzeitstudie möglich zu sein. Dies ist im Rahmen des aktuellen Projektes nicht möglich. Aufgrund dessen ist es wesentlich, sich die retrospektiven Limitationen ins Gedächtnis zu rufen, dennoch zu akzeptieren, dass sie im Rahmen der Möglichkeiten das beste Mittel sind, um an zentrale Informationen zu gelangen. Mit dem FEE steht infolgedessen ein valides Testinstrument zur Datenerhebung von subjektiven Repräsentationen der in der Kindheit erfahrenen Erziehung zur Verfügung.

10.3.3 Fragebogen autoritärer Charakter

Die Dimension der autoritären Einstellungen der Probanden zu erfassen, ist ein wichtiger Schritt, um festzustellen was für Auswirkungen ein autoritärer Charakter hat. Unter Autoritarismus versteht man ein Kollektiv aus sozialen Einstellungen und Ideologien bestehend aus sozialen Werten, Motivationen und Zielen (Feldman & Stenner, 1997). Dazu gehören verschiedene, dennoch miteinander verbundene Taktiken für das Erreichen gemeinschaftlicher Sicherheit auf Kosten individueller Selbstbestimmung. Zur Erfassung dieser Tendenzen dient die Kurzskala Autoritarismus (KSA-3), die ein ökonomisches Messinstrument widerspiegelt, dass der Registrierung dreier Subdimensionen von autoritären Prägungen dient (Beierlein et al., 2014). Dieser Fragebogen ist inspiriert durch den Fragebogen *Right-Wing-Authoritarianism (RWA)* (Saunders & Ngo, 2020). In der RWA Skala wurde Autoritarismus auf Subdimensionen heruntergebrochen. Diese sind wie folgt: 1. Autoritäre Aggression, 2. Autoritäre Unterwürfigkeit, und 3. Konventionalismus. Autoritäre Aggression bedeutet eine generelle Aggression gegenüber anderen Menschen, die die Gruppennormen und -Ordnungen verletzen. Dies wird durch autoritäre Sanktionen bestraft. Sanktionen können sowohl physischer als auch psychischer Natur sein. Aggression muss dabei als von Autoritäten legitimes Mittel wahrgenommen werden. Autoritäre Unterwürfigkeit bedeutet ein devotes Verhalten gegenüber etablierten Autoritäten und eine allgemeine Akzeptanz der von den Autoritäten ausgeübten Äußerungen und Verhaltensmustern. Die persönliche Gedankenarbeit wird dem Begehren einer sozialen Autorität oder Institution untergeordnet. Kritische, aufständische, und gegensätzliche Meinungen werden vermieden. Gedanken und Handeln der Führungsperson wird generell nicht in Frage gestellt und kritiklos übernommen. Als dritte Subskala steht der Konventionalismus, was als striktes Befolgen langjähriger gesellschaftlicher Konventionen und Traditionen gilt. Normen und Werte der Gesellschaft werden kritiklos übernommen. Das Beibehalten dieser Regeln ist dabei nicht in erster Linie durch die Autoritätsperson der Gruppe gefordert.

Ergebnisse der Forschung mit der RWA Skala konnten verschiedene Verhaltensmuster autoritärer Charaktere belegen (Beierlein et al., 2014). Autoritarismus ist somit ein eindeutiger Prädiktor für stereotypes Handeln und Vorurteile. Eine gesteigerte Autoritarismus-Neigung führt des Weiteren häufig dazu, dass die eigene Gruppe oder Kultur sehr stark wahrgenommen wird. Dies resultiert wiederum in weiteren Vorurteilen gegenüber andersdenkenden Aufstellungen. Die Tendenz zu

autoritären Gedanken- und Verhaltensmustern steigt mit einer wahrgenommenen Bedrohung kontinuierlich an (Saunders & Ngo, 2020). In Zeiten starker Bedrohung sind stärkere Hinweise auf Autoritarismus bei autoritären Charakteren ersichtlich. Dies wirft die Frage auf, wie stabil Autoritarismus als Persönlichkeitsmerkmal ist. Forschungsergebnisse deuten auf eine spannende Theorie hin. Demnach spiegelt sich Autoritarismus zunächst nur als eine Prädisposition zu devotem Verhalten gegenüber Traditionen und Führungspersonen wider. Erst durch die Darbietung einer kollektiven Bedrohung zeigen sich autoritäre Reaktionen. (Feldman & Stenner, 1997). Somit basiert Autoritarismus zwar auf verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren, stellt aber kein eigenes Persönlichkeitsmerkmal dar. Insgesamt belegen somit eine Reihe von Forschungsergebnissen, dass eine Gruppierung von Autoritarismus in drei Subdimensionen das Konzept voll abdeckt und noch spezifischere Vorhersagen ermöglicht. Infolgedessen ist die KSA-3 sehr passend zur Erfassung autoritärer Denk- und Verhaltensmuster.

Der KSA-3 Fragebogen ist infolgedessen ein sehr passendes Messinstrument zur Erhebung eines Autoritarismus-Wertes, der einen Vergleich möglich macht. Die Zielgruppe des Forschungsinstrumentes liegt bei deutschsprachiger Bevölkerung ab 18 Jahren. Der Aufbau der KSA-3 ist wie folgt. Die drei Subdimensionen gleichen denen des RWAs (Autoritäre Aggression, Autoritäre Unterwürfigkeit, und Konventionalismus). Zu jeder dieser drei Subdimensionen gibt es drei Items. Die Daten stützen sich auf eine heterogene Gelegenheitsstichprobe (Beierlein et al., 2014). Die fünf Antwortmöglichkeiten der Probanden lauten wie folgt: 1. stimme ganz und gar nicht zu, 2. stimme wenig zu, 3. stimme etwas zu, 4. stimme ziemlich zu, 5. stimme voll und ganz zu. Die Auswertung der Subdimension erfolgt anhand eines Messwertes. Jede Subskala erhält einen separaten Messwert. Die Durchführung erfolgte bisher ausschließlich in Form einer online Erhebung. Die Skalenkonstruktion erfolgte durch die Begutachtung von etablierten Items durch Expertinnen und Experten. Vorhandene Items wurden optimiert und neue, passendere Items generiert. In zwei Wellen mit einer acht-wöchigen Pause wurde das Messinstrument getestet. Jeweils $N=451$ Probanden nahmen an der Erhebung teil. Nach einer exploratorischen Faktoranalyse wurden Items mit hohen Item Varianzen und hohen Trennschärfen herangezogen. Items mit einer niedrigen sprachlichen Komplexität wurden tendenziell bevorzugt. Sprachliche Verständlichkeit sollte kein Faktor sein, der einer Studie in

allen Bildungsgraden im Wege steht. Für die Validierung des Fragebogens wurden etablierte Messinstrumente genutzt.

Gütekriterien zu erfüllen, ist die Basis eines jeden Fragebogens. Fortfolgend wird aus dem Originaldokument der Autoren des Messinstrumentes zitiert werden (Beierlein et al., 2014). Das erste Kriterium ist das Kriterium der Objektivität. Darunter versteht man den Grad inwieweit die Studie ohne den Untersucher durchgeführt werden kann. Also somit den Grad der Unabhängigkeit der Studie vom Untersucher. Unterschiedliche Phasen der Studie werden hierbei beurteilt. Im Vordergrund stehen hierbei Durchführung, Auswertung, und Interpretation. Eine Durchführungsobjektivität ist gegeben, wenn sich Instruktionen und Wortlaut bei unterschiedlichen Probanden gleichen. Dies ist bei dem Fragebogen gegeben, da es sich um den gleichen online Fragebogen bei jedem Probanden handelt. Eine online Durchführung bietet Neutralität und Objektivität. Auswertungsobjektivität bezieht sich auf die Skalen der jeweiligen numerischen oder kategorialen Analyse. Wenn explizite Regeln angewendet werden, ist diese meist gegeben. Interpretationsobjektivität liegt vor, wenn die Ergebnisse aus dem Datensatz über verschiedene Untersucher vergleichbar sind. Die Standardisierung der Ergebnisse und die Zuteilung eines numerischen Messwerts führt zu Interpretationsobjektivität des KSA-3. Reliabilität ist das nächste zu bewertende Gütekriterium. Darunter versteht man die Messgenauigkeit einer Skala, also den Grad der Genauigkeit mit dem ein Wert erfasst wird. Ein Schätzmesswert dient als Basis zur Beurteilung dieser. Rechnungen der Autoren der KSA-3 entsprechend, liegen die Schätzmesswerte für alle drei Dimensionen in einem Bereich (über .70), der ausreichende Reliabilität widerspiegelt. Inhaltliche Validität ist der Umfang, indem ein Item das zu messende Konstrukt tatsächlich präzise abbildet. Diese wurde für den KSA-3 gewährleistet, da die Items sehr eng mit den Definitionen der Subdimensionen von Autoritarismus einher gehen. Faktorielle Validität repräsentiert die Überprüfbar- und Belegbarkeit der Struktur des Konstruktes. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse signalisiert die Gegebenheit faktorieller Validität. Ein weiteres wichtiges Gütekriterium ist die Konstruktvalidität, diese ist gegeben, wenn sich der gewählte Messwert einer Skala als Indikator für das tatsächliche Merkmal eignet. Konstruktvalidität ist vorhanden, wenn sich der ermittelte Messwert als Indikator für die Eigenschaft eignet, welche mit der Skala gemessen werden soll. Die Eignung wird daran beurteilt, wie gut sich die Skala im Hinblick auf Hypothesen, die sich aus dem Modell des zu erfassenden Merkmals ableiten lassen, empirisch

bewährt. Korrelationen der Items mit validierten Skalen berechnet. Diese beziehen sich auf die RWA Skala. Die Berechnungen bestätigten die konvergente sowie diskriminante Konstruktvalidität. Die drei Sub-Dimensionen sind eindeutig voneinander abgrenzbar. Insgesamt ist der KSA-3 Fragebogen somit ein ökonomischer, valider und reliabler Fragebogen, der sehr gut geeignet für eine differenzierte Erfassung des Konstruktes des Autoritarismus ist.

10.3.4 Fragebogen Zielorientierung und Leistungsmotivation

Lern- und Leistungsorientierungen lassen sich an zugrunde liegenden motivationalen Anteilen messen. Eine geeignete Skala zur Ermittlung der Lern- und Leistungsmotivation bietet der SELLMO Fragebogen (Spinath et al., 2012). SELLMO steht für „*Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*“. Theoretisch basiert der Fragebogen auf Ames der zunächst zwei Kategorien von Zielen, die so genannten Lern- und Leistungsmotivation begründet hat (Ames & Ames, 1984; Ames & Archer, 1988). Lernziele sind Ziele, die die eigenen Fähigkeiten ausweiten sollen, während Leistungsziele anderen gegenüber hohe Fähigkeiten beweisen sollen (Annäherungs-Leistungsziele) oder niedrige Fähigkeiten verbergen zu versuchen (Vermeidungs-Leistungsziele)“. Als Ergänzung steht eine weitere Zielorientierung zur Verfügung. Diese besteht darin, Arbeit grundsätzlich zu vermeiden. Sie wird fortfolgend als Arbeitsvermeidung titulierte. Sie beruht nicht auf einem Vergleich mit anderen oder individuellen Gütemaßstäben.

Angewandt wird der Fragebogen häufig zur Diagnostik bei Kindern, die den Anschein erwecken hinter ihren eigentlichen Fähigkeiten zurückzubleiben. Somit wurde der SELLMO Fragebogen als Messinstrument unter anderem auch für Einzelfallanalysen entwickelt. Den SELLMO gibt es in zwei Versionen den SELLMO und den SELLMO-ST. Der SELLMO Fragebogen eignet sich für Schülerinnen und Schüler, der SELLMO-ST wurde für Studierende entwickelt. Das Messinstrument besteht aus 31 Items, die in vier Subdimensionen gliedern lassen. Diese lauten wie folgt: *Lernziele*, *Vermeidungs-Leistungsziele*, *Arbeitsvermeidung*, *Annäherungs-Leistungsziele*. Die Items sind Zusätze zu dem voran gestellten Halbsatz „Im Studium/bei der Arbeit geht es mir darum, ...“. Die fünfstufige Antwort-Skala ist eine Dimension von 1. „stimmt gar nicht“ über 2. „stimmt eher nicht“, 3. „weder/noch“, 4. „stimmt eher“ zu 5. „stimmt genau“. Zu jedem vervollständigtem Satz wird somit die Meinung der Probanden ausgedrückt.

Die Gütekriterien bilden die Basis für eine wissenschaftlich basierte Arbeit mit Messinstrumenten. Infolgedessen sind diese unumgänglich als Grundpfeiler der Studie. Fortfolgend werden die Gütekriterien des SELLMO diskutiert. Die Objektivität ist durch ein vorgegebenes online Format gesichert. Auch die Objektivität der Auswertung ist durch ein klares System gegeben. Für den SELLMO-ST gibt es bisher keine klaren Normwerte. Dennoch lassen sich klaren Folgerungen mit einer statistischen Analyse bezüglich der Korrelationen zu weiteren Konstrukten erfassen. Als zweites zentrales Gütekriterium steht die Reliabilität. Cronbachs Alpha, also die interne Konsistenz, liegt bei allen Skalen zwischen .75 und .89 und ist somit befriedigend bis gut. Die Trennschärfe der Items des Fragebogens liegen zwischen $r = .32$ und $r = .72$. Auch bei der Validität schneidet der SELLMO(-ST) gut ab. Bis auf wenige Ausnahmen konnte die Zuordnung der Items zu den jeweiligen Subdimensionen und die faktorielle Struktur eindeutig bestätigt werden. Die Kriteriumsvalidität ist ausreichend gut und wurde durch eine Prüfung der Verbindung zwischen erreichten Noten in Examen und Skalenwerten bestätigt. Der SELLMO-ST dient als Grundlage für das Abfragen von Lern- und Leistungsmotivation in dieser Studie. Die befragte Teilnehmergruppe besteht jedoch nicht nur aus Studenten. Aus Ermangelung an einem wissenschaftlich begründeten, deutschen Fragebogen, der alle vier Zielorientierungen testet, haben kleine Änderungen an dem Fragebogen stattgefunden. Der Fragebogen SELLMO-ST wurde zur generellen Verwendung für Menschen ab achtzehn Jahren zum Teil leicht umformuliert. Basis hierfür ist Augenscheinvalidität, also die eigene, interne Validierung des Messinstrumentes (Moosbrugger & Kelava, 2008). Augenscheinvalidität gibt infolgedessen also an, inwieweit einem Instrument Validität durch die Musterung durch einen Laien zugesprochen werden kann. Die Items sollten valide sein, wenn sie trotz einer Änderung plausibel wirken. Dies trifft auf die Änderungen an einigen Items des SELLMO-ST Fragebogens zu. Der Sinn der Items wurde nicht verändert. Änderungen betreffen nur Wörter, die nicht direkt mit einer Subdimension verbunden werden können. Beobachtern sollte intuitiv einsichtig sein, dass vorgenommenen Änderungen weder Sinn noch Interpretation des Fragebogens verändern. Demzufolge kann durch augenscheinliches Bewerten der leicht abgeänderten Items, diesen dennoch plausible Validität zugesprochen werden. Beispielsweise wurden aus Begriffen wie Tests/Prüfungen infolgedessen Leistungskontrollen, aus Dozenten/Lehrern wurden Lehrende/Chefs Der Einleitungssatzteil wurde von dem originalen Halbsatz „Im Studium geht es mir darum, dass“

zu „Im Studium/bei der Arbeit geht es mir darum, ...“ abgeändert. Der Sinn des Satzes unterscheidet sich nicht vom Original, sondern wurde nur für weitere Personengruppen zugänglich gemacht. Der Zusatz „bei der Arbeit“ verändert nicht die Interpretation bei Probanden, auch wenn diese tatsächlich studieren.

Insgesamt ist das SELLMO Messinstrument methodisch und theoretisch solide begründet. Für die aktuelle Studie eignet sich dieser Fragebogen als ein inhaltlicher Grundpfeiler als auch aufgrund gegebener Gütekriterien sehr gut. Auch durch besprochene minimale Änderungen aufgrund der Zielgruppe, dürfte der Test augenscheinlich keine Validität verlieren. Für individuelle Einzelfallanalysen müssten für alle Teilnehmenden über das Schulalter hinaus neue Normwerte ermittelt werden. Normwerte sind bisher nur für Schüler ermittelt und wären für zukünftige Forschungsarbeiten ein erstrebenswertes Thema.

11 Statistische Analyse

Im folgenden Abschnitt wird die statistische Analyse der Daten dargelegt. Erster Schritt war hierbei die Aufbereitung der Daten. Eine Analyse der Rahmenbedingung ist darauffolgend ein notwendiger Schritt für die korrekte Anwendung von den gewählten statistischen Methoden. Im Ergebnis Teil werden dann final die Resultate bezüglich der Hypothesen dargelegt.

11.1 Datenaufbereitung

Mit dem Programm Excel wurden erste Aufbereitungen der Daten bewältigt. Fehlende Werte wurden gekennzeichnet, überflüssige Wörter wurden entfernt, und die Daten wurden in eine übersichtlichen Tabellenanordnung angelegt. Die Variable bezüglich des sozioökonomischen Status musste aufgrund falscher und fehlender Daten ausgeschlossen werden. Implausibel hohe oder niedrige Werte ergeben keine Basis, um eine weitere Untersuchung zu ermöglichen. Eine hohe Anzahl an fehlenden Werten lieferte einen weiteren Grund die Variable auszuschließen. Umkodierungen der Werte musste aufgrund der Fragebögen kaum vorgenommen werden, da sich die die meisten Werte addieren ließen. Darauffolgend konnte pro Fragebogen pro Individuum ein Score ermittelt werden.

Der KSA-3 Fragebogen besteht aus drei Subdimensionen, der autoritären Aggression, der autoritären Unterwürfigkeit, und dem Konventionalismus (Beierlein et

al., 2014). Diese drei Subdimensionen gilt es hierbei einzeln zu analysieren. Somit wurden den drei Subdimensionen pro Probanden jeweils ein Wert zugeordnet, um eine einzelne Aussage über die Subdimension des autoritären Charakters treffen zu können. Nachfolgend konnte durch die Kombination der drei Werte der Subdimensionen ein Gesamtwert über den autoritären Charakter abgebildet werden. Mit diesem Wert ist es fortan möglich Hypothesen über den autoritären Charakter in Kombination mit anderen Variablen zu testen.

Des Weiteren wurde der SELLMO Fragebogen auf eine ähnliche Art und Weise kodiert. Der SELLMO Fragebogen besteht aus vier Subdimensionen, die einen Überblick über Zielorientierung verschaffen (Spinath et al., 2012). Diese lauten wie folgt: Lernziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung, Annährungs-Leistungsziele. In jeder Subdimension ist es möglich einen Höchstsatz von 7-8 Punkten zu bekommen. Je höher der Punktsatz ist, desto höher die Ausprägung in dieser Zielorientierung. Jede Subdimension hat somit pro Probanden einen Wert, der das Niveau der Zielorientierung widerspiegelt. Vergleiche zwischen der Ausprägtheit der Zielorientierungen sind nun sowohl intra- als auch interpersonell möglich. Einen Gesamtwert der Zielorientierungen zu ermitteln, bringt bei dieser Art von Fragebogen keinen weiteren Mehrwert, da sich die vier Zielorientierungen an entgegengesetzten Punkten verschiedenen Zielorientierungsdimension befinden.

Um eine elaborierte Analyse zu ermöglichen, ist auch eine Auswertung des FEEs pro Proband erforderlich (Schumacher et al., 1999b). Der FEE lässt sich in drei Subdimensionen untergliedern: 1. Ablehnung und Strafe, 2. Emotionale Wärme, 3. Kontrolle und Überbehütung. Pro Subdimension gibt es hierbei 8 Items die erinnertes elterliches Erziehungsverfahren klassifizieren. Pro Subdimension wurde ein Wert gefunden, der das subjektiv erinnerte, elterliche Verhalten in der spezifischen Kategorie widerspiegelt. Emotionale Wärme wurde negativ kodiert damit eine Berechnung mit Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung einen Gesamtwert des autoritären Charakters widerspiegelt.

Auch die abhängige Variable des höchsten eigenen Bildungsabschlusses wurde in Gruppen klassifiziert, um eine konkretere nicht ausufernde Analyse zu ermöglichen. Basis hierfür ist die CASIM Klassifikation (Brauns et al., 2003). Brauns et al. (2003) unterteilten akademischen Erfolg in 13 unterschiedliche Stufen auf einer Dimension, welche von „Grundbildung nicht abgeschlossen“ bis zu „Universitäre Bildung – höheres Niveau“ reicht. Diese 13 Niveaus werden nach der CASIM-

Bildungsklassifikation wieder in drei weitläufigere Kategorien unterschieden. Kategorie 1 besteht aus Teilnehmenden, die eine einfache Bildung auf allgemeiner Grundbildung oder weniger erzielt haben. Kategorie zwei besteht aus Leuten die mindestens eine einfache Berufsbildung auf mittlerer allgemeiner Berufsbildung bis Berufsbildung aufbauend auf Kombinationen mit allgemeiner Hochschulreife haben. Kategorie 3, die höchste Kategorie besteht aus mindestens einer niedrigen Tertiärbildung mit einem berufsorientierten Studium von kurzer Dauer bis zur universitären Bildung von höherem Niveau. Jeder Proband hat neben einem spezifischen der 13 Level somit auch eine der drei Kategorien zugeordnet bekommen. Mit den Kategorien ist eine leichtere Übersicht möglich, die schneller einen Überblick über die Zusammenhänge von der abhängigen und den unabhängigen Variablen ermöglicht.

11.2 Voraussetzungen

Für die statistische Analyse wurde die ordinale Regression als ein zentrales Medium erwähnt, um ein voraussagekräftiges Modell zu etablieren. Die ordinale Regression ist für Modelle anwendbar, deren abhängige Variable ordinal skaliert ist (Cohen, 1968). Zentral für eine ordinale Regression ist die Rangordnung innerhalb der Faktoren. Dabei gilt, dass zwar eine Hierarchie der Faktoren vorherrschen muss, die Abstände zwischen diesen aber nicht interpretierbar sein sollten. Aufgrund der gegebenen Hierarchie der Variable „höchster akademischer Bildungsabschluss“ ist eine ordinale Regression die geeignete Wahl. Die gegebene Rangordnung überschreitet die Nutzung von multinominalen Logitmodellen bei denen die Informationen über die Abstände zwischen den kategorialen Faktoren verloren gehen würden. Die Nutzung einer linearen Regression ist nicht möglich aufgrund der nicht metrischen Variable des höchsten akademischen Bildungsabschlusses (Cohen, 1968). Die Variable des höchsten akademischen Bildungsabschlusses ist laut CASIM in Levels gegliedert (Schneider, 2015). Des Weiteren ist eine Voraussetzung für die Nutzung einer ordinalen Regression eine Unabhängigkeit der Beobachtungen. Das bedeutet, dass die statistischen Daten nicht aus einer wiederholten Messung oder gar aus gematchten Studien stammen dürfen. Dies ist bei der gegebenen Studie nicht der Fall. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Studie das Kriterium der Unabhängigkeit der Beobachtungen erfüllt. Eine weitere Notwendigkeit für die ordinale Regression ist eine bestimmte Zahl von Probanden pro Prädiktor. Durch die Poweranalyse vor dem Start der Studie konnte eine Probandenzahl ermittelt

werden, die benötigt wird, um aussagekräftig zu sein. Diese wurde mit $N=113$ Probanden erzielt. Die Probanden sind jedoch nicht gleichmäßig auf gegebene Prädiktoren aufgeteilt. Bei der Variablen Geschlecht gibt es mehr Frauen als Männer oder Diverse Teilnehmende. Auch bezüglich Alter und Herkunft sind die Probanden nicht gleichmäßig auf die Prädiktoren verteilt. Dennoch sind die Verteilungen über die Prädiktoren in einem Rahmen, in dem über jeden Prädiktor eine Aussage getroffen werden kann. Zudem sollten sich keine Ausreißer in den Daten befinden; da diese das Ergebnis der Analyse prägen könnten. Ein zu schneller Ausschluss von Probanden verfälscht das Ergebnis jedoch auch indem es die Stichprobe verändert und legitime Ergebnisse vernachlässigt. Um nicht die Aussagekraft der Stichprobe zu mindern, wurde das Ausschließen von Probanden aufgrund extremer Antworten vermieden solange die Antworten nicht durch das Antwortmuster implausibel erschienen. Probanden mit implausiblen Antwortmustern, die auf dieser Dimension zu Ausreißern in den Extremen geführt haben, wurden hingegen exkludiert. Notwendig ist zudem, dass keine Multikollinearität besteht. Eine Multikollinearität besteht, wenn mindestens zwei der Prädiktoren stark miteinander korrelieren. In dieser Studie korrelieren mehr als zwei Prädiktoren miteinander, jedoch sind die Korrelationen klein oder medium. Eine Häufung starker Korrelationen kann ausgeschlossen werden. Somit ist das Kriterium der fehlenden Multikollinearität erfüllt. Nicht alle metrischen Variablen weisen eine Normalverteilung auf (siehe Anhang). Dennoch können aufgrund der gegebenen Probandenzahl die ausgewählten statistischen Analysen durchgeführt werden.

11.3 Ergebnisse

Zur Analyse der Daten wurde ein Modell erstellt, mit dem die Beziehungen und Effekte auf die abhängige Variable (akademischer Erfolg) ersichtlich werden. Abbildung 2 dient als Zusammenfassung der Ergebnisse der Hypothesenanalyse. Pfeile stehen hierbei für direkte kausale Einflüsse, Linien für Assoziationen. Die erste von neun Hypothesen zum Thema Erziehung umfasst das Konzept der Zielorientierung. Vorhergesagt wurde als H_1 ein signifikanter Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und einer Leistungszielorientierung. Leistungszielorientierung ist hierbei in die Vermeidungsleistungszielorientierung und in die Annährungsleistungszielorientierung unterteilt. Somit gibt es laut der Nullhypothese keinen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und einer Leistungszielorientierung.

Eine Korrelationsanalyse zwischen dem der Variable des Wertes der autoritären Erziehung und zwischen den beiden Leistungszielorientierungen (Annäherungsleistungsziel, Vermeidungsleistungsziel) ergibt Anhaltspunkte zur weiteren Interpretation. Die Pearson Korrelation zwischen Annäherungsleistungszielen und autoritärer Erziehung liegt bei $r = -.282$ und ist mit einem Wert von $p = .003$ hoch signifikant (siehe Abbildung 3). H_0 kann zurückgewiesen werden. Die signifikante Korrelation zwischen den zwei Variablen ist klein (Cohen, 1988). Somit gibt es eine kleine negative Korrelation zwischen Annäherungsleistungszielen und autoritärer Erziehung. Da es sich um eine hoch signifikante Korrelation handelt, ist es äußerst unwahrscheinlich, dass dieses Ergebnis rein zufällig erzielt worden ist. Die Korrelation $r = .083$ zwischen Vermeidungsleistungszielen und autoritärer Erziehung ist nicht signifikant. Der Signifikanzwert liegt hier bei $p = .391$. Die Nullhypothese, dass es keinen Unterschied zwischen Vermeidungsleistungszielen bei Leuten mit autoritärer Erziehung im Gegensatz zu Leuten ohne autoritäre Erziehung gibt, wird somit akzeptiert.

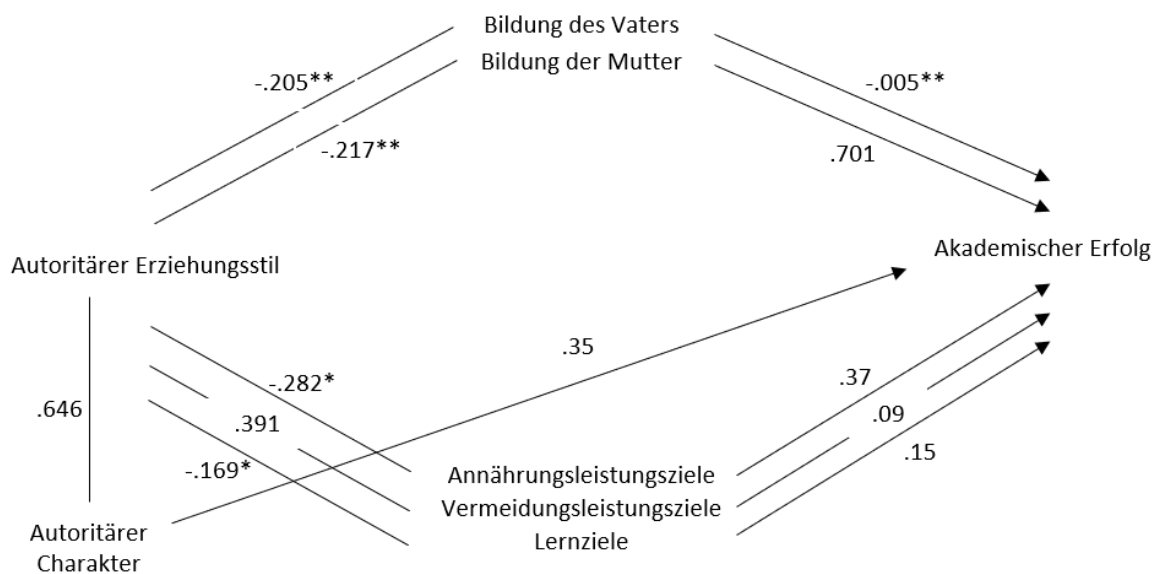


Abbildung 2: Modell mit Signifikanz- oder Korrelationswerten.

Generelle Anmerkungen: Signifikanzwerte stehen bei kausalen Effekten, die mit einem Pfeil gekennzeichnet sind. Korrelationswerte stehen bei korrelativen Zusammenhängen, die mit einer Linie gekennzeichnet sind.

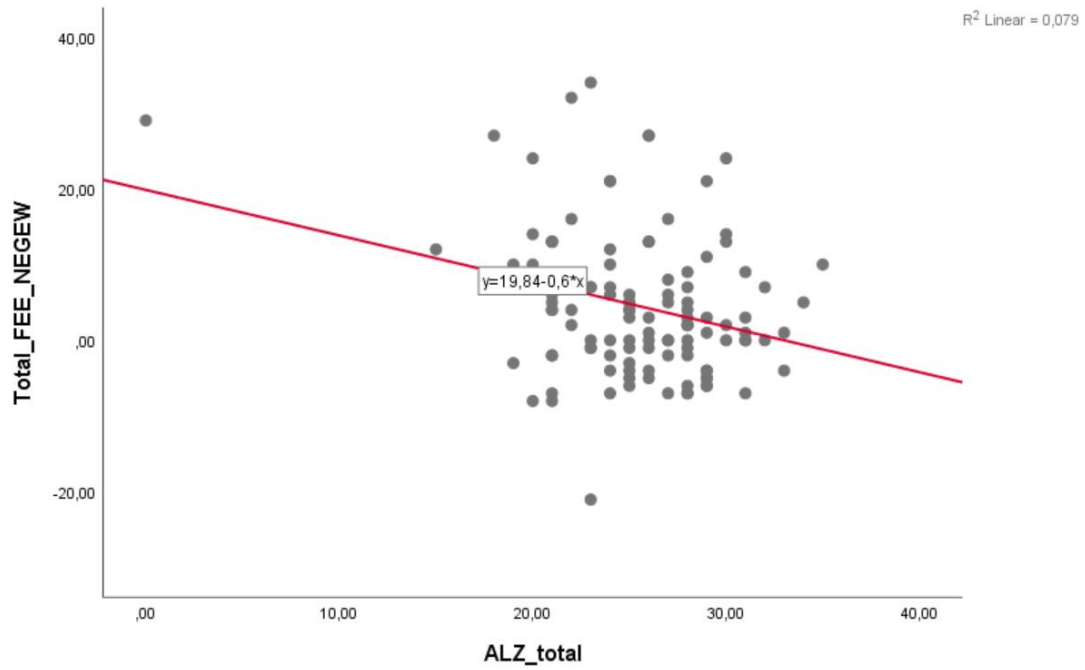


Abbildung 3: Korrelation zwischen autoritärer Erziehung und Annährungsleistungszielen

Generelle Anmerkungen: Total_FEE_NEGW steht für autoritäre Erziehung. ALZ stehen für Annährungsleistungsziele.

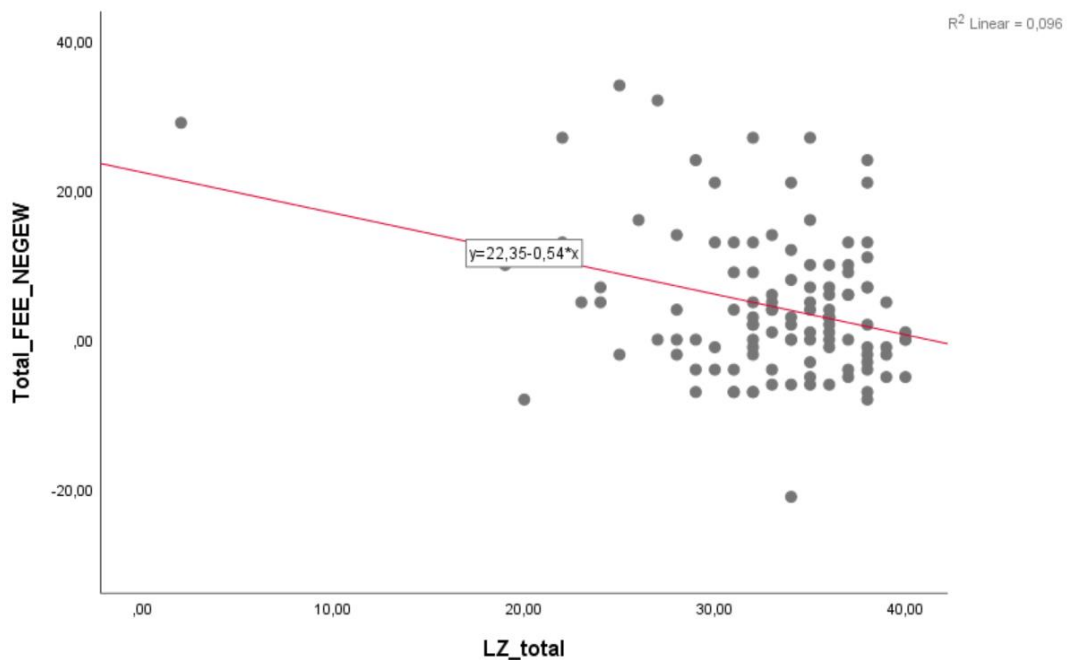


Abbildung 4: Korrelation zwischen autoritärer Erziehung und Lernzielorientierung

Generelle Anmerkungen: Total_FEE_NEGW steht für autoritäre Erziehung. LZ steht für eine Lernzielorientierung

H₂ umfasst einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer nicht autoritären (z.B. autoritativ oder laissez-faire) Erziehung und einer Lernzielorientierung. H₀₂ beschreibt, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen nicht autoritärer Erziehung und einer Lernzielorientierung gibt. Die Korrelation zwischen autoritärer Erziehung ist negativ (Abbildung 4). Die Korrelation ist mit $r = -.169$ klein (Cohen, 1988). Der Alpha Wert ist mit $p = .074$ bei einem Alpha Schwellenwert von 0.05 nicht signifikant. Wird der Alpha Wert auf .1 herab, würde der Wert jedoch noch in den signifikanten Rahmen fallen. H₃ handelt von einem Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und einem autoritären Charakter. Es gilt dabei die Nullhypothese, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Erziehung und einem autoritärem Charakter gibt, zu entkräften. Die Pearson Korrelation $r = .035$ ist mit einem Wert von $p = .714$ nicht signifikant. Somit kann die Nullhypothese nicht widerlegt werden. Die gegebenen Daten zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Eine Pearson Korrelationsanalyse zwischen den Subskalen von autoritärer Erziehung mit der Entwicklung eines autoritären Charakters ergibt ein neues Bild. Die Subskala Ablehnung und Strafe korreliert mit $r = .276$ mit einem hoch signifikanten Wert von $p = .003$ mit einem autoritären Charakter.

Tabelle 1:

Korrelationen der Subskalen von autoritärer Erziehung mit der Entwicklung eines autoritären Charakters

Korrelationen (Pearson)					
	Auto. Char.	Auto. Erziehung	A.S.	E.W.	K.Ü.
Auto. Charakter					
Autoritäre Erziehung	0,035				
Ablehnung und Strafe	,276**	,326**			
Emotionale Wärme	-0,023	-,627**	-,372**		
Kontrolle und Überbehütung	,186*	,051	,609**	-,206*	

Generelle Anmerkungen: Bei Ablehnung und Strafe (A.S.) handelt sich um eine Subdimension des Fragebogens nach autoritärer Erziehung. Bei Emotionaler Wärme (E.W.) und Kontrolle und Überbehütung (K.Ü.) ebenfalls.

Die Subdimension Emotionale Wärme hingegen ist mit $p = .81$ und $r = -.023$ nicht signifikant mit einem autoritären Charakter verbunden. Kontrolle und Überbehütung korreliert signifikant nach Pearson mit einem Wert von $p = .048$ und $r = .186$. Infolgedessen kann die Hypothese H_3 nicht akzeptiert werden. Trotzdem stehen die Subdimensionen Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung mit einem autoritären Charakter in Beziehung (siehe Tabelle 1).

H_{04} kann nicht abgewiesen werden mit einem Wert von $p = .415$ und $r = -.077$. Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen einem autoritären Charakter und einer Lernzielorientierung. H_5 besagt, dass die Prädiktoren Zielorientierung, Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Status, und Erziehung einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung eines hohen akademischen Bildungsabschlusses liefern. Somit wurden in dem Modell die Variablen Zielorientierung, Bildungsabschluss der Eltern, und Erziehung als Einfluss auf die abhängige Variable des höchsten akademischen Bildungsabschlusses getestet. Als statistisches Mittel wurde für die Testung der Hypothese eine Regression gewählt. Hierbei handelt es sich um eine ordinale Regressionsanalyse (Rohrlack, 2007; Schlarmann & Galatsch, 2014). Alle statistischen Werte der ordinalen Regression befinden sich im Anhang. Ziel einer ordinalen Regression, ist die Prognose von Wahrscheinlichkeiten für ein Vorkommen einzelner Kategorien jeweils abhängig von den Kovariablen. Inkludiert in die ordinale Regression, neben der abhängigen Variablen des eigenen Bildungsabschlusses, sind folgende unabhängige Variablen: alle vier Subdimensionen der Zielorientierungsvariable (Lernziel, Vermeidungsleistungsziel, Annäherungsleistungsziel, Arbeitsvermeidung), alle drei Subtypen der Variable des erinnerten Erziehungsverhaltens der Eltern (Kontrolle und Überbehütung, Emotionale Wärme, Ablehnung und Strafe), die Variable der Herkunft, und sowohl der höchste Bildungsabschluss des Vaters wie auch der der Mutter. Die Informationen zur Modellpassung ergaben einen Signifikanzwert von $p = .053$, was signifikant ab einem Alpha Schwellenwert von $.1$ ist und knapp-nicht signifikant ab einem Alpha Schwellenwert von $p = .05$. Die Anpassungsgüte des Modells bestätigt dieses Ergebnis. Die Zahl der Freiheitsgrade liegt hierbei bei 13.

Tabelle 2:

Signifikanzwerte der ordinalen Regression

	Komponente	
	Wald	Sig.
Lernzielorientierung	2,076	.15
Vermeidungsleistungsziele	2.876	.09
Annährungsleistungsziele	.802	.37
Arbeitsvermeidung	1.004	.31
Autoritärer Charakter	.005	.35
Ablehnung und Strafe	2.595	.107
Emotionale Wärme	1.370	.242
Kontrolle und Überbehütung	.078	.779
Herkunft	.142	.706
Bildungsabschluss Vater	7.841	.005**
Bildungsabschluss Mutter	.148	.701
Lernzielorientierung	2,076	.15

Der Pearson Wert und der Abweichungswert sind beide nicht signifikant ($p = .147$, $p = 1.0$) was die Signifikanz (bei $Alpha = .1$) des gesamten Modells bestätigt. Der Nagelkerke Wert als Indikator für die Effektstärke des Modells beträgt *Pseudo R-Quadrat* = .165. Eine Betrachtung der einzelnen Parameter gibt Aufschluss über die Vorhersagekraft der einzelnen Kovarianzen. Hoch signifikant ($p = .005$, $SD = .065$) ist die Variable des höchsten Bildungsabschlusses des Vaters. Der Bildungsabschluss der Mutter ist nicht signifikant in Bezug auf die abhängige Variable. Bei einem Alpha Wert von .05 sind sonst keine weiteren Prädiktoren des Modells signifikant.

H₆ lautet wie folgt: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen einem autoritären Charakter und einem niedrigen akademischen Bildungsabschluss, wenn eine Vermeidungs-Leistungszielorientierung gegeben ist. Im Gegensatz hierzu gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem hohen akademischen Bildungsabschluss, wenn eine Annährungs-

Leistungszielorientierung gegeben ist. Bezüglich des ersten Teils dieser Hypothese ist keine Aussage möglich, da es in der Studie nur zwei männliche Probanden mit einem niedrigen Bildungsabschluss gibt. Der zweite Teil der Hypothese bezüglich eines Zusammenhangs zwischen autoritären Charakteren und einem hohen akademischen Bildungsabschluss, wenn eine Annährungsleistungszielorientierung gegeben ist, konnte mit einem Signifikanzwert von $p = .196$ mit einer Pearson Korrelation nicht bestätigt werden.

H₇ prophezeit einen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem hohen akademischen Bildungsabschluss, wenn Eltern mit einem hohen akademischen Bildungsabschluss gegeben sind. Hierbei wurde die Variablenkonstellation zunächst mit Vätern mit einem hohen akademischen Bildungsgrad getestet und dann mit Müttern mit einem hohen akademischen Erfolg. Nach Aktivierung der entsprechenden Filter verringerte sich die Probandenzahl in der Gruppe der Väter auf sechs. Eine negative Korrelation von $r = -.522$ mit einem Signifikanzwert von $p = .288$ ergibt keine signifikante Korrelation. Auch die Korrelation zwischen den Bildungsabschlüssen der Mütter mit besagten Variablen ergab sich als nicht signifikant. H₈ sagt einen signifikanten Zusammenhang zwischen autoritären Charakteren und einem hohen akademischen Bildungsabschluss voraus, wenn Eltern mit hohem sozioökonomischem Status gegeben sind. Diese Hypothese konnte nicht getestet werden aufgrund der Notwendigkeit, die Variable des Soziökonomischen Status auszuschließen.

H₉ und damit die letzte zu testende Hypothese lautet wie folgt: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und autoritärer Erziehung. Diese Hypothese kann für beide Elternteile als signifikant bestätigt werden. Mit einer negativen Korrelation von $r = -.205$ und einem Signifikanzwert von $p = .029$ kann ein eindeutiger negativer Zusammenhang nachgewiesen werden zwischen dem akademischen Bildungsabschluss des Kindes und einer autoritären Erziehung des Vaters (Abbildung 5). Auch der höchste akademische Bildungsabschluss der Mutter steht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Tendenz zur autoritären Erziehung. Eine Spearman Korrelation ergab einen Signifikanzwert von $p = .021$ zwischen besagten Variablen und ist somit hoch signifikant (Abbildung 6). Die Korrelation zwischen beiden Variablen ist negativ und beträgt $r = -.217$. Der Korrelationseffekt ist infolgedessen für beide Elternteile klein (Cohen, 1988).

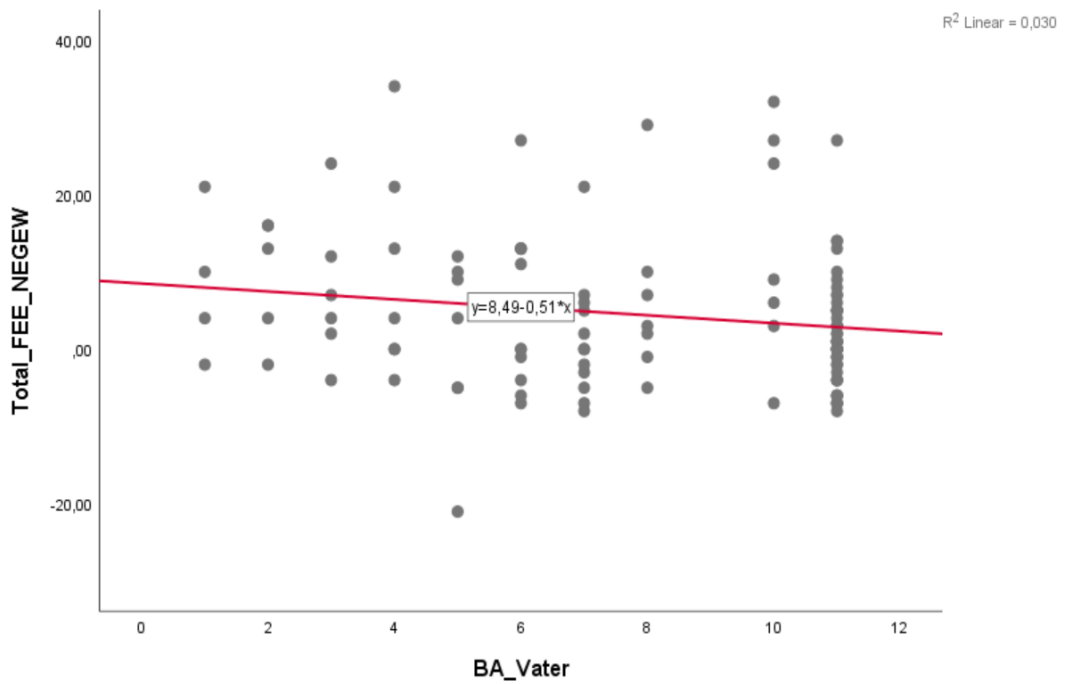


Abbildung 5: Korrelation autoritäre Erziehung und dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters

Generelle Anmerkungen: Total_FEE_NEGW steht für autoritäre Erziehung. BA_Vaterr steht für den höchsten akademischen Bildungsabschluss des Vaters.

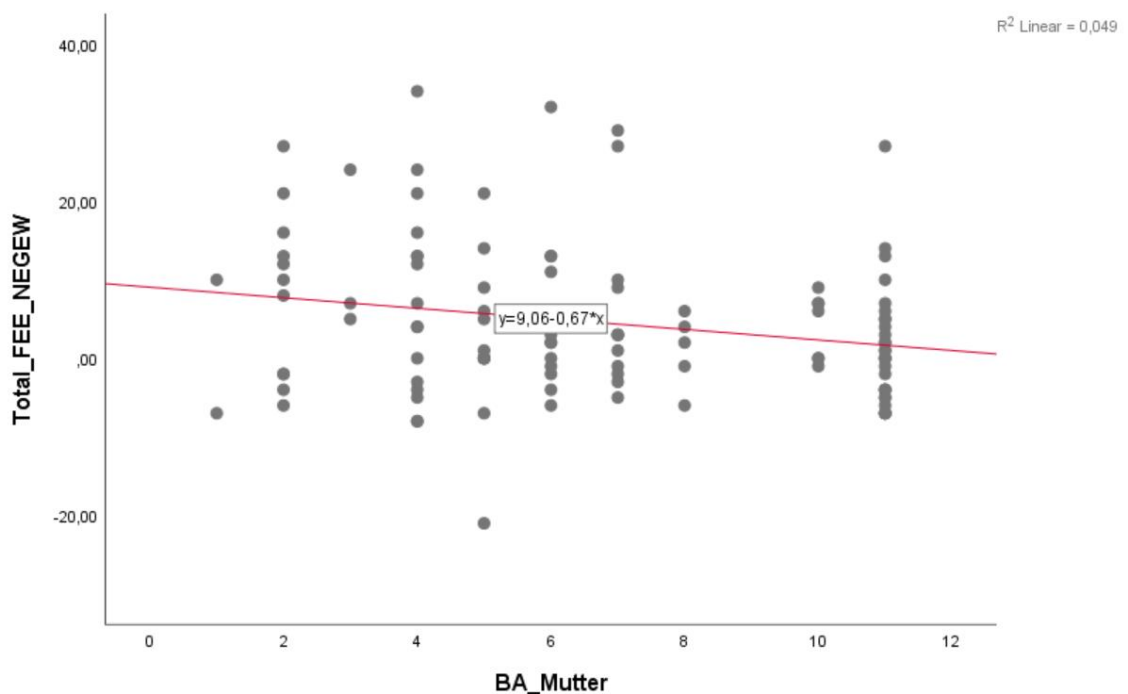


Abbildung 6: Korrelation autoritäre Erziehung und dem höchsten Bildungsabschluss der Mutter

Generelle Anmerkungen: Total_FEE_NEGW steht für autoritäre Erziehung. BA_Mutter steht für den höchsten akademischen Bildungsabschluss der Mutter.

12 Diskussion

Fortfolgend wird die Diskussion zu den Ergebnissen dieser Studie erfolgen. Nach einer kurzen Einleitung in die Diskussion folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Darauffolgend werden die Ergebnisse im Licht der Theorie und der Einleitung dieser Studie diskutiert. Passende ergänzende Theorie und aktuelle Forschung werden entsprechend der Ergebnisse angeführt.

12.1 Einleitung zur Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit war, sich die Auswirkungen von autoritärer Erziehung auf akademischen Erfolg anzuschauen. Hinterfragt wird hierbei, ob die Beschaffenheit eines autoritären Charakters als Produkt von autoritärer Erziehung Auswirkungen auf akademischen Erfolg hat. Akademischer Erfolg wurde in dieser Studie mit dem höchsten akademischen Bildungsgrad gleichgesetzt. Die zugrundeliegende Forschungslücke besteht hierbei aus der bisher nicht untersuchten Verbindung zwischen Erziehungsstil, Zielorientierungen, akademischem Erfolg und autoritärem Charakter.

12.2 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die wichtigsten Ereignisse resultierend aus der Studie lauten wie folgt: Die Studie konnte eine signifikante Assoziation zwischen einer Leistungszielorientierung und einer autoritären Erziehung belegen. Dabei ist es wesentlich, zwischen den zwei unterschiedlichen Arten von Leistungszielen zu unterscheiden, den Annäherungsleistungszielen und den Vermeidungsleistungszielen. Für Annäherungsleistungsziele konnte eine negative signifikante Beziehung mit autoritärer Erziehung bestätigt werden, für Vermeidungsleistungsziele konnte keine Beziehung ermittelt werden. Infolgedessen kann darauf geschlossen werden, dass je geringer die autoritäre Erziehung ist, desto stärker die Annäherungsleistungszielorientierung. Ein weiteres relevantes Ergebnis ist, dass autoritäre Erziehung mit einer Lernzielorientierung korreliert. Die statistische Analyse ergab, dass eine Lernzielorientierung in einer negativen Beziehung mit autoritärer Erziehung steht. Das heißt, je stärker die autoritäre Erziehung ausgeprägt ist, desto geringer ist die Lernzielorientierung. Nicht signifikant ist die Verbindung zwischen einem autoritären Charakter und autoritärer Erziehung als Ganzes. Eine autoritäre Erziehung hat somit anhand der vorliegenden

Daten keinen generellen Einfluss auf die Ausbildung eines autoritären Charakters. Dennoch stehen die Subdimensionen Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung mit einem autoritären Charakter in Zusammenhang.

Die statistische Analyse bestätigt, dass einzelne Prädiktoren die Variable des akademischen Erfolgs vorhersagen. Ein vertiefter Einblick auf die Passung der einzelnen Variablen verrät den stark signifikanten Einfluss des akademischen Bildungsabschlusses des Vaters auf den akademischen Bildungsabschluss des Kindes. Der höchste akademische Bildungsabschluss der Mutter ist hingegen nicht signifikant in Beziehung mit dem höchsten akademischen Bildungsabschluss des Kindes. Somit ist mit dem Erfolg des Vaters eine Vorhersage über den akademischen Erfolg des Kindes möglich. Eine Aussage über den akademischen Erfolg des Kindes ist nicht möglich auf Basis des akademischen Erfolgs der Mutter. Mit den anderen Prädiktoren des Vorhersagemodells, also den drei weiteren Subdimensionen der Zielorientierung (Annährungsleistungszielorientierung, Arbeitsvermeidung, Lernzielorientierung), den drei Subdimensionen von Erziehung (Ablehnung und Strafe, Emotionale Wärme, Kontrolle und Überbehütung), und der örtlichen Herkunft lässt sich keine eindeutige Vorhersage bezüglich des akademischen Erfolgs des Kindes treffen.

Ein weiteres relevantes Ergebnis ist der Zusammenhang zwischen autoritärer Erziehung und dem höchsten akademischen Bildungsabschluss der Eltern. Der höchste akademische Bildungsabschluss der Eltern lässt sich jeweils für Mutter und Vater getrennt auf die Variable der autoritären Erziehung beziehen. Der akademische Erfolg hat für beide Elternteile einen Einfluss auf die Tendenz zur autoritären Erziehung. Je niedriger der höchste akademische Bildungsabschluss, desto größer ist die Tendenz zur autoritären Erziehung. Anders gesagt, je gebildeter die Eltern desto weniger werden autoritäre Erziehungspraktiken verwendet.

12.3 Interpretation der Ergebnisse

Autoritärer Erziehung und Lernziele hängen negativ miteinander zusammen. Je geringer die autoritäre Erziehung desto stärker ist die Annährungsleistungszielorientierung. Eine Erklärung für dieses Phänomen lässt sich aus bestehender Literatur ableiten. Ein autoritärer Erziehungsstil ist stark durch Strenge, Regeln und Strafe geprägt (Darling & Steinberg, 2017; Gonzalez et al., 2002; Lukesch, 1980; Perris et al., 1994; Schumacher et al., 1999b). Vermehrter Tadel bei unzureichenden

Leistungen und energische Appelle legen die Rahmenbedingungen für die Handlungen des Kindes fest. Kinder und Jugendliche internalisieren diese Werte zum Teil und Handeln auch im Erwachsenenleben danach (Darling & Steinberg, 2017). Die Eltern nehmen die Position von hierarchisch weit überlegenen Autoritäten im Leben des Kindes ein. Im Erwachsenenleben wird diese Rolle meist durch eine andere Autorität aus dem Umfeld ersetzt. Ein Überlebensinstinkt von in Abhängigkeit von ihren Eltern lebenden Kindern ist es, die Anforderungen dieser zu erfüllen (Lederer, 1995; Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Für die Entwicklung von Autonomie ist kontrollierende elterliche Fürsorge nicht dienlich (Darling & Steinberg, 2017). In einer solchen Eltern-Kind-Beziehung sind meist die geeigneten Rahmenbedingungen nicht gegeben, die Welt kindlich zu explorieren. Das Kind erfährt zu wenig Sicherheit, Bestärkung und Glaube an die eigenen Fähigkeiten, um den Schritt zu wagen die Umwelt zu analysieren und zu bewältigen.

Dies übersetzt sich häufig auf neue, gewählte Autoritäten im Erwachsenenleben. Neue Autoritäten gilt es zufrieden zu stellen, um sich sicher zu fühlen. Ein eigenes Explorieren der Fähigkeiten ist aufgrund erlernter Verhaltensmuster sekundär. Der Wunsch sich in einigen Interessengebieten und Fertigungsfeldern zu verbessern, tritt aus Sicherheits- und Schutzbedürfnissen in den Hintergrund (Gale & Davidson, 2007). Eine Lernzielorientierung zu haben bedeutet eigene Fähigkeiten explorieren und eigene Fertigkeiten ausbauen zu wollen. Für Lernziele gelten in erster Linie eigene Bezugsnormen und Bewertungsmaßstäbe (Rheinberg, 2017; Rheinberg & Engeser, 2010). Eigene Leistungen werden an eigenen früheren Leistungen gemessen und demnach bewertet. Der Fokus ist dabei auf das Selbst gerichtet. Um dies zu tun, bedarf es einer Umgebung in der dies möglich ist. Kinder und Jugendliche, die unter autoritären Erziehungspraktiken aufgewachsen sind, fehlt es teilweise an sicherheitsstiftenden Faktoren in ihrer Umgebung, um eine Lernzielorientierung zu entwickeln. Die Angst vor Strafe, die Angst Regeln zu brechen und die Angst die Gunst der Autoritätsperson zu verlieren, wiegen mehr als Wissensdurst und Neugier (Gale & Davidson, 2007; Maner et al., 2007; Reichle & Gloger-Tippelt, 2007). Eine Lernzielorientierung ist dementsprechend für Menschen, die eine autoritäre Erziehung genossen haben, nicht passend zu ihrer in der Kindheit erlernten Verhaltensmuster. Dementsprechend sind die Ergebnisse dieser Studie, dass eine autoritäre Erziehung negativ mit einer Lernzielorientierung korreliert, sehr treffend.

Ein weiteres einschlägiges Ergebnis ist die Verbindung zwischen Leistungszielen und autoritärer Erziehung. Für Leistungsziele kann eine signifikante Beziehung zu der autoritär erinnerten elterlichen Erziehung aufgezeigt werden. Dies gilt jedoch nur für Annäherungsleistungsziele nicht aber für Vermeidungsleistungsziele. Die Beziehung zwischen Annäherungsleistungszielen und autoritärer Erziehung ist negativ geprägt. Eine Annäherungsleistungszielorientierung geht einher mit dem Wunsch etwas Positives zu erschaffen, um dies dem sozialen Bezugsrahmen vorweisen zu können (Deci & Ryan, 2000; Gonzalez et al., 2002). Die Verhaltensmotivationen von Menschen mit Annäherungsleistungszielen tendieren dazu sich vor anderen beweisen zu wollen. Leistungsziele stehen in Verbindung mit der Verwendung von sozialen Bezugsnormen. Demnach steht der Vergleich von eigenen Leistungen mit Leistungen anderer im Vordergrund. Besser im Vergleich zu anderen dazustehen, bedeutet positive Verstärkung. Dazu zählt auch soziale Verstärkung wie Bewunderung oder Prestige. In Verbindung mit autoritärer Erziehung war eine Hypothese der Studie, dass autoritär erzogene Menschen zu einer Annäherungsleistungszielorientierung hintendieren. Eine Begründung hierfür wäre das autoritär erzogene Menschen ihrer Autoritätsperson so beweisen zu können, dass sie würdig genug sind, dass man sie weiterhin in deren Schutz und Sicherheit bietenden Obhut behält. Jedoch ist diese Beziehung anhand der Studienergebnisse gegenteilig gegeben. Ein Grund dafür wäre, dass es in einer unsicheren autoritären Umgebung zu Risiko aversivem Verhalten kommen kann (Maner et al., 2007; Maner & Schmidt, 2006; Zorowitz et al., 2020). Wenn die Umgebung nicht ermutigend und sicher zum explorieren ist, können Annäherungsleistungsziele angsteinflößend sein (Gale & Davidson, 2007; Manoharan & Mahango, 2020, Maner et al., 2007; Maner & Schmidt, 2006; Zorowitz et al., 2020). Hiernach könnte es Menschen mit einer autoritären Erziehung nicht darum gehen, Prestige und Status durch besondere Taten zu gewinnen, sondern mehr darum sich in das autoritäre Sicherheits- und Schutzsystem einzugliedern. Es wird sich mehr an Regeln und implizite Gesetze des autoritären Konstruktes gehalten, um sicherzustellen ein Teil dessen zu bleiben, als das Ziele exploriert werden, die zu vermehrter Gunst der Autorität führen könnten. Die Handlungsmotivation ist somit hierbei erfüllte Schutzbedürfnisse zu bewahren.

Eine bekannte Theorie über die Priorisierung von Zielen ist die Bedürfnispyramide von Maslow (Maslow, 1948; McLeod, 2007a). Diese Theorie beschäftigt sich

mit der Auswahl von Motiven, die schlussendlich das Verhalten bestimmen. Nach dieser Theorie werden Bedürfnisse grundsätzlich nach Lebensnotwendigkeit priorisiert. Es gibt fünf Kategorien, anfänglich mit den grundlegendsten physiologischen Bedürfnissen wie Sauerstoff, Nahrung und Schlaf bis hin zu den hoch entwickelten menschlichen Begehren (1. physiologische Bedürfnisse, 2. Sicherheitsbedürfnisse, 3. soziale Bedürfnisse, 4. Anerkennung und Wertschätzung, 5. Selbstverwirklichung). Wenn die physiologischen Bedürfnisse erfüllt sind, steht die nächste Stufe der Bedürfnisse im Fokus, die Sicherheitsbedürfnisse. Diese sind als Wunsch nach Stabilität, Sicherheit, Ordnung und Schutz definiert. Sind auch diese erfüllt, steigt das Individuum auf das dritte Level von erreichbaren Bedürfnissen. Dies sind die sozialen Bedürfnisse. Diese bilden das Bedürfnis nach erfüllttem zwischenmenschlichem Kontakt ab. Relevante Aspekte sind hierbei soziale Akzeptanz, Nähe, Zuneigung, sowie Gruppenzugehörigkeit. In Verbindung mit autoritärer Erziehung können verschiedene Status der Bedürfnisorientierung innerhalb der Hierarchie für die Wahl unterschiedlicher Ziele verantwortlich sein. In einer autoritären Umgebung ist das Kind darauf aus, Strafen zu vermeiden, Regeln zu befolgen und Tadel zu entgehen. Wenn ein Fehler passiert, kann eine große Angst vor Strafe aufkommen. Das Kind hat gelernt sich anzupassen, keine eigenen Forderungen zu stellen und eigene Wünsche zurückzustellen. Zentraler ist weiterhin, Sicherheit durch die Autoritätsperson zu bekommen und sich dieser zugehörig fühlen zu können. Eigenständige Realitätsbewältigung tritt in den Hintergrund. Autonome Ziele werden kaum verfolgt. Entwicklungspsychologisch bedingen Verbote und strikte Regeln eine unzureichende Ablösung von den primären Bezugspersonen (Darling & Steinberg, 2017; Feldman & Stenner, 1997; Lederer, 1995). Diese unzulängliche Eigenständigkeit bleibt auch bei der Art sich Ziele zu setzen, bestehen. Ein emotional unterstützendes Klima durch die primären Bezugspersonen ist notwendig für die kindliche Autonomieentwicklung. Die Fähigkeit sich selbstständige Ziele zu suchen und diese zu verfolgen, muss erworben werden (Darling & Steinberg, 2017; Dweck & Leggett, 1988). Der autoritär erzogene Erwachsene könnte dementsprechend in der Maslowschen Hierarchie auf der Stufe der Sicherheit oder der sozialen Bedürfnisse stehen bleiben (Maslow, 1948; McLeod, 2007a). Die Stufe der Selbstverwirklichung kann so nicht erreicht werden, da grundlegendere Bedürfnisse noch nicht erfüllt sind.

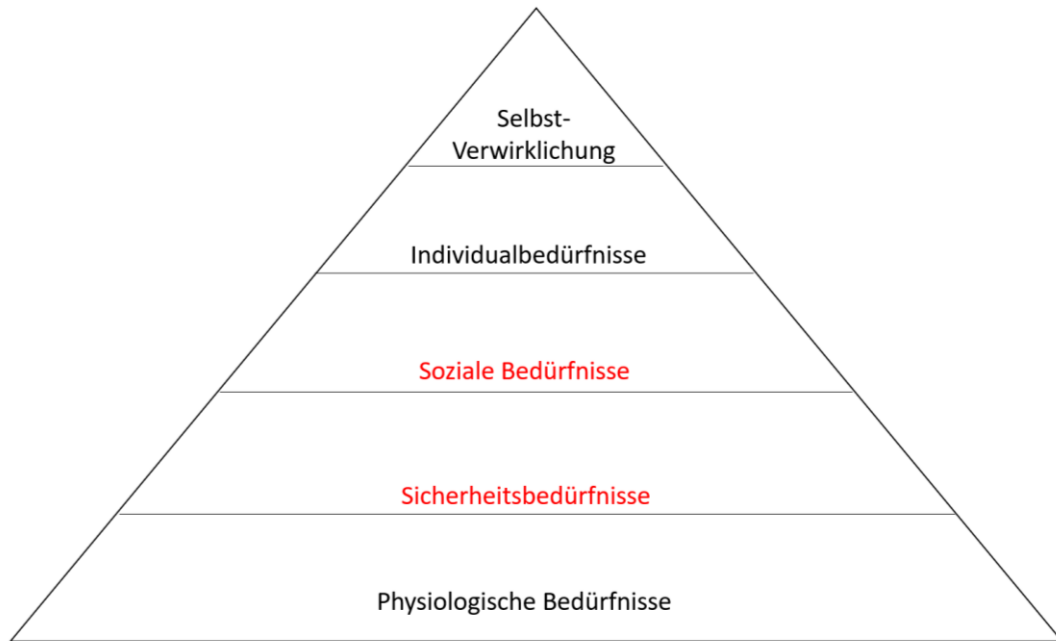


Abbildung 7: Bedürfnis-Pyramide nach Maslow.

Generelle Anmerkungen: Rot markierte Felder symbolisieren die Levels der Bedürfnispyramide in denen erwartet wird, dass autoritär erzogene Menschen ihre Wünsche verordnen.

Des Weiteren lässt sich laut der Ergebnisdaten die Beziehung zwischen autoritärer Erziehung und Zielorientierungen nicht auf die Beziehung zwischen einem autoritärem Charakter und Zielorientierungen übertragen. Eine autoritäre Erziehung steht nicht generell im bedeutsamen Zusammenhang mit einem autoritären Charakter. Das heißt, dass keine gesamte und eindeutige Verbindung zwischen einem autoritären Charakter und autoritärer Erziehung gezogen werden kann. Ein Grund hierfür könnten weitere Mächte sein, die die Entwicklung eines autoritären Charakters stark beeinflussen. Beispiele hierfür wären Persönlichkeitseigenschaften und Moralvorstellungen. Diese zählen zu prägenden Faktoren für Verhaltenstendenzen (Johnson et al., 1981; Rigby & Rump, 1982).

Korrelationsanalysen haben jedoch Zusammenhänge von Subdimensionen der autoritären Erziehung und der Ausprägung eines autoritären Charakters aufgezeigt. Es gibt einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen den Subdimensionen Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung in Verbindung mit der Entwicklung eines autoritären Charakters. Dies stimmt mit den theoretischen Konzepten der Hypothesen überein (Adorno et al., 2019; Rauf & Ahmed, 2017; Zahedani et al., 2016). Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung sind Verhaltensweisen die ein autoritärer Charakter häufig als eigene Werte verinnerlicht und

einen menschlichen Umgang entsprechend dieser gewohnt ist. Ablehnung und Strafe sind Techniken des operanten Konditionierens (Grossberg, 1971; Staddon & Cerutti, 2003). Mit dieser Methode kann die Auftrittshäufigkeit von Verhalten beeinflusst werden. Dies wird durch positive Verstärker oder negative Bestrafung ermöglicht. Ablehnung und Strafe sind negative Verhaltenskonsequenzen. Positive Bestrafung fügt einen aversiven Reiz hinzu, negative Bestrafung eliminiert einen positiven Reiz (Grossberg, 1971). Häufig Ablehnung und Strafe in der Kindheit durch die Erziehungspraktiken der primären Bezugspersonen der Eltern zu erleben, kann eine generelle Angst vor weiteren Bestrafungen fördern (Staddon & Cerutti, 2003). Autoritäre Bestrafungen kann durch häufige ängstliche Erregung, ein chronisch erhöhtes Stresslevel auslösen (Gale & Davidson, 2007). Wenn eine diffuse Angstsituation über einen längeren Zeitraum hinweg anhält, sind kurzfristige Optionen, um aus einer Gefahrensituation zu entkommen nicht zielführend, jedoch nicht deaktiviert. Die Anspannung bewegt sich konstant auf einem erhöhten Niveau, ohne auf ein ursprüngliches Level abzusinken. Der Druck ist gesteigert und baut sich kaum mehr ab. Ein subjektives Empfinden von andauernder Belastung stellt sich ein. In dieser Situation spricht man von chronischem Stress (McEwen & Wingfield, 2010). Ein mögliches dauerhaft erhöhtes Stresslevel aufgrund von Furcht vor möglicher Ablehnung und Strafe kann den Fokus eigener Bedürfnisse auf Sicherheit und Zugehörigkeit lenken. Nach Maslow wären dementsprechend nicht die Individualbedürfnisse oder die Selbstverwirklichung im Vordergrund eigener Handlungsmotivation, sondern primär das Bedürfnis nach Schutz und kontinuierlicher sozialer Anbindung (siehe Abbildung 7) (Maslow, 1948). Auch die die korrelativen Ergebnisse der Subdimensionen von autoritärer Erziehung in Verbindung mit einem autoritären Charakter unterstützen die theoretische Verbindung zu Maslow. Autoritär erzogene Menschen können somit anerzogene Nachteile haben, die Spitze der Bedürfnispyramide und somit den Fokus auf eigene Selbstverwirklichung zu erreichen. Stattdessen richten sich Zielorientierungen und Wünsche (unbewusst) nach nahestehenden Autoritäten (Adorno et al., 2019; Darling & Steinberg, 2017; Lederer, 1995). Strafe und Ablehnung sind so vermeidbar für den autoritären Charakter. Kontrolle und Überbehütung fördert Dependenz auf eine kontrollierende und überbehütende Autorität (Beierlein et al., 2014; Rippl et al., 2000). Diese Dependenz kann bei einer weiteren Entwicklung zu einer autoritären Persönlichkeit mitwirken und aus einer autoritären Erziehung resultieren. Bei starker Kontrolle und Überbehütung in

Kindheit und Jugend ist es diffiziler eigenständige Realitätsbewältigung zu erlernen. Diese ist jedoch notwendig, um Fertigungsziele, also Lernziele, entwickeln zu können. Die signifikante Korrelation zwischen der Subdimension von autoritärer Erziehung Kontrolle und Überbehütung und einem autoritären Charakter unterstreicht diese Verbindung. Insgesamt kann somit übermäßige Kontrolle und Überbehütung sowie Ablehnung und Strafe einer eigenständigen Realitätsbewältigung sowie Selbstverwirklichung entgegenstehen.

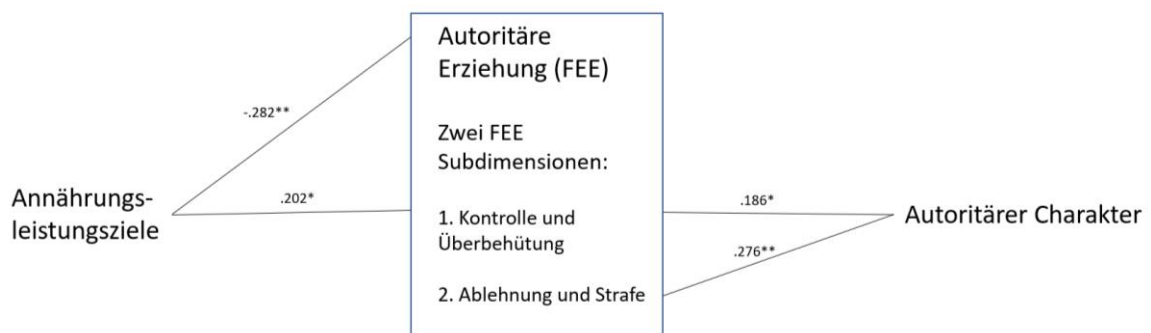


Abbildung 8: (Hoch) signifikante Korrelationen der Beziehungen zwischen autoritärer Erziehung, autoritärem Charakter und Annäherungsleistungszielen

Es kann keine kausale Aussage bezüglich der Entwicklung eines autoritären Charakters aufgrund der Variable Erziehung getroffen werden. Die Entwicklung eines autoritären Charakters erfolgt dementsprechend höchstwahrscheinlich aus einer Zusammenstellung diverser Variablen und nicht nur aufgrund autoritärer Erziehung. Potenzielle Variablen, die nach aktueller Literatur in direkter Beziehung zu der Entstehung eines autoritären Charakters stehen könnten, lauten wie folgt: Moral, Persönlichkeit, Religiosität und politisches Umfeld. Moral ist stark Verhaltenssteuernd (Duska & Whelan, 1975; Lohaus et al., 2010). Als moralisch gut angesehen werden generell Handlungsweisen, die mit den anerkannten Regeln und Werten einer Gesellschaft einhergehen (Hume, 2003). Diese Werte und Regeln bilden ein Grundsystem anhand dessen sich Menschen orientieren können. Nach Piaget erfolgt die moralische Entwicklung in der Kindheit in unterschiedlichen Stadien (Lohaus et al., 2010). Im ersten Stadium, das Stadium der heteronomen Moral, nehmen Kinder im Alter von unter sieben Jahren Regeln und Werte als unveränderbar

aus ihrer Umgebung an. Danach folgt ein Transitionsphase im Alter von 7 bis 10 Jahren, in der Kinder langsam zu erkennen lernen, dass Regeln von Gruppen festgelegt werden. Fairness und Gleichberechtigung werden für die Kinder wichtiger. Im letzten Stadium, im Stadium der autonomen Moral ab circa 11-12 Jahren, erreichen Kinder das Verständnis, dass Regeln und Werte veränderbar sind und sich innerhalb von Gruppen unterscheiden können. Moralische Entscheidungen werden anhand der in Absicht handelnden Personen berücksichtigt. Nach Piaget erlangen wir somit ein moralisches Verständnis in unserer Kindheit und durchlaufen dabei alle diese Stufenkombination. Dementsprechend würde sich ein moralisches Verständnis zunächst durch die primären Bezugspersonen entwickeln. Bei stark autoritären Grundwerten würden diese in die Entwicklung von Moralvorstellungen der Kinder integriert werden. Die Regeln und Normen der primären Bezugspersonen besitzen für ein Kind eine Allgemeingültigkeit (Lohaus et al., 2010). Erst mit der Zeit lernt das Kind ein differenziertes Bild über die Gültigkeit dieser Werte. Eventuell entwickelt das Kind erste Ansätze über Ethiken die nicht rein von den primären Bezugspersonen übernommen worden. Moralvorstellungen werden laut der moralischen Entwicklung nach Kohlberg das ganze Leben lang weiter geformt (Duska & Whelan, 1975). Demzufolge lernen Menschen von und mit ihrem Umfeld auch im weiteren Leben.

Menschen, die sich der sozialen Verantwortung gegenüber der Gesellschaft verpflichtet sehen, haben generell eine positivere Haltung gegenüber Autoritäten und autoritären Praktiken (Johnson et al., 1981). Diese Forschungsergebnisse besagen, dass Menschen, die sehr stark zu moralischen Denk- und Verhaltensweisen tendieren, häufig auch eine positive Haltung gegenüber einer Autorität mit ähnlichen moralischen Werten haben. Anschluss suchende Individuen tendieren zu ethisch ähnlich denkend Autoritäten (Rippl et al., 2000). Diese werden, zum Teil unbewusst, zum Teil gezielt, als Leitfigur gesucht. Eine erwählte Leitfigur hat einen bedeutsamen Effekt auf das Denken des zugewandten Charakters (Lederer, 1995). Zentral sind hierbei die Denkweisen meinungsgebender und machtvoller Autoritäten (Adorno et al., 2019; Maslow, 1943). Werte, Ethiken und Normen von Autoritäten werden häufig bei subjektiv empfundener emotionaler Verbundenheit komplett übernommen (Lederer, 1995; Rippl et al., 2000). Häufig werden diese Moralvorstellungen energisch und mit vollem Einsatz verteidigt von einem zugewandten Charakter verteidigt. Andere Meinungen werden denen der Autorität untergeordnet. Ein

zugewandtes Individuum sucht eine erfahrungsgleiche Autorität zu den erlernten Ethiken in der Kindheit während die Autorität weiterhin ähnliches Gedankengut an den autoritären Charakter verbreitet (Falk & Fischbacher, 2006; Lederer, 1995). Insofern kann eine sich selbsterfüllende reziproke Einflussnahme entstehen. Rigide Denkweisen bekommen aufgrund der persönlichen Beziehung und der subjektiven Nähe eine emotionale Einfärbung und werden noch stärker verinnerlicht und unbeirrt verteidigt (Adorno et al., 2019; Lederer, 1995; Rippl et al., 2000). Die emotionale Einfärbung des Gedankengutes sowie die Gruppenzugehörigkeit können die Entwicklung einer autoritären Persönlichkeit bestärken. Zusammenfassend könnten dementsprechend Moralvorstellungen einen zentralen Faktor darstellen, der sich in der Entstehung einer autoritären Persönlichkeit widerspiegelt. Dies gilt insbesondere für Moralvorstellungen von emotional und Erfahrungskongruenten Autoritäten.

Neben dem Faktor der Moral kann auch der Faktor der Persönlichkeit mit der Entstehung einer autoritären Persönlichkeit in Beziehung stehen. Eine einschlägige Studie ergründete die Beziehung zwischen Persönlichkeit und der Tendenz, sich Autoritäten anzupassen und diese als Leitfigur zu akzeptieren. Zwei sehr stark mit einer autoritären Persönlichkeit assoziierten Charaktereigenschaften sind Dogmatismus und Intoleranz von Komplexität (Rigby & Rump, 1982). Unter Dogmatismus versteht man ein starres Beharren auf spezifische Weltanschauungen (Hartmann, 1983). Eine unbeirrte, zum Teil irrationale Durchsetzung eigener Vorstellungen ist üblich. Hauptmotiv dieser Charaktereigenschaft ist das Bekennen und strikte Durchsetzen von existierenden Glaubenssätzen und Traditionen. Intoleranz von Komplexität oder auch die Ambiguitätsintoleranz, ist die fehlende Fertigkeit, mehrdeutige Zustände und gegensätzliche Handlungsweisen zu tolerieren (Norton, 1975). Eigenes Nicht-Wissen kann schlecht hingenommen werden, ohne dass es zu negativen physischen oder psychischen Konsequenzen führt. Wenn die Existenz einer Mehrdeutigkeit Unwohlsein und starken Stress verursacht, kann das als Zeichen für Ambiguitätsintoleranz gedeutet werden. Grundlegend für Ambiguitätsintoleranz ist zu meist eigene Unsicherheit (Norton, 1975). Ambiguitätsintoleranz und Dogmatismus sind folglich zwei Persönlichkeitseigenschaften, die in Beziehung zu einem autoritären Charakter stehen und dessen Entwicklung stark fördern können. Dies trifft insbesondere auf unsichere autoritäre Charaktere zu.

Persönlichkeit lässt sich bereits signifikant mit akademischem Erfolg verbinden (Farsides & Woodfield, 2003) Insbesondere sind hiernach die beiden Big 5

Persönlichkeitseigenschaften Offenheit für neue Erfahrungen und Verträglichkeit positiv mit akademischen Erfolg assoziiert. Schüler und Studenten, die einen hohen Wert in diesen beiden Persönlichkeitsdimensionen erreichen, haben signifikant bessere Noten und höhere Bildungsabschlüsse. Auch die Persönlichkeitsdimension der Gewissenhaftigkeit ist mit akademischem Erfolg, insbesondere mit Noten, in Verbindung gebracht worden (Spengler et al., 2013; Trapmann et al., 2007). Offenheit für neue Erfahrungen steht im direkten Gegensatz zu Dogmatismus und Ambiguitätsintoleranz. Es beschreibt, wie aufgeschlossen eine Person ist. Hohe Werte bei der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen besagen Experimentierfreude, Fantasie, Aufgeschlossenheit und Neugier. Gerade der Subfaktor der Charaktereigenschaft Offenheit für neue Erfahrungen, intellektuellen Interessen, ist stark mit akademischen Bildungsergebnissen assoziiert (Schwaba et al., 2019). Dogmatismus und Ambiguitätstoleranz besagen hingegen Traditionen, Klarheit und Überschaubarkeit. Somit ist Persönlichkeit ein weiterer Faktor der Einfluss auf objektiven akademischen Erfolg hat. Erstrebenswert wäre aufgrund dessen die Beziehung zwischen genannten Persönlichkeitsstrukturen und einem autoritären Charakter zu ziehen.

Weitere Faktoren, die für eine autoritäre Persönlichkeit neben einer autoritären Erziehung relevant sein können, sind laut aktueller Forschung auch Einflüsse von Religion, Kultur und politischen Einstellungen (Canetti-Nisim, 2004). Religion wurde bereits in Studien mit dem Thema Politik in Verbindung gebracht (Canetti-Nisim, 2004; James, 2003; Ludeke et al., 2013; Nelson, 1988; Piereson et al., 1980). Die grundlegende Vermutung einer Religion ist, dass eine übernatürliche Macht, die Welt lenkt und in Stand hält (James, 2003). Diese Annahme hat bereits vermehrt zu der Annahme geführt, dass Religion im Konflikt mit Demokratie steht (Nelson, 1988; Piereson et al., 1980). Besonders orthodoxe Religiosität steht mit nicht demokratischen und intoleranten Einstellungen im Zusammenhang. Ähnliche Gedankenzüge treten auch bei einer autoritären Persönlichkeit auf. Eine Studie kam zu der Schlussfolgerung, dass autoritäres Denken im signifikanten Zusammenhang mit Religion und anti-demokratischen Werten steht (Canetti-Nisim, 2004). Das heißt, dass autoritäres Gedankengut in einer positiven Verbindung mit religiösen Werten und Traditionen und in einer negativen mit demokratischem Denken und Handeln. Des Weiteren unterstreichen die Studienergebnisse, dass sowohl Religiosität als auch Autoritarismus mit Intoleranz in Verbindung steht. Die Tendenz zu stark autoritären

Ansichten ist häufig der Motor liberale Werte abzulehnen, wenn stark religiösen Ansichten gegeben sind. Stark orthodoxe, intolerante Werte der Eltern könnten durch Modelllernen das rigide dogmatische Denken der Kinder fördern und die Entwicklung eines autoritären Charakters unterstützen. Kultur und Religion geben hierbei Ethiken vor, die die Eltern internalisieren und ans Kind weitergeben könnten.

Ähnliches lässt sich auch auf sehr konservative und traditionelle politische Orientierungen übertragen. Diese stehen im Zusammenhang mit Dogmen als auch autoritären Grundeinstellungen (Ludeke et al., 2013). Nach Ludeke et al. (2013) gilt als unterliegender Faktor für diese Verbindung Traditionalismus. Traditionalismus ist ein Wert, der häufig stark in spezifischen Familie verankert ist, und an Kinder weitergegeben wird. Häufig ist Tradition auch ein identitätsstiftendes Konzept, dass Denk- und Verhaltensregularien vorgibt (Mückler & Faschingseder, 2012). Nach diesen zu leben, kann die Alltagsbewältigung vereinfachen. Traditionalismus prädisponiert eine Tendenz zu autoritären Verhaltens- und Denkmustern. Ein Aufwachsen unter diesen politischen Normen und Werten könnte zudem die Ausprägung eines autoritären Charakters fördern, da durch Modelllernen, Erfahrungen, und die bloße Exposition die Internalisation dieser durch Kinder und Jugendliche wahrscheinlich ist (Ludeke et al., 2013; Mückler & Faschingseder, 2012). Traditionalismus, Religion politischen Normen und Werten könnten infolgedessen einen Einfluss auf die Entwicklung eines autoritären Charakters haben. Sie könnten den Einfluss von autoritärer Erziehung komplementieren. Weitere Faktoren können auch eine Rolle in dieser Entwicklung spielen. Eine Modelletablierung mit besagten Konstrukten könnte somit auf die Ätiologie eines autoritären Charakters angewendet werden, und dessen Auswirkungen auf akademischen Erfolg untersuchen zu können.

Ein sehr bezeichnendes Ergebnis dieser Studie ergab, dass es einen direkten Einfluss des höchsten akademischen Abschlusses des Vaters auf den höchsten akademischen Bildungsabschluss des Kindes gibt. Der Bildungsabschluss der Mutter hat jedoch keinen signifikanten Einfluss auf das akademische Verhalten des Kindes. Dies kann mit traditionellen Werten und Lebensarten von Familien zusammenhängen (Laycock, 1958). In einer Familie mit traditionellen Werten ist häufig der Mann und Vater Hauptverdiener und damit mehr an die Notwendigkeit ausreichender Bildung gebunden, um ein höheres Gehalt ermöglichen zu können. In diesem Familienkonzept ist die Frau meist Hausfrau und Mutter und somit nicht auf einen hohen Bildungsabschluss angewiesen. Traditionen hängen zumeist mit Dogmen

und Regeln zusammen und bilden so eventuelle Verbindungen zu autoritärer Erziehung.

Eine aktuelle Studie ergab, dass die Mutter jedoch Einfluss auf die Zielorientierungen des Kindes hat (Gonzalez et al., 2002). Ein mütterlicher autoritativer Erziehungsstil steht hierbei in Beziehung mit einer Lernzielorientierung. Ein autoritärer mütterlicher Erziehungsstil steht im Zusammenhang mit einer Leistungszielorientierung. Des Weiteren ergab die Studie, dass je geringer die höchste akademische Bildung beider Elternteile, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind autoritär erzogen wird. Auch in bestehender Forschung ist dieses Phänomen ersichtlich (Stubager, 2008). Gebildetere Eltern tendieren zu liberalerer Erziehung während Eltern mit einem niedrigerem Bildungslevel zu einem autoritären Erziehungsstil neigen. Demzufolge lassen diese Befunde Einblicke auf den Einfluss der akademischen Bildung der Eltern zu.

13 Schlussfolgerung

Insgesamt lässt sich die Fragestellung, ob die Beschaffenheit eines autoritären Charakters Einfluss auf den akademischen Erfolg der Individuen hat, durch diese Studie nicht bestätigen. Dennoch lassen sich durch diverse Ergebnisse die Zusammenhänge einiger Subdimensionen herstellen. Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung als Subdimensionen von autoritärerer Erziehung stehen in direkter Verbindung mit einem autoritären Charakter. Mit akademischem Erfolg steht laut dem aktuellen Modell insbesondere die akademische Bildung des Vaters im Vordergrund. Autoritäre Persönlichkeiten stehen in negativer Verbindung mit Lernzielen und Annährungsleistungszielen. Das Maslowsche Modell der Bedürfnisbefriedigung lässt sich auf die Beziehung zwischen autoritärer Erziehung und Zielorientierungen anwenden. Auf die Entwicklung eines autoritären Charakters wird vermutet, dass weitere diverse Faktoren neben autoritärer Erziehung einen Einfluss haben. Dazu können Persönlichkeit, Moral, politisches Umfeld, und Religiosität zählen.

14 Grenzen der Forschung

Die dargelegten Forschungsergebnisse weisen Grenzen auf. Die Stichprobe kann objektiv kritisiert werden. Zunächst ist die Probandengruppe nicht so heterogen wie

wünschenswert. Bei der Stichprobe handelt es sich zum größten Teil um Probanden unter dreißig Jahren. Zudem liegt eine Tendenz zu Probanden mit einem höheren akademischen Abschluss vor. Dies kann eine Auswirkung der Art der Rekrutierung sein. Ein Mittel der Probandenrekrutierung war das Universitätsinterne Netzwerk Sona der Medical School Hamburg zu nutzen, dass die Probandenzahl von Studierenden deutlich erhöhte. Des Weiteren ist die Anzahl an männlichen Teilnehmern deutlich geringer als die der weiblichen Teilnehmer. Dies könnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse beeinträchtigen da es sich bei den Probanden somit mehr um eine homogene anstelle einer heterogenen Gruppe handelt.

Des Weiteren kann neben der Stichprobe die Wahl der Methodik kritisiert werden. Neben sehr gut passenden Fragebögen gibt es dennoch Gründe die Wahl eines spezifischen Fragebogens in Frage zu stellen. Hierbei handelt es sich um den Fragebogen SELLMO-ST (Spinath et al., 2012). Dieser wurde hierbei zur Ermittlung der Zielorientierungen der Probanden genutzt. Die Studie wurde jedoch nicht rein auf die Probanden Gruppe von Studierenden, sowie vorgesehen, beschränkt. Anhand von Augenscheinvalidität ist die Anwendung des Fragebogens auf eine Gruppe von nicht rein Studierenden dennoch möglich (Moosbrugger & Kelava, 2008). Einzelne Wörter in einzelnen Items wurden angepasst. Den Veränderungen der Wörter wurde augenscheinlich keine gravierende Veränderung zugemessen. Dennoch könnten auch leichte Veränderungen der Items Veränderungen der Gütekriterien mit sich führen. Der Fragebogen sollte laut Augenscheinvalidität zwar weiterhin einen hohen Wert für Reliabilität und Validität beibehalten. Dennoch könnte es zu kleineren Einschränkungen hierbei kommen. Eine separate Studie müsste konzipiert werden, um die Übertragbarkeit statistisch zu untersuchen.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Genauigkeit der Antworten der Probanden. Die Variable des sozioökonomischen Status wurde aus der Studie entfernt. Dies ist aufgrund implausibler eindeutig nicht nachvollziehbarer und unlogischer Werte der Fall gewesen. Die Eliminierung dieser Variable aus der Studie war die einzige Möglichkeit, um weiterhin aussagekräftige Ergebnisse treffen zu können. Aufgrund dessen konnte eine Hypothese nicht beantwortet werden.

Auch die statistische Analyse wirft Grenzen auf. Nicht alle Variablen weisen die notwendigen Voraussetzungen für eine Korrelationsanalyse oder eine Regressionsanalyse auf. Bei wenigen metrischen Variablen ist keine Normalverteilung gegeben (siehe Anhang). Eine Probandenanzahl über 30 ist dennoch ausreichend, um über

diese Violation der Vorraussetzungen hinwegzusehen (Bühner & Ziegler, 2009). Die Studie hat mit einer Probandenzahl von über 113 den Wert weit überschritten. Somit konnten dennoch einige statistische Analysen ausgeführt werden.

15 Zukunftsimplicationen

Für zukünftige Forschungsprojekte gibt es diverse Vorschläge, um die aktuellen Ergebnisse auszubauen und weitere Zusammenhänge zu ergründen. Im Fokus steht hierbei ein Modell zu etablieren, dass die diskutierten Konstrukte in Verbindung mit einem autoritären Charakter und akademischer Bildung bringt. Dieses Modell aus möglichen Wirkfaktoren für die Entwicklung eines autoritären Charakters wäre ein zentrales Instrument, um die Entstehung dessen besser nachvollziehen zu können. Zu der Variable Erziehung können so geringstenfalls die Variablen Religiosität, politische Einstellungen, und Persönlichkeitseigenschaften hinzugefügt werden. Laut Theorie und der Interpretation der aktuellen Ergebnisse kann so höchstwahrscheinlich weitere Varianz erklärt werden. Die Ätiologie eines autoritären Charakters kann so besser verstanden werden. Weitere Analysen können die Beziehungen der genannten Variablen ergründen und auf die abhängige Variable akademischen Erfolg beziehen.

Von besonderem Interesse sind auch die unterschiedlichen Subdimensionen des Persönlichkeitstest HEXACO um ein Verständnis der Bedeutung der einzelnen Dimensionen in Bezug zu einem autoritären Charakter zu gewinnen (Lee & Ashton, 2004; Zillig et al., 2002). Insbesondere die sechste Dimension des HEXACO Inventars Ehrlichkeit und Bescheidenheit in Bezug zu einer autoritären Persönlichkeit zu setzen, würde interessante Einblicke in weitere Strukturen des Konstruktes des autoritären Charakters ermöglichen. Ehrlichkeit und Bescheidenheit steht nachweislich in positiver Beziehung mit vielen erstrebenswerten Eigenschaften und in negativer mit diversen widrigen Eigenschaften (Lee & Ashton, 2004; Zillig et al., 2002). Hohe Werte auf dieser Dimension zu erlangen, wird mit pro-sozialen Handlungsmustern, fairen Umgangsformen und einer niedrigen Tendenz zu Selbstdarstellung in Verknüpfung gebracht. Interessant wäre es zu filtern, ob ein autoritärer Charakter tendenziell zu unfairen Mitteln greift, um eigene Interessen oder die der Autorität durchzusetzen.

Des Weiteren würde eine Analyse des sozioökonomischen Status in Bezug zu autoritärer Erziehung, zu einem autoritären Charakter, und zu akademischen Erfolg zu möglicher weiterer Varianzerklärung führen. Hierfür wäre eine subtile unersichtliche Abfrage des sozioökonomischen Status nötig. Eine Option wäre hierfür nach dem aktuellen Berufsstand zu fragen, um damit das Gehalt der Person kategorisieren zu können. Besitztümer und Lebensstil sind weitere Indikatoren für den sozioökonomischen Status der zu befragenden Personen.

Zukünftige Forschung könnte den Wert für akademischen Erfolg, in diesem Falle den höchsten akademischen Abschluss, mit einem numerischen Wert ersetzen. Akademischer Erfolg lässt sich in verschiedenerelei Weise, sowohl metrisch als auch wie in dieser Studie kategorisch messen. Eine metrische abhängige Variable würde die Möglichkeit für weitere statistische Mittel frei geben. Weitere Möglichkeiten zur Erfragung von akademischem Erfolg könnten Abschlussnoten, subjektive Zufriedenheit mit dem akademischen Prozess im Vergleich zu objektivem Erfolg, oder nach aktuellen und angestrebten Berufsständen sein.

Des Weiteren könnte zukünftige Forschung die hier aufgestellte Theorie über autoritäre Persönlichkeiten in Bezug zu der Maslowschen Bedürfnis Pyramide prüfen. Zu untersuchen gilt hierbei inwieweit das Ausmaß an Angst und Stress bei autoritär erzogenen Kindern einen Einfluss auf deren Bedürfnisse hat. Wichtig hierbei wäre eine Erfragung der generellen Bedürfnisse. Laut der hier aufgestellten Theorie würden Bedürfnisse nach Sicherheit und nach einem schützenden sozialen Beziehungsnetzwerk bei autoritär erzogenen Menschen im Fokus stehen. Angst und Stress vor Ungewissheit und Hilflosigkeit hängt mit dem Begehren nach einer schutzbietenden Autorität zusammen (Maslow, 1948; McLeod, 2007a). Eine Frage bezüglich des eigenen Empfindens nach Erfüllung der Individualbedürfnisse und nach Selbstverwirklichung würde weitere Einblicke ermöglichen. Bestätigung der hier aufgestellten Theorie würden Ergebnisse liefern, die bei autoritären Persönlichkeiten Wünsche bezüglich Level zwei und drei der Maslowschen Bedürfnispyramide (Sicherheitsbedürfnisse, Soziale Bedürfnisse) als zentral bewerten, während Wünsche zu individual Bedürfnissen oder Selbstverwirklichung (Level vier und fünf) sekundär für das autoritäre Individuum sein sollten. Angelernte Angst vor Strafen sollte zu einer Anpassung des Verhaltens führen die einer Selbstverwirklichung im Wege steht.

Insgesamt kann eine Kombination der genannten Aspekte oder eine alleinige Testung einzelner Gesichtspunkte weitere Einblicke in die Beschaffenheit eines autoritären Charakters ermöglichen. Auch akademischer Erfolg kann so aus einer neuen Perspektive untersucht werden. Die Durchführung der Testung des vorgeschlagenen Modells könnte sowohl neue Erkenntnisse ermitteln als auch bereits ermittelte Resultate der Studie replizieren.

16 Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (2019). *The Authoritarian Personality*, intro. PE Gordon.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Goal Structures and Motivation. *The Elementary School Journal*, 85(1), 39–52. <https://doi.org/10.1086/461390>
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*.
- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child development*, 291–327.
- Beierlein, C., Asbrock, F., Kauff, M. & Schmidt, P. (2014). *Die Kurzskala Autoritarismus (KSA-3). Ein ökonomisches Messinstrument zur Erfassung dreier Subdimensionen autoritärer Einstellungen*. Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Brauns, H., Scherer, S. & Steinmann, S. (2003). The CASMIN Educational Classification in International Comparative Research. In *Advances in Cross-National Comparison* (S. 221–244). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9186-7_11
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Pearson Deutschland GmbH.
- Canetti-Nisim, D. (2004). The Effect of Religiosity on Endorsement of Democratic Values: The Mediating Influence of Authoritarianism. *Political Behavior*, 26(4), 377–398. <https://doi.org/10.1007/s11109-004-0901-3>
- Cohen, A.S. (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70(6, Pt.1), 426–443. <https://doi.org/10.1037/h0026714>
- Cohen, A.S. (1988). The effect size. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 77–83. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10025197088/>
- Darling, N. & Steinberg, L. (2017). Parenting Style as Context: An Integrative Model. In B. P. Laursen & R. Žukauskienė (Hrsg.), *Interpersonal development* (S. 161–170). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351153683-8>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duska, R. & Whelan, M. (1975). Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>
- Falk, A. & Fischbacher, U. (2006). A theory of reciprocity. *Games and economic behavior*, 54(2), 293–315.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225–1243. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00111-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3)
- Feldman, S. & Stenner, K. (1997). Perceived Threat and Authoritarianism. *Political Psychology*, 18(4), 741–770. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00077>
- Fromm, E. (2014). *Die Furcht vor der Freiheit: Escape from Freedom*. Open Publishing Rights GmbH.
- Gale, C.R. & Davidson, J. (2007). Generalised anxiety disorder. *BMJ*, 334(7593), 579–581. <https://doi.org/10.1136/bmj.39133.559282.BE>
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. & Quilter, S. (2002). High School Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 450–470. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1104>
- Gray, J.R. (1985). The neuropsychology of anxiety. *Issues in Mental Health Nursing*, 7(1-4), 201–228.
- Grossberg, S. (1971). On the dynamics of operant conditioning. *Journal of Theoretical Biology*, 33(2), 225–255.

- Gutierrez, M., Sancho, P., Galiana, L. & Tomas, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1–12.
- Gutierrez, M. & Tomas, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729–748.
- Hartmann, H. A. (1983). Dogmatismus. In *Handwörterbuch der Politischen Psychologie* (S. 72–83). Springer.
- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23(3), 359–388. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9155-x>
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48–73. <https://doi.org/10.1037/a0026223>
- Hume, D. (2003). *Untersuchung über die Prinzipien der Moral*. Felix Meiner Verlag.
- James, W. (2003). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Routledge.
- Johnson, J. A., Hogan, R., Zonderman, A. B., Callens, C. & Rogolsky, S. (1981). Moral judgment, personality, and attitudes toward authority. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 370.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184.
- Laycock, A. L. (1958). *Authoritarianism in parents and the upbringing of children*. [Doctoral dissertation, University of Edinburgh].
- Lederer, G. (1995). *Autoritarismus und Gesellschaft: Trendanalysen und vergleichende Jugenduntersuchungen von 1945-1993*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lee, K. & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate behavioral research*, 39(2), 329–358.
- Lillehammer G. (2010). *Introduction to socialisation: Recent research on childhood and children in the past*. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/181435/lillehammer_grete.pdf?sequence=5

- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Moral. In *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (S. 208–221). Springer.
- Ludeke, S., Johnson, W. & Bouchard J., T. J. (2013). "Obedience to traditional authority:" A heritable factor underlying authoritarianism, conservatism and religiousness. *Personality and Individual Differences*, 55(4), 375–380.
- Lukesch, H. (1980). Erziehungsstile.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*.
- Maner, J. K., Richey, J. A., Cromer, K., Mallott, M., Lejuez, C. W., Joiner, T. E. & Schmidt, N. B. (2007). Dispositional anxiety and risk-avoidant decision-making. *Personality and Individual Differences*, 42(4), 665–675.
- Maner, J. K. & Schmidt, N. B. (2006). The role of risk avoidance in anxiety. *Behavior Therapy*, 37(2), 181–189. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2005.11.003>
- Manoharan, D. & Mahango, S. (2020). Assessment of a Child's Protective Environment on a Child's Psychosocial and Academic Upbringing. *International Journal of Scientific Research and Engineering Development*, 3(3).
- Marshall, J. D. (1996). *Michel Foucault: Personal autonomy and education*. Springer Science & Business Media.
- Maslow, A. H. (1943). The authoriatarian character structure. *Journal of Social Psychology*, 18(2), 401. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/authoriatarian-character-structure/docview/1290671353/se-2?accountid=187484>
- Maslow, A. H. (1948). Higher and lower needs. *Journal of Psychology*, 26, 433. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/higher-lower-needs/docview/1290609779/se-2?accountid=187484>
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F. & Limb, M. (2000). Growing-up in the countryside: children and the rural idyll. *Journal of rural studies*, 16(2), 141–153.
- McEwen, B. S. & Wingfield, J. C. (2010). What's in a name? Integrating homeostasis, allostasis and stress. *Hormones and behavior*, 57(2), 105.
- McLeod, S. A. (2007a). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*, 1(1-18).

- McLeod, S. A. (2007b). The milgram experiment. *Simply Psychology*.
http://www.edmotivate.com/uploads/4/7/6/4/47648491/milgram_experiment.pdf
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2008). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 7–26). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71635-8_2
- Mückler, H. & Faschingseder, G. (2012). Tradition und Traditionalismus. *Zur Instrumentalisierung eines Identitätskonzepts, Wien*.
- Nelson, L. D. (1988). Disaffiliation, desacralization, and political values. *Falling From the Faith: Causes and Consequences of Religious Apostasy*, edited by David Bromley, Newbury Park, CA: Sage, 122–139.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133–144.
- Norton, R. W. (1975). Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, 39(6), 607–619.
- Oesterreich, D. (1998). Ein neues Maß zur Messung autoritärer Charaktermerkmale. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*. https://pure.mpg.de/pubman/faces/viewitemoverviewpage.jsp?itemid=item_2103078
- Oesterreich, D. (2005). Flight into security: A new approach and measure of the authoritarian personality. *Political Psychology*, 26(2), 275–298.
- Oetzel, M. (2004). *Questback: Unipark*. <https://www.questback.com/de/unsere-produkte/market-research-suite/academic-edition/>
- Perris, C., Arrindell, W. A. & Eisemann, M. (1994). *Parenting and psychopathology* (Vol. 21). Wiley-Blackwell.
- Piereson, J., Sullivan, J. L. & Marcus, G. (1980). Political tolerance: an overview and some new findings. *The Electorate Reconsidered*, 157–178.
- Rauf, K. & Ahmed, J. (2017). The relationship of authoritarian parenting style and academic performance in school students. *Pakistan Journal of Psychology*, 48(2), 61–71.

- Reichle, B. & Gloger-Tippelt, G. (2007). Familiäre Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 16(4), 199–208.
- Rheinberg, F. (2017). 13 *Motivationale Kompetenz und Flow-Erleben*. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/pad/bwi/brohm-badry__peifer__greve__2017___positiv-psychologische_forschung_im_deutschsprachigem_raum_-_state_of_the_art__.pdf#page=197
- Rheinberg, F. & Engeser, S. (2010). Motive Training and Motivational Competence. In O. C. Schultheiss & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Implicit motives* (S. 510–548). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195335156.003.0018>
- Rigby, K. & Rump, E. E. (1982). Attitudes toward authority and authoritarian personality characteristics. *Journal of Social Psychology*, 116(1), 61. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/attitudes-toward-authority-authoritarian/docview/1290630015/se-2?accountid=187484>
- Rippl, S., Kindervater, A. & Sepel, C. (2000). *Autoritarismus: Kontroversen und Ansätze der aktuellen Autoritarismusforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohrlack, C. (2007). Logistische und Ordinale Regression. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 199–214). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9121-8_14
- Rollett, B. & Rollett, W. (2010). Anstrengungsvermeidung. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 4, 17–22.
- Saunders, B. A. & Ngo, J. (2020). The Right-Wing Authoritarianism Scale. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Hrsg.), *Encyclopedia of personality and individual differences*, 1–4. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1262-1
- Schaar, J. H. (1961). *Escape from authority: The Perspectives of Erich Fromm*, New York, 349.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Hogrefe. <https://doc1.bibliothek.li/aab/flma103923.pdf>

- Schlarmann, J. & Galatsch, M. (2014). Regressionsmodelle für ordinale Zielvariablen. *GMS Medizinische Informatik, Biometrie und Epidemiologie*, 10. <https://doi.org/10.3205/mibe000154>
- Schneider, S. L. (2015). *Die Konzeptualisierung, Erhebung und Kodierung von Bildung in nationalen und internationalen Umfragen*. GESIS. http://www.gesis.org/fileadmin/upload/sdmwiki/messung_von_bildung_de_schneider_ed2_20161206.pdf
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (1999b). Rückblick auf die Eltern: Der Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE). *Diagnostica*, 45(4), 194–204. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.45.4.194>
- Schwaba, T., Robins, R. W., Grijalva, E. & Bleidorn, W. (2019). Does openness to experience matter in love and work? Domain, facet, and developmental evidence from a 24-year longitudinal study. *Journal of Personality*, 87(5), 1074–1092.
- Spengler, M., Lüdtke, O., Martin, R. & Brunner, M. (2013). Personality is related to educational outcomes in late adolescence: Evidence from two large-scale achievement studies. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 613–625. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.05.008>
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation* (2., überarbeitete und neu normierte Auflage, Bd. 51). Hogrefe.
- Staddon, J. E. R. & Cerutti, D. T. (2003). Operant conditioning. *Annual review of psychology*, 54(1), 115–144.
- Stubager, R. (2008). Education effects on authoritarian–libertarian values: a question of socialization. *The British journal of sociology*, 59(2), 327–350.
- Suffren, S., La Buissonnière-Ariza, V., Tucholka, A., Nassim, M., Séguin, J. R., Boivin, M., Kaur S., M., F., L. C., Lepore, F., Gotlib, I. H., Tremblay, R. E. & Maheu, F. S. (2021). Prefrontal cortex and amygdala anatomy in youth with persistent levels of harsh parenting practices and subclinical anxiety symptoms over time during childhood. *Development and Psychopathology*, 1–12. <https://doi.org/10.1017/s0954579420001716>

- Tilfarlioglu, F. Y. & Ciftci, F. S. (2011). Supporting Self-efficacy and Learner Autonomy in Relation to Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). *Theory & Practice in Language Studies*, 1(10).
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. W. & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(2), 132–151.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: a meta-analysis. *Personality and social psychology review an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 1(2), 170–182. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0102_4
- Zahedani, Z. Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S. & Nabeiei, P. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 4(3), 130.
- Zillig, L. M. P., Hemenover, S. H. & Dienstbier, R. A. (2002). What do we assess when we assess a Big 5 trait? A content analysis of the affective, behavioral, and cognitive processes represented in Big 5 personality inventories. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 847–858.
- Zorowitz, S., Momennejad, I. & Daw, N. D. (2020). Anxiety, avoidance, and sequential evaluation. *Computational psychiatry (Cambridge, Mass.)*, 4, 1–17. https://doi.org/10.1162/cpsy_a_00026

17 Anhang

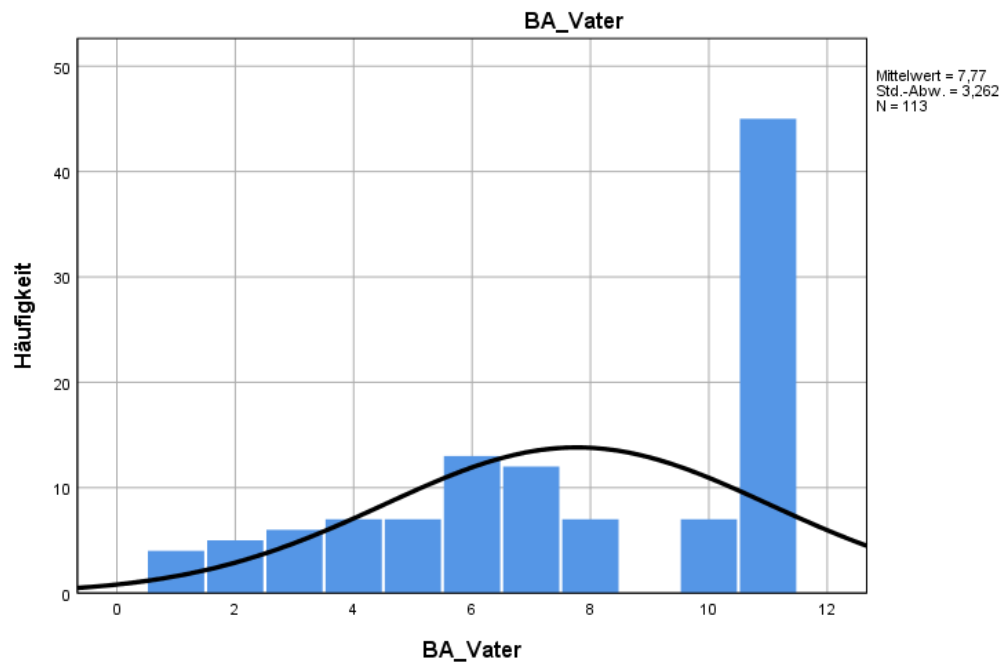


Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung des höchsten Bildungsabschlusses des Vaters Werteverteilung

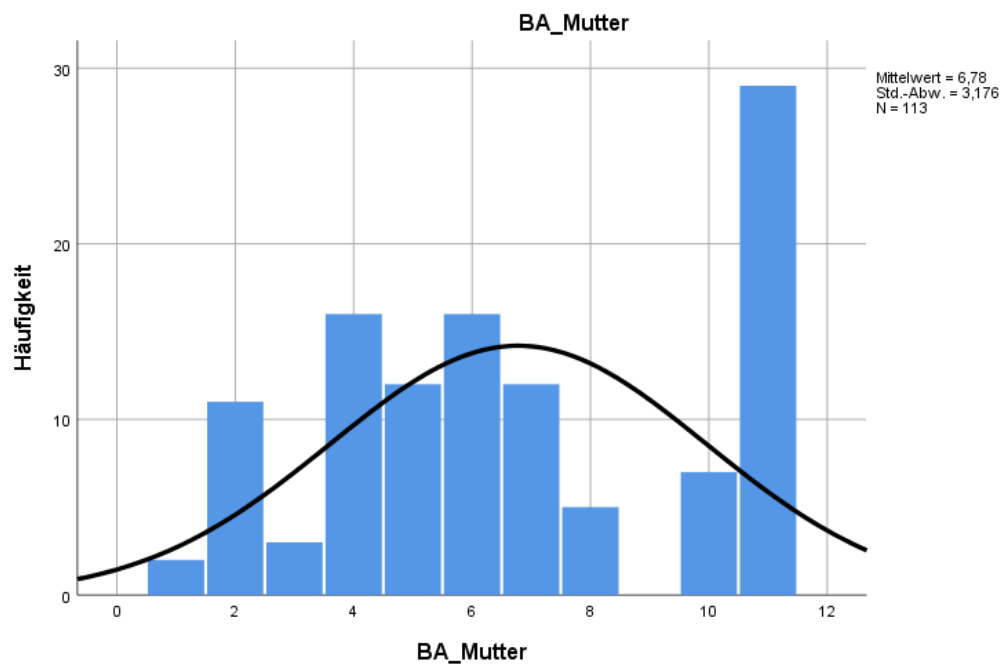


Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung des höchsten Bildungsabschlusses der Mutter Werteverteilung

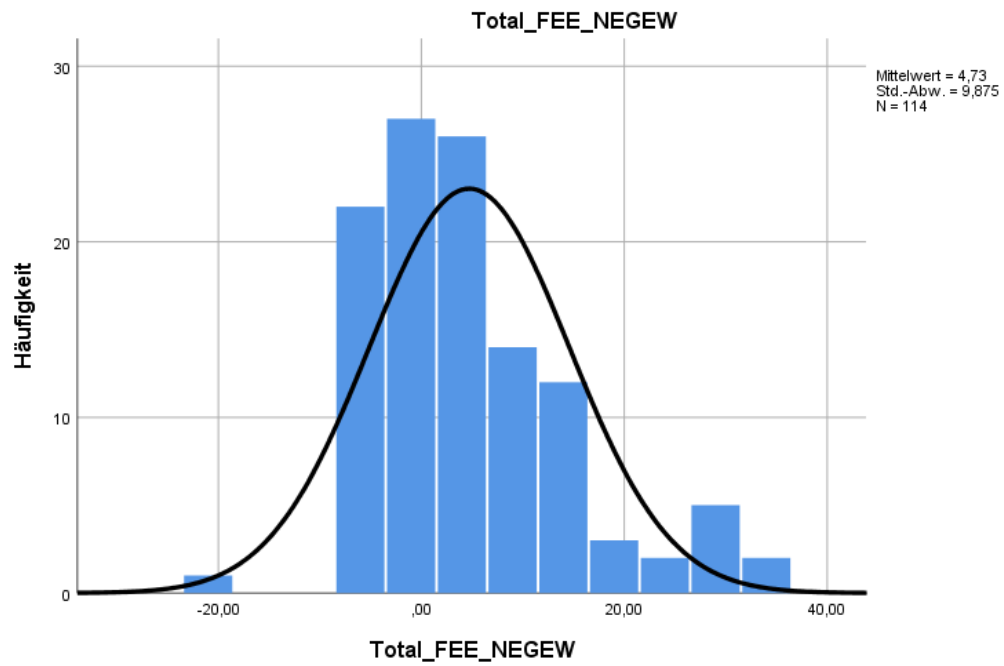


Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung der autoritärer Erziehung Werteverteilung

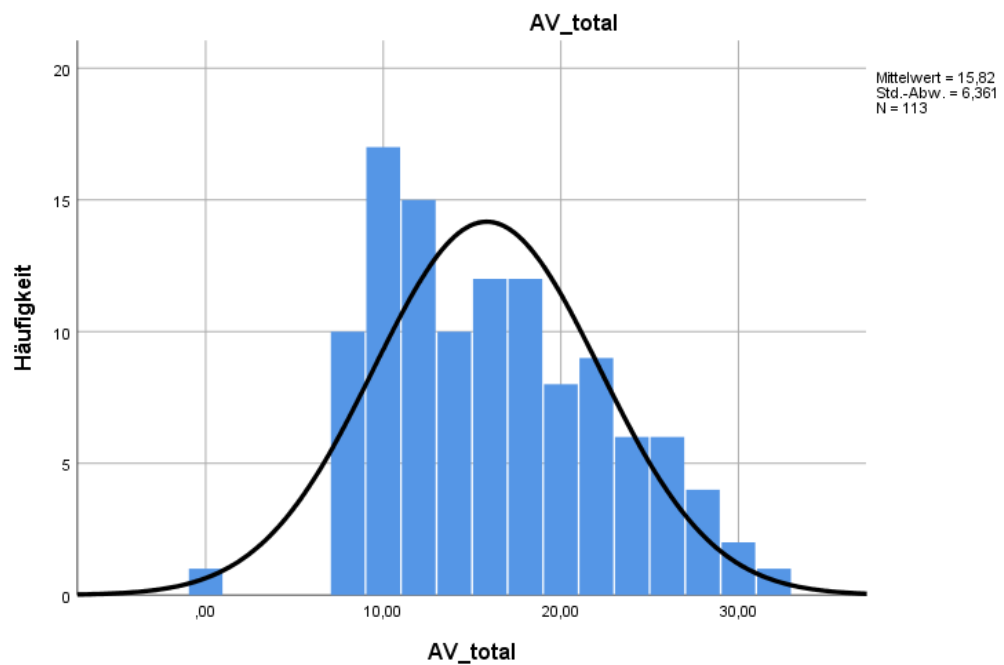


Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung der Arbeitsvermeidung Werteverteilung

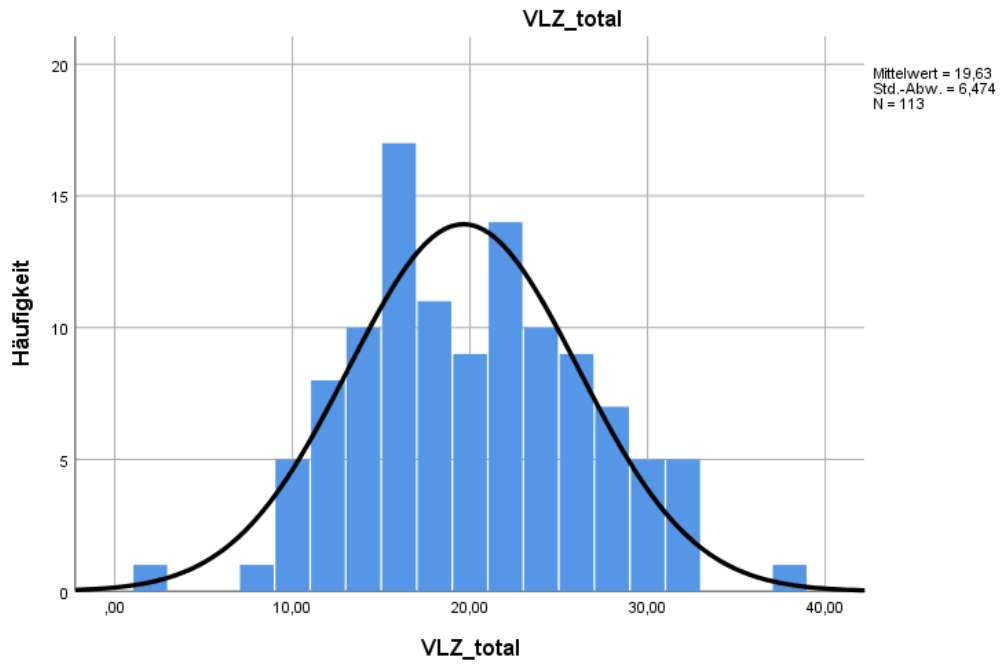


Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Vermeidungsleistungziel Werteverteilung

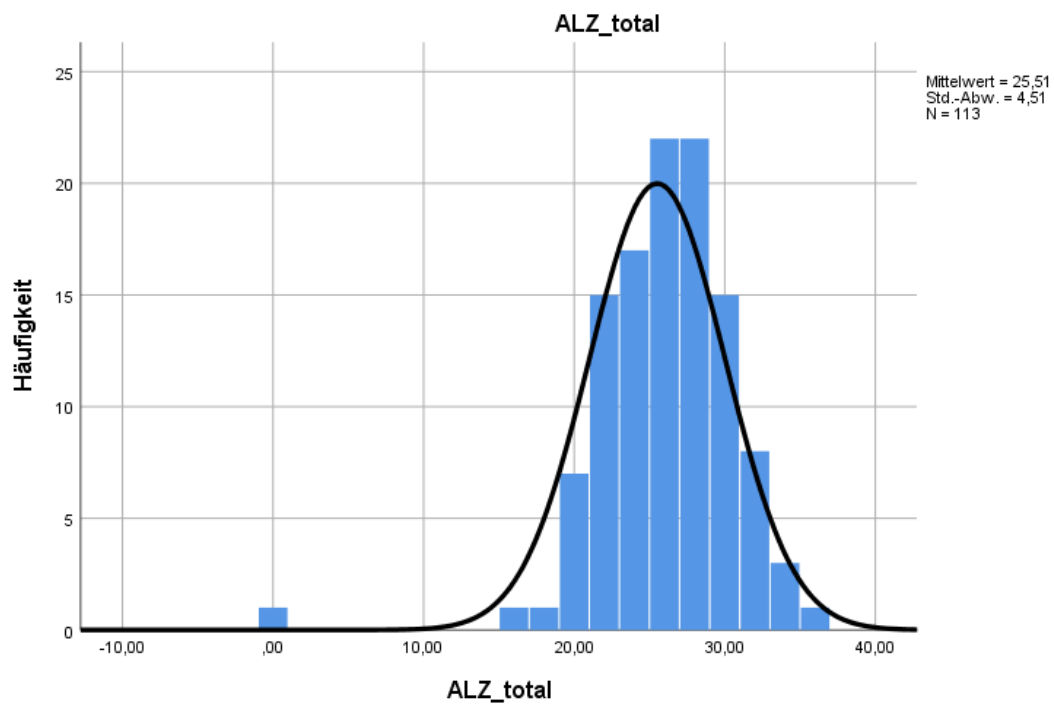


Abbildung 14: Häufigkeitsverteilung der Annährungsleistungziele Werteverteilung

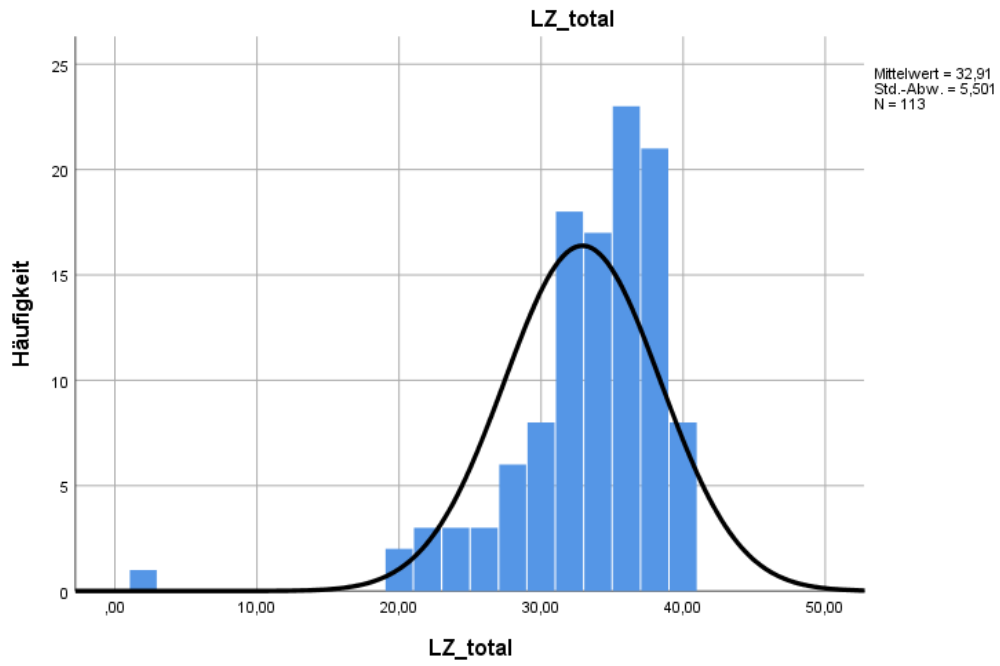


Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung der Lernziel Werteverteilung

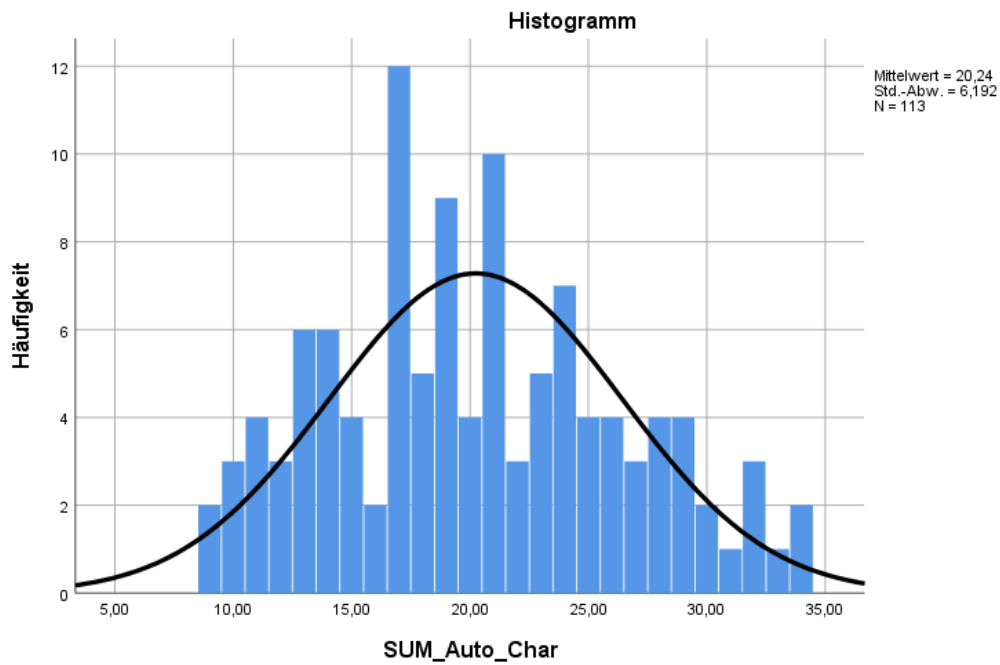


Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung der Werte der Skala zum autoritären Charakter

Tabelle 3

Information zur Modellanpassung (Ordinale Regression)

Modell	Log-Likelihood	Chi-Quadrat	Freiheitsgrade	Sig.
Nur konstanter Term	372,705			
Final	350,543	22,162	13	,053

Tabelle 4

Anpassungsgüte (Ordinale Regression)

	Chi-Quadrat	Freiheitsgrade	Sig.
Pearson	1045,258	883	,000
Abweichung	350,543	883	1,000

Tabelle 5

Pseudo R-Quadrat (Ordinale Regression)

Cox und Snell	,178
Nagelkerke	,185
McFadden	,059

Tabelle 6Parameter-
schätzer

	Schätzer	SD	Wald	Df	Sig
SUM_Auto_Char	-,002	,031	,006	1	,938
FEE_AS	-,108	,065	2,728	1	,099
FEE_EW	-,059	,050	1,400	1	,237
FEE_KÜ	,010	,054	,032	1	,858
LZ_total	,079	,047	2,842	1	,092
ALZ_total	-,050	,057	,762	1	,383
VLZ_total	,068	,040	2,873	1	,090
AV_total	-,034	,037	,860	1	,354
Total_FEE_NEGEW	-,009	,025	,141	1	,707
Geschlecht	-,671	,403	2,779	1	,095
Herkunft	,185	,336	,304	1	,581
BA_Vater	,179	,065	7,597	1	,006
BA_Mutter	,022	,066	,108	1	,743

Tabelle 7

Parameterschätzer

	KI Untergrenze	KI Obergrenze
SUM_Auto_Char	-,064	,059
FEE_AS	-,236	,020
FEE_EW	-,158	,039
FEE_KÜ	-,096	,115
LZ_total	-,013	,171
ALZ_total	-,162	,062
VLZ_total	-,011	,146
AV_total	-,106	,038
Total_FEE_NEGEW	-,058	,039
Geschlecht	-1,461	,118
Herkunft	-,473	,843
BA_Vater	,052	,306
BA_Mutter	-,107	,150

18 Eigenständigkeitserklärung



Eigenständigkeitserklärung

Name, Vorname: Lütkes, Theresa Pauline

Matrikelnummer: 192801145

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig ohne fremde Hilfe und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle sinngemäß und wörtlich übernommenen Textstellen aus der Literatur bzw. dem Internet habe ich als solche kenntlich gemacht.

Ich bin einverstanden, dass meine Bachelorarbeit/Masterarbeit in der Bibliothek der MSH den Nutzern zur Verfügung steht.

ja

nein

Ort, Datum: Hamburg, 02.08.2021

Unterschrift: 

