

Laufzeile: SCHULE-FREIZEIT-KONFLIKTE UND MOTIVATIONALE
INTERFERENZ

Schule-Freizeit-Konflikte, Wertorientierungen und motivationale Interferenz in der Freizeit.

Eine kulturübergreifende Studie

Manfred Hofer¹, Sebastian Schmid¹, & Ilija Zivkovic²

¹Universität Mannheim

²Universität Zagreb, Kroatien

Aus: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 2008, 40, 55-68

Zusammenfassung

In einer Untersuchung an jugendlichen Schülern¹ aus fünf Ländern wurden Zusammenhänge zwischen individuellen Wertorientierungen auf der einen Seite und der Häufigkeit von Konflikten zwischen einer schulischen und einer Freizeittätigkeit, Entscheidungen in solchen Konflikten, Erleben motivationaler Interferenz während der anschließenden Ausübung der Freizeittätigkeit und investierter außerschulischer Lernzeit andererseits ermittelt. An der Fragebogenstudie nahmen 491 deutsche, 202 italienische, 168 kroatische, 221 mexikanische und 200 indische Schüler, meist aus katholischen Schulen, teil. Die Stichproben unterschieden sich deutlich in „moderner“ und „postmoderner“ Wertorientierung, dem Interferenzerleben bei der Freizeittätigkeit nach einem Schule-Freizeit-Konflikt und der außerschulischen Lernzeit. Unter Konstanthaltung von Alter und Geschlecht ging postmoderne Wertorientierung mit der Entscheidung für die Freizeittätigkeit in Schule-Freizeit-Konflikten, niedrigem Interferenzerleben in der Freizeit sowie geringem Zeitinvestment für Lernen einher. Trotz erheblicher Mittelwertunterschiede zwischen den Stichproben waren die Zusammenhangsmuster über die Stichproben relativ konsistent, was für deren Generalisierbarkeit spricht.

Schlüsselwörter: Wertorientierung, Schule-Freizeit-Konflikt, Motivationale Interferenz, Lernregulation, Kulturvergleich

¹ Der Begriff „Schüler“ bezeichnet in diesem Beitrag Schülerinnen und Schüler.

School-Leisure Conflict, Value Orientations and Motivational Interference during Leisure. A Cross-Cultural Study

Abstract

The relation between students' value orientations, experience of conflicts between learning and leisure activities, and motivational interference during leisure time was investigated in a self-report study. Overall, 1282 adolescents, from mostly Catholic schools, in Germany ($n = 491$), Italy ($n = 202$), Croatia ($n = 168$), Mexico ($n = 221$), and India ($n = 200$) participated. We defined two value concepts for the purpose of the study: "postmodern" and "modern" value orientation. The samples varied substantially in value orientations, motivational interference during leisure time (experience of distraction and bad mood), and time invested in studying. "Postmodern" value orientation was related positively to conflict frequency and to experience of motivational interference and negatively to time investment. For "modern" value orientation, the relations were reversed. Despite the considerable differences between the sample means, the study revealed some consistency in the associations between the variables across the samples, which indicates that the assumed relations can be generalized.

Keywords: School-leisure conflict, value orientations, school-leisure conflict, motivational interference, learning regulation, cross-cultural comparison

In diesem Beitrag geht es um die Frage, inwieweit Schüler im Anschluss an einen Konflikt zwischen einer schulischen und einer Freizeittätigkeit in Abhängigkeit von ihren Wertorientierungen bei der Ausübung der Freizeittätigkeit motivationale Beeinträchtigung erleben. Vorhergehende Untersuchungen hatten gezeigt, dass die Lerntätigkeit nach einem Schule-Freizeit-Konflikt nicht störungsfrei verläuft. Derselbe Befund wird erwartet, wenn die Entscheidung für die Freizeittätigkeit ausfällt. Die Frage wird anhand von fünf Stichproben aus Nationen untersucht, deren Populationen sich im Wohlstand unterscheiden.

Als motivationalen Handlungskonflikt bezeichnen wir das Erleben der Unvereinbarkeit der Ausführung zweier als wichtig erachteter Tätigkeiten. Konflikte zwischen schulischen und Freizeittätigkeiten sind unter deutschen (Fries, Schmid, Dietz & Hofer, 2005), belgischen (Lens, Lacante, Vansteenkiste & Herrera, 2005) und kanadischen jugendlichen Schülern und Studenten (Ratelle, Vallerand, Senécal & Provencher, 2005) offensichtlich verbreitet. So gaben in einer Studie von Fries et al. (2005) nur 11.4% der jugendlichen Schüler an, schulische Aufgaben und Freizeitinteressen nie als rivalisierend zu erleben. Motivationale Handlungskonflikte haben in der Forschung zur Lernmotivation bislang wenig Beachtung gefunden (s. jedoch Schmid, Fries, Hofer, Dietz, Reinders & Clausen, 2006). Noch weniger ist über die Auswirkungen motivationaler Handlungskonflikte auf das Verhalten und Erleben in der Freizeit bekannt.

Motivationale Handlungskonflikte treten auf, wenn Jugendlichen nur begrenzte Zeit zur Verfügung steht, den verschiedenen Zielen, die sie verfolgen (z.B. Lüdtke, 2006), nachzugehen und schulische Anforderungen zu bewältigen. In westlichen Kulturen ist die Jugendzeit eine lange Periode, in der die Ausbildung für die zukünftige Berufstätigkeit im Mittelpunkt steht, die aber gleichzeitig eine große Zahl von Konsumangeboten und Freizeittätigkeiten bereit hält (Reinders & Hofer, 2003). Außerdem haben Jugendliche Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Bereichen zu lösen (Dreher & Dreher, 1985). Neben

ihren Rollen als Schüler, Freund und Konsument müssen sie zudem ihre Rolle als Familienmitglied erfüllen, die mit Erwartungen bezüglich der Mithilfe im Haushalt verbunden sein kann. Auch sind sie teilweise in Arbeitsverhältnisse eingebunden. All dies stellt zeitliche Anforderungen. Die zur Verfügung stehende Wachzeit, in der auch noch Zeit für Nahrungsaufnahme und Körperpflege aufgewendet wird, ist aber begrenzt. Zeitbudgetstudien sprechen für trade-offs zwischen verschiedenen Tätigkeitsklassen. Die Zeit beispielsweise, die für eine bestimmte Freizeittätigkeit investiert wird, geht teilweise auf Kosten der Zeit für Hausaufgaben (Alsaker & Flammer, 1999). Ist die Zeit begrenzt und die Zahl der Aufgaben und Ziele groß, kann es zu einem Wettbewerb der Tätigkeiten kommen, der einen motivationalen Handlungskonflikt auslöst.

Das Erleben motivationaler Interferenz entsteht, wenn in der Folge eines Handlungskonflikts die Ausführung einer Handlung durch das Bewusstsein, eine andere Handlungsmöglichkeit zu verpassen, beeinträchtigt wird (Fries, Dietz & Schmid, in press). Interferenz erlebt ein Schüler z. B. dann, wenn er seine Hausaufgaben anfertigt und weiß, dass sich zur gleichen Zeit seine Freunde treffen und auf ihn warten, um Fußball zu spielen. In dem Ausmaß, in dem dieser Schüler das Fußballspielen mit Freunden wertschätzt, sollte er weniger ausdauernd lernen, die Lerninhalte weniger tief verarbeiten, leichter ablenkbar und in seiner Stimmung beeinträchtigt sein. Für den Fall der Ausführung einer Lernhandlung ist dies überzeugend belegt. In Querschnittsstudien (Dietz, Schmid & Fries, 2005; Fries, Dietz & Schmid, in press; Hofer et al., 2007) und Experimenten (Dietz, 2006; Fries & Dietz, 2007; Fries & Schmid, im Druck) konnten Zusammenhänge zwischen Anreizen der nicht gewählten Handlung auf das Erleben motivationaler Interferenz beim Lernen und den Lernerfolg ermittelt werden.

Wir nehmen an, dass Schule-Freizeit-Konflikte abhängen von individuellen Wertorientierungen der Schüler. Im Vergleich verschiedener Wertekonzeptionen (Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006; Hofstede & Hofstede, 2005; Inglehart, 1998; Schwartz et al.,

2001)² erscheinen uns zwei Wertorientierungen für Konflikte zwischen Freizeit- und schulischen Aktivitäten besonders bedeutsam: „moderne“ und „postmoderne“ Werte (Inglehart & Welzel, 2005). Schüler mit modernen Wertorientierungen haben klare Ziele, legen Wert auf Leistung und sind bereit, sich dafür anzustrengen. Schüler mit postmodernen Wertorientierungen legen Wert auf Freizeit, wollen das Leben genießen und präferieren Tätigkeiten mit Freunden. Dieses Konzept halten wir aus psychologischer, kontextueller und kultureller Sicht für bedeutsam. Auf die kulturelle Relevanz wird später eingegangen. In psychologischer Hinsicht gehen wir davon aus, dass sich Schüler im Ausmaß unterscheiden, in dem sie die beiden Wertorientierungen präferieren. Wir konnten zeigen, dass die beiden Dimensionen zwar nicht unabhängig voneinander variieren, dennoch relevante Präferenzen abbilden (z. B. Hofer et al., 2007). Zweitens erscheinen die beiden Werte für die Lebenskontexte Schule und Freizeit charakteristisch. In einer Interviewstudie (Schmid, Hofer, Dietz, Reinders & Fries, 2005) sahen jugendliche Schüler moderne und postmoderne Werte in schulischen bzw. Freizeittätigkeiten realisiert. Darüber hinaus waren in verschiedenen Fragebogenstudien Unterschiede in den beiden Wertorientierungen systematisch mit Entscheidungen in Konflikten zwischen Lernen und Freizeit verknüpft (Dietz, Hofer & Fries, 2007; Fries et al, 2005; Hofer et al., 2007). Schüler mit hohen modernen Wertorientierungen entschieden sich häufiger für das Lernen, während Schüler mit hohen postmodernen Wertorientierungen häufiger die Freizeitalternative wählten und das Lernen zeitlich hinausschoben. Schließlich hingen Wertorientierungen systematisch mit motivationaler Interferenz beim Lernen zusammen. Motivationale Interferenz beim Lernen war ihrerseits mit

² Die Relationen zwischen den genannten Wertekonzeptionen sind nach wie vor ungeklärt. Während Hofstede und Hofstede (2005) hohe Zusammenhänge konstatierten, sprechen die Befunde von Mohler, Rammstedt und Wohn (2006) für weitgehende Unabhängigkeit zwischen den Wertekonzepten.

der Lernzeit als Outcome-Variable verknüpft, welche die Schüler für Hausaufgaben und Vorbereitung auf Klassenarbeiten aufwandten (Hofer et al., 2007). Die Variable „Hausaufgabenzeit“ ist zwar ein problematischer Prädiktor für den Lernerfolg, da sie nicht nur vom Fleiß abhängt, sondern auch von schulischen Faktoren sowie der Leistungsfähigkeit des Schülers (Trautwein & Köller, 2003; für Studierende siehe jedoch Wiese & Schmitz, 2002). Doch spielt sie in unserem Zusammenhang insofern eine wichtige Rolle, als die Entscheidung, sich den Hausaufgaben zuzuwenden, anstatt einer Freizeittätigkeit nachzugehen, ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu schulischem Erfolg ist.

Bislang haben wir motivationale Interferenz hauptsächlich bei Lerntätigkeiten untersucht. Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte postuliert jedoch, dass Anreize der nicht gewählten Alternative die Primäraktivität auch dann beeinträchtigen, wenn es sich dabei um eine Freizeittätigkeit handelt. Nach einem Schule-Freizeit-Konflikt, bei dem sich der Schüler für die Freizeithandlung entscheidet, sollte deren Ausübung auch durch die Anreize der Lernhandlung in dem Ausmaß beeinträchtigt sein, in dem er Lernen und die damit angestrebten Ergebnisse wertschätzt. Diese Erwartung ist nicht trivial. Theorien, die auf die Erklärung von Freizeitaktivitäten angewendet werden können, wie die Interessentheorie (Krapp, 2002), das Konzept des Tätigkeitsanreizes oder die Flow-Theorie (siehe Rheinberg, 2006), machen keine Aussagen über Störungen, die sich aus solchen Alternativen ergeben. Da es sich um Tätigkeiten handelt, die in der Terminologie von Sokolowski (1997) *motivational* gesteuert sind, dürfte eine Abschirmung gegenüber konkurrierenden Tätigkeiten kaum nötig sein. Auf der Grundlage unseres Ansatzes ist dagegen eine *volitionale* Steuerung auch von Freizeithandlungen zu erwarten, insbesondere dann, wenn die Person der Leistungserbringung einen großen Wert beimisst. Während der Ausübung der Freizeittätigkeit sollten die Stimmung beeinträchtigt und Ablenkung vorhanden sein. So zeigte sich in ersten Untersuchungen, dass die Stimmung von Schülern bei der Freizeitaktivität umso negativer war und die Ablenkung umso größer, je wichtiger sie die abgewählte schulische Aktivität

einschätzten (Dietz et al., 2005; Fries et al., in press). Die Frage nach der Beziehung zwischen modernen und postmodernen Wertorientierungen und motivationaler Interferenz bei der Freizeithandlung, um die es im vorliegenden Beitrag geht, ist noch wenig erforscht. Befunde an einer kleinen deutschen Stichprobe lassen jedoch einen Zusammenhang erwarten. Die motivationale Interferenz bei der Ausübung der Freizeittätigkeit war größer bei Schülern mit hoher moderner und niedriger bei Schülern mit hoher postmoderner Wertorientierung (Fries et al., 2005).

Wir gehen davon aus, dass die Ausprägungen der Variablen kulturspezifisch sind und unter anderem von dem Ausmaß abhängen, in dem in einer Gesellschaft neben Leistung auch Wohlbefinden geschätzt wird und in der viele Ablenkungen durch Freizeitangebote vorhanden sind. Ein wichtiger Indikator dafür ist nach Inglehart (1998) der Wohlstand der Bevölkerung in einer Gesellschaft. „Säkular-rationale“ Werte zielen darauf ab, das „Überleben“ zu sichern. Erst wenn dies durch gestiegenen Wohlstand gegeben ist, gewinnen auch „selbstexpressive“ Werte an Bedeutung. Inglehart und Welzel (2005) interpretieren den Wandel zu mehr selbstexpressiven Werten als eine Folge der im Rahmen der Postmodernisierung erhöhten Möglichkeiten, individuelle Entscheidungen zu treffen und über die Gestaltung des eigenen Lebens Kontrolle ausüben zu können. In wohlhabenden Ländern sollten bei Schülern postmoderne Wertorientierungen stärker ausgeprägt sein als moderne, weil Freizeitgenuss verbreitet und akzeptiert ist. Gleichzeitig werden säkular-rationale Werte auch in wohlhabenden Ländern hoch geschätzt (Inglehart & Baker, 2000). Daneben hängt die Ausprägung gesellschaftlicher Werte auch von der religiösen Tradition und der geographischen Lage des jeweiligen Landes ab. So haben Menschen in konfuzianisch geprägten Ländern besonders hohe, solche in latein-amerikanischen Ländern besonders niedrige säkular-rationale Werte. Menschen in postkommunistischen Ländern zeichnen sich durch niedrige, europäisch protestantische Länder durch hohe selbst-expressive Werte aus (Inglehart & Welzel, 2005).

Befunde zur Zeitnutzung von Schülern und Studierenden, zur Bedeutung, die sie den Bereichen Lernen und Freizeit beimessen und dem Erleben dabei zeigen ebenfalls deutliche Unterschiede, z. B. zwischen entwickelten westlichen und weniger entwickelten fernöstlichen Ländern (Helmke & Tuyet, 1999; Stevenson & Lee, 1990). Für indische Schüler in Städten aus der Mittelklasse eröffnet der Zugang zum Bildungssystem enorme Möglichkeiten individueller Entwicklung. Wegen des stark kompetitiven Prüfungssystems verbringen diese Schüler einen großen Teil ihrer außerschulischen Zeit mit Lernen, was auf Kosten anderer entwicklungsnotwendiger Aktivitäten geht (Larson & Verma, 1999; Verma & Sharma, 2003).

Obwohl also in vergleichender Perspektive motivationale Handlungskonflikte von verschiedenen Faktoren abhängen dürften, erwarten wir, dass sie bei Schülern in wohlhabenden Nationen vergleichsweise häufiger auftreten. Schülern stehen darin mehr und besonders attraktive Alternativen zum Lernen offen. Sie können zwischen mehreren Freizeitmöglichkeiten wählen und der Freizeitgenuss ist ihnen wichtiger. Dies sollte sich in wohlstandsabhängiger Ausprägung von Wertorientierungen und der Häufigkeit von Handlungskonflikten niederschlagen. Im Fall des Freizeiterlebens erwarten wir, dass Schüler aus Ländern mit höherem Wohlstand weniger motivationale Interferenz während der Freizeit erleben und weniger Zeit für das Lernen investieren, da bei ihnen postmoderne Wertorientierungen stärker ausgeprägt sein sollten und sie deshalb ihre Freizeit besser genießen können.

Unabhängig von Unterschieden zwischen den kulturellen Stichproben erwarten wir, dass interindividuelle Unterschiede zwischen den einbezogenen Variablen in jeder Stichprobe in gleicher Weise miteinander verbunden sind. Individuelle Wertvorstellungen von Schülern sollten mit der Häufigkeit des Auftretens motivationaler Konflikte zwischen schulischen und unstrukturierten Freizeittätigkeiten, der Entscheidung in solchen Konflikten, der motivationalen Interferenz bei der Ausübung der Freizeittätigkeit sowie der in außerschulisches Lernen investierten Zeit zusammenhängen. Die Richtung und Höhe der

Zusammenhänge sollten in jedem Land in gleicher Weise zu finden sein, unabhängig davon, wie stark sich die Mittelwerte der Wertorientierungen der Schüler unterscheiden.

In unsere Untersuchung gehen Schülerstichproben aus Deutschland, Italien, Kroatien, Mexiko und Indien ein. Diese Länder unterscheiden sich in ihrem Wohlstand, gemessen am GDP (Bruttoinlandsprodukt) pro Kopf¹, das US\$ 31.900 für Deutschland (2006) sowie im Erhebungsjahr 2005 US\$ 28.600 für Italien, US\$ 12.400 für Kroatien, US\$ 10.000 für Mexiko und US\$ 3.400 für Indien betrug (CIA, 2005). In Ländern mit höherem Wohlstand setzt sich das GDP stärker aus Dienstleistungen und weniger aus industrieller und vor allem landwirtschaftlicher Produktion zusammen. Die Wahl dieser Länder sollte für eine breite Variation der mittleren Ausprägungen in den einbezogenen Variablen sorgen.

Bei der Beurteilung der Stichproben sind auch Variationen der Bildungssysteme zu beachten (International Association of Universities, 2007). In Indien endet die Pflichtschulzeit im allgemeinbildenden Schulwesen mit dem 14., in den anderen Ländern mit dem 15. Lebensjahr. Schüler treten in Italien mit dem 11., in Mexiko mit dem 12., und in Indien und Kroatien mit dem 14. Lebensjahr in die weiterführende Schule ein. Auch variiert das weiterführende Schulwesen im Grad der Differenzierung. So unterscheiden sich Schüler in den verschiedenen Stichproben nicht nur im Alter, sondern auch hinsichtlich des Grades ihrer Ausgelesenheit und des besuchten Schultypus. Schließlich ist zu beachten, dass der Umfang, in dem eine Kohorte tatsächlich am Bildungssystem teilnimmt, variiert. So hat etwa Indien eine hohe Analphabetismusquote (30-40%, CIA, 2005; Saraswathi, Manjrekar & Pant, 2003). Entsprechend dürften die in unseren Stichproben vertretenen Schüler aus ärmeren Ländern stärker ausgelesen sein, sich privilegierter fühlen und schulische Leistungen höher schätzen, sodass von einer Einschränkung der Varianz bei den Wertorientierungen auszugehen ist.

Hypothesen. In der vorliegenden Untersuchung werden drei Erwartungen geprüft:

- (a) Es wird erwartet, dass sich die kulturellen Stichproben in den einbezogenen Variablen unterscheiden. Insbesondere sollten Schüler aus

Ländern mit wohlhabenderer Bevölkerung höhere postmoderne Werte, mehr motivationale Handlungskonflikte zeigen, sich häufiger für die Freizeitalternative entscheiden, eine geringere motivationale Interferenz in der Freizeit aufweisen und weniger Zeit ins schulische Lernen investieren. Hinsichtlich moderner Werte werden gegenläufige Unterschiede in geringerem Ausmaß erwartet.

- (b) Über alle Stichproben hinweg sollten moderne und postmoderne Wertorientierungen mit der Häufigkeit von Schule-Freizeit-Konflikten, der Konfliktentscheidung, motivationaler Interferenz während der Freizeit und investierter Lernzeit korreliert sein. Mit zunehmendem Modernismus sollten Schüler weniger Konflikte erleben, sich häufiger für die schulische als die Freizeittätigkeit entscheiden, höhere motivationale Interferenz bei der Ausübung der Freizeittätigkeit erleben und mehr Lernzeit investieren. Für postmoderne Wertorientierungen werden umgekehrte Zusammenhänge erwartet.
- (c) Schließlich wird erwartet, dass die genannten Zusammenhänge innerhalb jeder kulturellen Stichprobe ein vergleichbares Muster aufweisen.

Methode

Auswahl und Beschreibung der Stichproben. Zum Testzeitpunkt besuchten alle Schüler einen höheren Schulzweig in den teilnehmenden Ländern. Aus Deutschland nahmen 491 Schüler aus Ludwigshafen (Rheinland/Pfalz) teil, aus Italien 202 Schüler aus vier Schulen in Sizilien, aus Kroatien 168 Schüler aus drei Schulen in Dubrovnik, aus Mexiko 221 Schüler aus vier Schulen in Mexiko-Stadt, und aus Indien 200 Schüler aus einer Schule in Bhagalpur, einer Stadt mittlerer Größenordnung. Alle Schüler mit Ausnahme derjenigen aus Deutschland und Kroatien besuchten private katholische Schulen, die von

Franziskanermönchen geleitet werden. Obwohl die Kosten für den Besuch dieser Schulen niedrig sind und Kinder aus bedürftigen Familien davon befreit werden, ist davon auszugehen, dass die Schüler eher aus Elternhäusern mittlerer Sozialschichten stammen, die ihren Kindern eine gute Erziehung und Bildung angedeihen lassen wollen. Die Geschlechter verteilten sich in der Gesamtstichprobe und den meisten Ländern ungefähr gleich (Gesamtstichprobe: 47.9% Mädchen; Deutschland: 55.3% Mädchen; Italien: 49.8% Mädchen; Kroatien: 56.3% Mädchen; Mexiko: 54.5% Mädchen; Indien: 31.5% Mädchen). In Indien ist das Geschlechtsverhältnis ungleich und entspricht der geringeren Bildungsbeteiligung von Mädchen in den höheren Klassen (Saraswathi et al., 2003). In der Gesamtstichprobe betrug das mittlere Alter 15.6 Jahre bei einer Standardabweichung von 1.5. Die Stichproben unterschieden sich im mittleren Alter nicht unerheblich (Deutschland: \underline{M} = 15.1, \underline{SD} = 1.6; Italien: \underline{M} = 17.4, \underline{SD} = 1.4; Kroatien: \underline{M} = 16.1, \underline{SD} = 1.1; Mexiko: \underline{M} = 15.5, \underline{SD} = 1.2; Indien: \underline{M} = 14.9, \underline{SD} = 0.8). Die italienischen Schüler waren im Mittel mehr als zwei Jahre älter als die indischen. Alter und Geschlecht wurden als Kovariaten in die Analysen einbezogen.

Ablauf der Datenerhebung. Die Schüler nahmen freiwillig an der Untersuchung teil und bearbeiteten unter Aufsicht eines eingewiesenen Testleiters in zwei aufeinander folgenden Schulstunden einen Fragebogen, der neben den relevanten Skalen noch andere Fragen beinhaltete, die für die vorliegende Studie nicht bedeutsam sind. Die Befragung wurde angekündigt als Studie, in der es um ihre Einstellungen zu Schule, Freizeit und zum Leben generell geht. Anonymität wurde garantiert.

Instrumente

Zweisprachige Forscher übersetzten sämtliche Skalen in die Sprachen Englisch, Italienisch, Kroatisch und Spanisch. An den indischen Schulen war Englisch die Unterrichtssprache. Auf eine Rückübersetzung musste aus Zeitgründen verzichtet werden.

Ökonomisches Kapital. Um prüfen zu können, ob sich das mittlere ökonomische Kapital der Befragten und damit das „Ablenkungspotential“ zwischen den Ländern erwartungsgemäß unterscheidet, wurde ein Maß für die ökonomische Ausstattung der Familie eingesetzt. Dazu wurde eine Skala mit sieben Items aus der PISA-Studie verwendet (Baumert & Schümer, 2001). Die Schüler gaben die Zahl der Autos, Fernseher, Computer, Handys etc. in ihrer Familie an. In der Gesamtstichprobe erzielte die Skala eine interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) von .73 (Deutschland: .63; Italien: .67; Kroatien: .66; Mexiko: .70; Indien: .69).

Wertorientierungen. Moderne und postmoderne Wertorientierungen wurden mit Hilfe von ausführlichen Beschreibungen zweier geschlechtskongruenter fiktiver Schüler mit ausgeprägten modernen und postmodernen Werten operationalisiert. Der moderne Werttyp enthielt folgende Charakterisierungen:

Anne ist es vor allem wichtig, dass sie im Leben etwas erreicht. Sie hat klare Ziele, auf die sie immer konsequent hinarbeitet. Sie beißt sich auch durch eine unangenehme Aufgabe durch, wenn ihr ihr Ziel wichtig ist. Dabei müssen dann andere Aktivitäten hintenanstehen. Anne möchte später einmal einen guten Beruf finden, in dem sie viel Geld verdient und sich alles leisten kann, was sie gerne haben möchte.

Die Beschreibung des postmodernen Werttyps lautete wie folgt:

Julia ist es vor allem wichtig, dass sie im Leben Spaß hat und viel erlebt. Am liebsten verbringt sie ihre Zeit mit ihren Freunden. Die sind ihr sehr wichtig. Sie liebt Abwechslung und spontane Aktionen. Deswegen vermeidet sie es, sich auf irgendetwas festzulegen oder längerfristig zu planen. Wenn es nach Julia ginge, würde das ganze Leben nur aus Freizeit bestehen.

Die Schüler gaben auf Sechs-Punkte Ratingskalen an, wie ähnlich sie den Personen jeweils sind. Die Ratingskalen waren mit den Antwortkategorien sehr unähnlich, ziemlich unähnlich, ein bisschen unähnlich, ein bisschen ähnlich, ziemlich ähnlich und sehr ähnlich versehen und wurden nach beiden Beschreibungen vorgegeben. Die Erfassung von Werten durch Prototypen (vgl. z. B. Schwartz et al., 2001) hat sich bei Kindern bewährt, weil diese leichter aufgefasst werden können als abstrakte Aussagen zu Werten (Bubeck & Bilsky, 2004). In einer unabhängigen Stichprobe von 54 deutschen Schülern, die den Fragebogen im Abstand von zwei Wochen ausfüllten, ergab sich eine Retestreliaibilität von $r_{tt} = .58$ (postmodern) und $r_{tt} = .71$ (modern). Diese Zuverlässigkeiten können für eine Messung bestehend aus einem Item als ausreichend angesehen werden.

Häufigkeit motivationaler Konflikte. Zur Messung der Häufigkeit von Schule-Freizeit-Konflikten wurden zwei Items verwendet, anhand derer die Schüler angaben, wie oft sie Konflikte zwischen Aufgaben für die Schule und Freizeitaktivitäten erleben. Die Situationen wurden wie folgt beschrieben:

Einige Jugendliche sagen, dass sie am Nachmittag einerseits viele Sachen für die Schule erledigen wollen, andererseits aber auch zu vielen Freizeitaktivitäten Lust haben. Aus diesem Grund fällt es ihnen manchmal schwer, sich zu entscheiden, was sie tun wollen. Wie ist das bei dir? ... Wie oft kommt es bei dir vor, dass du am Nachmittag oder am Wochenende nicht weißt, ob du etwas für die Schule machen sollst (Hausaufgaben, für eine Arbeit lernen) oder eine Freizeitaktivität (mit Freunden treffen, Sport, Fernsehen, usw.) unternimmst?

Die Schüler beantworteten diese Frage anhand einer fünfstufigen Skala mit den beiden Endkategorien mehrmals jeden Tag und weniger als einmal pro Woche.

Entscheidungen in motivationalen Konflikten. Zur Erfassung von Entscheidungen und motivationaler Interferenz kam eine Vignette zum Einsatz, in der eine konkrete Situation mit einem Schule-Freizeit-Konflikt beschrieben wurde, nämlich „Lernen für eine Schularbeit“ versus „Freunde treffen“:

“Stell dir vor, du sitzt am Nachmittag oder am Wochenende am Schreibtisch und willst gerade mit dem Lernen für die Klassenarbeit anfangen, als das Telefon klingelt. Einer deiner Freunde ruft an, um dich zu fragen, ob du Lust hast, mit ihm und Anderen etwas zu unternehmen. Er will gleich vorbeikommen und dich abholen. Was tust du in so einer Situation am ehesten?

Die Schüler beantworteten die Frage auf einer Skala mit den vier Antwortkategorien auf jeden Fall meine Freunde treffen, wahrscheinlich meine Freunde treffen, wahrscheinlich lernen, auf jeden Fall lernen. In einer unabhängigen deutschen Stichprobe von 54 deutschen Schülern, die den Fragebogen im Abstand von zwei Wochen ausfüllten, ergab sich eine Retestreliaibilität von $r_{tt} = .64$ für diese Messung. Die Antworten wurden so kodiert, dass hohe Werte Entscheidungen in Richtung Freizeit bedeuten.

Motivationale Interferenz in der Freizeit. Im Anschluss an diese Frage sollten die Schüler annehmen, dass sie nicht für die Klassenarbeit lernen, sondern sich mit den Freunden treffen. Nach der Frage Was passiert dann? wurden sechs Items zu Ablenkbarkeit und Stimmung vorgegeben (Beispiele: „Dann habe ich ein schlechtes Gewissen“, „Dann kann mich nichts von meinen Freunden ablenken“, umgepolt). Die Items wurden auf einer vierstufigen Ratingskala mit den Antwortkategorien stimmt gar nicht, stimmt kaum, stimmt fast und stimmt völlig beantwortet. In der Gesamtstichprobe erzielte die Skala eine interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) von .78 (Deutschland: .85; Italien: .75; Kroatien: .81; Mexiko: .74; Indien: .71).

Außerschulische Lernzeit. Um die Zeit, die Schüler für schulische Belange investieren, zu messen, wurde mit vier Items gefragt, wie viel Zeit sie pro Tag durchschnittlich in schulische Aktivitäten investieren, zum Beispiel: „Wie lange sitzt du pro Tag im Durchschnitt an den Hausaufgaben?“. Das Antwortformat sah fünf Kategorien vor, die von weniger als eine halbe Stunde bis mehr als 3 Stunden reichten. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) betrug in der Gesamtstichprobe .68 (Deutschland: .67; Italien: .75; Kroatien: .74; Mexiko: .58; Indien: .58).

Auswertung

Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen einerseits und den abhängigen Variablen Konflikthäufigkeit, Entscheidung im Konfliktfall, motivationaler Interferenz während der Freizeit und Lernzeit andererseits wurden mit einer Serie schrittweiser Regressionsanalysen untersucht, die für jede abhängige Variable separat gerechnet wurden.

Um Unterschiede in den Mittelwerten der Variablen zu prüfen, wurden in einem ersten Schritt vier Variablen mit gewichteter Effektkodierung in die Regressionsgleichungen aufgenommen (Modell 1). Diese Variablen repräsentieren die fünfstufige kategoriale Variable Land. Aufgrund der Effektkodierung entsprechen die Regressionsgewichte der Variablen länderspezifischen Abweichungen der abhängigen Variablen vom gewichteten Mittelwert der Stichprobe (z. B. West, Aiken & Krull, 1996). Die Teststatistiken der Regressionsgewichte geben Aufschluss darüber, ob der Mittelwert einer abhängigen Variable in einem Land signifikant von dem gewichteten Mittelwert über alle Länder abweicht. Um Teststatistiken für sämtliche Länder zu erhalten, wurden alle Regressionsanalysen zweimal mit unterschiedlicher Zuordnung der Effektkodes zu den Ländern gerechnet. Die Variablen Alter und Geschlecht wurden zu Kontrollzwecken in die Regressionsgleichung aufgenommen.

Zur Prüfung der zweiten Hypothese wurden beide am Mittelwert der Gesamtstichprobe zentrierten Wertorientierungen als Prädiktor hinzugefügt (Modell 2).

Außerdem wurde ihre Interaktion in die Regressionsgleichung aufgenommen sowie Alter und Geschlecht kontrolliert.

Zur Prüfung der Generalisierbarkeit der Zusammenhangsannahmen wurden in einem dritten Schritt stichprobenspezifische Abweichungen von den gewichteten mittleren Regressionssteigungen betrachtet, indem Produktterme der Effektvariablen mit der jeweiligen Wertorientierung in die Regressionsgleichung aufgenommen wurden (Modell 3). Anhand der Produktterme lässt sich prüfen, ob die Zusammenhänge zwischen den Wertorientierungen und den abhängigen Variablen über die Stichproben hinweg verallgemeinert werden können. Aufgrund der Effektkodierung entsprechen die Regressionsgewichte der Produktterme länderspezifischen Abweichungen von der gewichteten mittleren Regressionssteigung der Wertorientierungen in der Gesamtstichprobe.

Ergebnisse

Entsprechend den Hypothesen wird zunächst auf Unterschiede zwischen den Ländern im sozioökonomischen Status sowie in den Mittelwerten der Variablen eingegangen. Dann werden Zusammenhänge zwischen den beiden Wertorientierungen und den abhängigen Variablen berichtet. Abschließend wird die Frage behandelt, ob die Zusammenhänge bezüglich der Variablen zwischen den einbezogenen Ländern vergleichbar sind.

Mittelwertsunterschiede zwischen den Stichproben. Tabelle 1 zeigt länderspezifische Abweichungen vom gewichteten Mittelwert der Gesamtstichprobe in sämtlichen Variablen. Wie erwartet, erzielten Schüler aus Deutschland und Italien in der Variable ökonomisches Kapital überdurchschnittliche und Schüler aus Indien und Mexiko unterdurchschnittliche Werte, diejenigen der kroatischen Schüler lagen im Mittelfeld (Varianzaufklärung 33%). Diese Befunde verdeutlichen, dass die in die Stichproben einbezogenen Schüler im Durchschnitt tatsächlich einen unterschiedlich hohen Lebensstandard hatten, auch wenn die Unterschiede nicht jene im Reichtum des jeweiligen Landes widerspiegeln. In der Variable

moderne Wertorientierung wiesen Schüler aus Indien die höchsten Scores auf. Unterdurchschnittliche Werte finden sich für Schüler aus Kroatien und Deutschland (Varianzaufklärung 6%). In der für uns zentralen Variable postmoderne Wertorientierung unterschieden sich Schüler aus Ländern mit unterschiedlichem Wohlstand signifikant voneinander. Schüler aus Deutschland und Italien hatten besonders hohe, jene aus Mexiko und Indien besonders niedrige postmoderne Wertorientierungen (Varianzaufklärung 6%).

Im Hinblick auf die weiteren Variablen berichteten Schüler aus Italien und Kroatien signifikant überdurchschnittliche Häufigkeiten von Schule-Freizeit-Konflikten, während die Konflikthäufigkeit in Indien und überraschenderweise auch in Deutschland besonders niedrig war (Varianzaufklärung 3%). Entsprechend entschieden sich indische Jugendliche im Konfliktszenario besonders häufig für das Lernen und kroatische und deutsche Jugendliche für die Freizeitalternative (Varianzaufklärung 8%). Das Interferenzerleben in der Freizeit war vor allem bei indischen, aber auch bei mexikanischen Schülern überdurchschnittlich hoch, bei deutschen Jugendlichen lag es signifikant unter dem Gesamtmittelwert (Varianzaufklärung 10%). Die Lernzeit der mexikanischen und deutschen Schüler lag im unterdurchschnittlichen Bereich, während jene indischer, kroatischer und italienischer Schüler signifikant über dem Mittelwert lag (Varianzaufklärung 21%). In der Gesamtstichprobe ergaben sich keine signifikanten Alterseffekte. Jungen berichteten geringere moderne Werte, höhere postmoderne Werte und weniger Interferenzerleben in der Freizeit. Für die Variablen Entscheidung und Konflikthäufigkeit ergaben sich keine Geschlechtsunterschiede.

Tabelle 1 bitte hier einfügen

Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen und abhängigen Variablen. Moderne und postmoderne Wertorientierung waren negativ miteinander korreliert ($r = -.33$, $p < .001$). Tabelle 2 zeigt die gewichteten mittleren Regressionskoeffizienten der Wertorientierungen.

Wie erwartet gehen postmoderne Werte mit häufigeren Schule-Freizeit-Konflikten und Entscheidungen für die Freizeit, niedrigerem Interferenzerleben bei der Ausführung von Freizeithandlungen und geringerer Lernzeit einher. Für moderne Werte ergibt sich ein spiegelbildliches Ergebnismuster, mit einer Ausnahme: Moderne Werte hingen nicht mit der Konflikthäufigkeit zusammen. Schüler mit hohen modernen Wertorientierungen gaben weniger Handlungskonflikte an, zeigten im Falle der Freizeithandlung mehr motivationale Interferenz und investierten mehr Lernzeit. Alterseffekte waren nicht vorhanden. Jungen erlebten weniger motivationale Interferenz in der Freizeit und brachten eine geringere Lernzeit auf. Die letzten beiden Spalten von Tabelle 2 zeigen für jede Regression R^2 sowie die Veränderung der Varianzaufklärung durch Aufnahme des jeweiligen Prädiktors. Die Wechselwirkung zwischen den beiden Wertorientierungen ist in drei Fällen signifikant. Da der zusätzlich aufgeklärte Varianzanteil vernachlässigend niedrig ist, wird auf eine Erläuterung verzichtet.

Tabelle 2 hier einfügen

Unterschiede in den Zusammenhängen. Die in Tabelle 2 berichteten Regressionsgewichte der Wertorientierungen änderten sich durch die Aufnahme der Interaktionsterme etwas. In sieben von 20 Fällen wurden Interaktionen signifikant. In drei Fällen kamen die Abweichungen jedoch dadurch zustande, dass ein hypothetisch erwarteter Zusammenhang in einer der Stichproben stärker ausfällt als über alle Stichproben hinweg: Verglichen mit der Gesamtstichprobe wiesen moderne Wertorientierung und Konflikthäufigkeit in Indien einen höheren Zusammenhang auf ($\Delta b = -.26$, $SE = .07$, $t = -3.69$, $p < .001$, $f^2 = .01$). In der deutschen Stichprobe hatte postmoderne Wertorientierung einen stärkeren negativen Effekt auf motivationale Interferenz ($\Delta b = -.07$, $SE = .02$, $t = -3.18$, $p < .01$, $f^2 = .02$) und moderne Wertorientierung einen stärkeren positiven Effekt auf

motivationale Interferenz ($\Delta b = .07$, $SE = 0.02$, $t = 2.92$, $p < .01$, $f^2 = .01$). In den übrigen vier Fällen waren Zusammenhänge in einzelnen Ländern schwächer ausgeprägt als in der Gesamtstichprobe. In der italienischen Stichprobe war eine postmoderne Wertorientierung in einem geringeren Ausmaß mit motivationaler Interferenz assoziiert als in der Gesamtstichprobe ($\Delta b = .08$, $SE = .04$, $t = 2.29$, $p < .01$, $f^2 = .02$). Dasselbe gilt für Indien und den Prädiktor postmoderne Wertorientierung ($\Delta b = .15$, $SE = .04$, $t = 3.93$, $p < .001$, $f^2 = .02$). Darüber hinaus hatten postmoderne Werte in der indischen Stichprobe einen vergleichsweise geringeren Effekt auf Konflikthäufigkeit ($\Delta b = -.11$, $SE = .05$, $t = -2.14$, $p < .05$, $f^2 = .01$) und Lernzeit ($\Delta b = .09$, $SE = .04$, $t = 2.26$, $p < .01$, $f^2 = .01$).

Um zu prüfen, ob die Zusammenhangsannahmen dennoch auch für diese Länder signifikant sind, wurden so genannte einfache Regressionssteigungen (*simple slopes*, vgl. z. B. Aiken & West, 1991) berechnet. Einfache Regressionssteigungen entsprechen dem Zusammenhang zwischen Prädiktor und Kriterium in Abhängigkeit von der Ausprägung des Moderators, hier der Variable Land. Dabei zeigte sich, dass in keinem der vier Fälle ein signifikanter Zusammenhang zwischen Prädiktor und Kriterium vorlag: In der italienischen Stichprobe hatten postmoderne Werte keinen signifikanten Effekt auf die motivationale Interferenz ($b = -.06$, $SE = .04$, $t = -1.65$, $p = .10$, $f^2 = .00$). In Indien zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen postmoderner Wertorientierung und motivationaler Interferenz ($b = .00$, $SE = .04$, $t = .02$, $p = .98$, $f^2 = .00$), Konflikthäufigkeit ($b = -.02$, $SE = .06$, $t = -.30$, $p = .76$, $f^2 = .00$) und Lernzeit ($b = -.01$, $SE = .04$, $t = -.21$, $p = .83$, $f^2 = .00$). Das bedeutet, dass die von der Theorie vorhergesagten Zusammenhänge in diesen Fällen nicht verallgemeinerbar sind.

Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurden motivationale Konflikte, Wertorientierungen, freizeitbegeleitende motivationale Interferenz und außerschulische Lernzeit bei Schülern aus fünf Ländern untersucht, deren Populationen sich im Wohlstand deutlich unterscheiden. Erwartet wurden Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Teilstichproben aus unterschiedlichen Kulturen. Unabhängig davon wurde ein einheitliches Muster an Zusammenhängen zwischen den Variablen erwartet, das sich darüber hinaus in allen Stichproben nachweisen lassen sollte. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu den drei Hypothesen diskutiert. Sodann wird der vorgelegte Ansatz eingeordnet und kritisch diskutiert, abschließend werden pädagogische Schlussfolgerungen besprochen.

Zunächst ließen sich keine Zusammenhänge mit dem Alter feststellen, wohl aber unterscheiden sich Jungen und Mädchen in fünf von sieben Variablen. Obwohl die Jungen über geringeres ökonomisches Kapital berichten und damit weniger potentiellen Ablenkungen ausgesetzt sein müssten, zeigen sie signifikant niedrigere moderne und höhere postmoderne Werte, weniger Interferenzerleben in der Freizeit und weniger Lernzeit als Mädchen. Möglicherweise sind Jungen stärker freizeitorientiert und Mädchen fleißiger und gewissenhafter. Merkwürdigerweise erleben Mädchen jedoch nicht mehr Schule-Freizeit-Konflikte und entscheiden sich darin nicht häufiger für die Lernhandlung.

Interkulturelle Unterschiede zwischen Teilstichproben. Zwischen den Stichproben konnten bei Konstanthaltung von Alter und Geschlecht bedeutsame Unterschiede in den Wertorientierungen festgestellt werden, diese sind aber nur zum Teil hypothesenkonform. Wie erwartet ging die postmoderne Wertorientierung der Schüler mit dem Wohlstand des jeweiligen Landes einher. So war sie in Indien gering, in Italien und Deutschland hoch ausgeprägt. Bei den modernen Wertorientierungen fällt die unerwartet große Variation zwischen den Stichproben auf. Dies könnte teilweise mit der negativen Korrelation zwischen

den beiden Wertorientierungen zusammenhängen. Niedrige moderne Wertorientierungen der deutschen und kroatischen Schüler könnten darauf zurückzuführen sein, dass sie aus größeren Städten mit entsprechenden Freizeitangeboten kommen oder darauf, dass beide Stichproben nicht aus konfessionell geführten Schulen stammen. In den in PISA einbezogenen Ländern zeigten Schüler aus unabhängigen privaten Schulen höhere Kompetenzen als solche aus öffentlichen Schulen (PISA, 2005). Die Schulen waren auch besser ausgestattet und zeigten ein positiveres pädagogisches Schulklima.

Weitgehend erwartungsgemäß sind die Befunde hinsichtlich der motivationalen Konfliktvariablen. Insbesondere kroatische aber auch italienische Schüler weisen auffällig viele motivationale Konflikte auf, entscheiden sich in solchen Konflikten häufiger für die Freizeitalternative, und zeigen eine geringere motivationale Interferenz in der Freizeit. Der Befund dagegen, dass kroatische Schüler besonders viel Zeit ins Lernen investieren, passt nicht zu deren niedrigen modernen Werten. Die ausgesprochen niedrige Lernzeit bei mexikanischen Jugendlichen findet dagegen eine Entsprechung in niedrigen modernen Wertorientierungen. Im Hinblick auf die deutsche Stichprobe ist der Befund unerwartet, dass die Schüler eine vergleichsweise geringe Konflikthäufigkeit angaben.

Neben dem Wohlstand können weitere Variablen zur Erklärung dieser Unterschiede herangezogen werden. Vergleichenden Wertestudien zufolge sind Länder wie Italien durch hoch ausgeprägte individualistische Werte gekennzeichnet, während in Mexiko und Indien eher kollektivistische Werte präferiert werden (Hofstede & Hofstede, 2005; Suh, Diener, Oishi & Triandis, 1998). So könnte der kontrollierende Erziehungsstil, der mit unterschiedlich starker Einbindung in häusliche Pflichten einhergehen mag, zwischen den Ländern variieren und für die hohen modernen Werte in Indien und die niedrigen in Deutschland verantwortlich gemacht werden. Auch die religiöse Orientierung der einbezogenen Länder hängt mit der Ausprägung von Werten zusammen. Westliche protestantische Länder weisen sowohl hohe moderne als auch hohe postmoderne Werte auf (Inglehart & Welzel, 2006). Damit stimmt

überein, dass die Schüler im vorwiegend katholisch geprägten Kroatien deutlich niedrigere moderne Werte aufweisen als aufgrund des Wohlstands zu erwarten wäre. Auch ist zu bedenken, dass die kulturellen Stichproben aus Städten unterschiedlicher Größe stammen und dass die Schulsysteme der einbezogenen Länder variieren, was sich auf die Ausprägungen in den erhobenen Variablen, vor allem der investierten Lernzeit, auswirken kann. Schließlich könnten die Items in den Sprachen teilweise unterschiedlich aufgefasst worden sein. Diese Gesichtspunkte zeigen die Schwierigkeiten bei der Interpretation von Unterschieden in motivationalen Schülermerkmalen unter Bezug auf Besonderheiten und Lebensbedingungen verschiedener Länder (Hesse, 2007).

Wenn auch unsere Vermutung, dass bei Schülern in vergleichsweise reichen Ländern postmoderne Werte deshalb stärker ausgeprägt sind, weil ihnen eine breite Palette von extracurricularen Attraktionen offen steht, nicht zu stützen ist, kann festgehalten werden, dass es gelungen ist, kulturelle Stichproben einzubeziehen, die sich in ihren Wertorientierungen und in den einbezogenen Variablen deutlich unterscheiden, was einen konservativen Test auf die Generalisierbarkeit der Zusammenhangsannahmen (3. Hypothese) zulässt.

Zusammenhänge zwischen den Variablen. Der zweiten Hypothese zufolge sollten die Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen und Schule-Freizeit-Konflikten, Entscheidungen, Interferenzerleben in der Freizeit und Lernzeit über alle Länder hinweg ein Muster aufweisen, wie es von der Theorie motivationaler Handlungskonflikte vorhergesagt wird (z. B. Schmid et al., 2006). Tatsächlich berichten in der Gesamtstichprobe Schüler mit hohen postmodernen Werten über mehr Schule-Freizeit-Konflikte und Entscheidungen für die Freizeit sowie über geringere Interferenz bei der Ausführung von Freizeithandlungen, während sich für moderne Wertorientierungen ein spiegelbildliches Muster ergibt. Eine Ausnahme besteht darin, dass moderne Werte nicht mit der Konflikthäufigkeit zusammenhängen. Interessant sind die Zusammenhänge der Wertorientierungen mit der

Lernzeit. Sie legen die Interpretation nahe, dass Schüler den Umfang an Zeit, den sie in außerschulisches Lernen investieren, an ihren Wertorientierungen ausrichten.

Diese Zusammenhänge erlauben es, Befunde zum Zusammenhang von Wertorientierungen mit dem handlungsbegleitenden Erleben beim Erledigen von Hausaufgaben und bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten (Hofer et al., 2007) auf den Fall der Freizeittätigkeit zu verallgemeinern. Und sie ergänzen Studien, die zeigen, dass Schüler, die viel außerschulische Zeit mit Freizeit verbringen, mehr Schulangst und schlechtere Leistungen haben (für Indien siehe Verma, Sharma & Larson, 2002). Bei Freizeittätigkeiten können negative Emotionen auftreten, z. B. kann bei einer eintönigen Tätigkeit Langeweile entstehen, und Training bei der Ausübung eines Sports kann als anstrengend erlebt werden (zum Erleben verschiedener Freizeittätigkeiten siehe z. B. Delle Fave & Bassi, 2003). Nach unserem Wissen ist in der vorhandenen Literatur bisher jedoch noch nicht berücksichtigt worden, dass Schule-Freizeit-Konflikte und Gedanken an schulische Pflichten den Freizeitgenuss von Schülern beeinträchtigen können.

Vergleichbarkeit des Zusammenhangsmusters über die Länder. Da Freizeitaktivitäten in allen Kulturen im Wettbewerb mit Lernaktivitäten stehen können und da in jedem Land Werthaltungen und die Fähigkeit zur Lernregulation zwischen Schülern variieren, lautete unsere dritte Hypothese, dass die hypothetisierten Zusammenhänge sich zwischen den Ländern nicht unterscheiden. Die Daten sprechen dafür, dass Schüler mit hohen modernen Werten in den meisten der einbezogenen Länder das Zusammensein mit Freunden weniger genießen können, wenn eine Lernintention vorliegt. Sie sind dann eher abgelenkt und fühlen sich eventuell unwohl, ihre Pflichten zu vernachlässigen. Diese Schüler verbringen mehr Zeit mit ihren Hausaufgaben. Umgekehrtes trifft für hoch postmoderne Schüler zu. Obwohl sie Schule-Freizeit-Konflikte häufig erleben, geben sie weniger motivationale Interferenz beim Zusammensein mit Freunden an. Diese Schüler verbringen durchschnittlich weniger Zeit mit Lernen.

Es scheint, dass der motivationale Prozess der Verhaltensregulation in zwei der einbezogenen Länder etwas anders abläuft. In Italien und vor allem in Indien sind postmoderne Wertorientierungen wenig prädiktiv für motivationale Konflikte und Interferenz, während die Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen und Interferenz in der deutschen Stichprobe besonders deutlich ausgeprägt sind. Möglicherweise ist der semantische Gehalt postmoderner Wertorientierungen in den Ländern inhaltlich unterschiedlich ausgeprägt.

Bedeutung und Grenzen der Studie. Im Vergleich mit anderen Motivationstheorien weist unser Ansatz Besonderheiten auf (vgl. auch Hofer, 2004). Aktuelle Motivationstheorien befassen sich in der Regel entweder mit dem Bereich der Leistungserbringung oder mit Tätigkeiten, die primär durch eine positive Gefühlslage gekennzeichnet sind, wobei verfügbare Optionen aus dem jeweils anderen Handlungsfeld nicht mit einbezogen werden. Etwa bleibt in den der Leistungsmotivationstheorie zuzurechnenden Ansätzen weitgehend ausgeblendet, dass Schüler in und außerhalb der Schule auch andere als akademische Ziele anstreben, die mit der Leistungserbringung in Konkurrenz treten können. Umgekehrt wird auch in Theorien über Aktivitäten, die mit Freude an der Tätigkeit oder Interesse an einer Sache verknüpft sind (z. B. Krapp, 2002), der Einfluss alternativer Optionen nicht thematisiert.

Unser Ansatz befasst sich im Unterschied dazu mit dem Fall, dass außerschulische Tätigkeiten mit Lernen in Konflikt geraten (siehe Hofer, 2007). Er unterstellt, dass Menschen in ihrem Alltag mehrere Ziele in unterschiedlichen Lebensbereichen anstreben (vgl. Zieltheorien, siehe Brunstein & Maier, 1996), und dass sie persönliche Ziele im Alltag realisieren, auf Zielkonflikte reagieren und diese zu vermeiden suchen (vgl. Volitionstheorien, z. B. Goschke, 1997; Sokolowski, 1997). Im Anschluss an motivationale Handlungskonflikte dürfte es notwendig sein, die ausgewählte Lernhandlung, wenn sie eher als unangenehm und als anstrengend empfunden wird, gegen alternative Impulse abzuschirmen. Das Zusammenspiel multipler Motivationen wurde von Atkinson und Birch (1974)

konzeptualisiert. Bedingungen, unter denen eine attraktive alternative Intention die Ausführung einer Handlung stört, wurden im Rahmen des Rubikon-Modells untersucht (Heise, Gerjets & Westermann, 1997).

Ansätze zur Handlungsregulation behandeln ebenfalls Zielsetzung und Zielverfolgung und erscheinen zur Beschreibung von motivationalen Handlungskonflikten geeignet. In klinisch-psychologischen Ansätzen zur Selbstkontrolle wird speziell der Fall behandelt, dass ein momentaner Impuls zugunsten eines längerfristigen Ziels zu vermeiden ist (Baumeister & Vohs, 2004), etwa ein aggressiver Impuls oder eine kriminelle Handlung. Dieser Ansatz trifft unseren Fall ziemlich genau, auch wenn Schüler nicht auf Freizeittätigkeiten verzichten, sondern eher zu einem ausgewogenen Verhältnis von Lernen und Freizeit kommen sollen. Schließlich thematisiert die Forschung zum Bedürfnisaufschub motivationale Konflikte (Metcalf & Mischel, 1999). Sie untersucht die Bedingungen, unter denen Personen bereit sind, in einem Konflikt zwischen einer kurz- und einer bedeutsameren langfristigen Belohnung auf die langfristige Belohnung zu warten. Die Übertragung auf den Lernbereich (siehe Bembenutty & Karabenick, 2004) erscheint jedoch problematisch. Erstens sind schulische und Freizeitaktivitäten nicht in der gleichen Einheit messbar. Zweitens ist die Zeit, die für eine Tätigkeit investiert wurde, im Prinzip für immer verloren, während Belohnungen später in Anspruch genommen werden können. Und drittens spezifiziert das Paradigma des Belohnungsaufschubs nicht die Handlungsalternative. Was während des Wartens auf die Belohnung passiert, wird unberücksichtigt gelassen.

So ist festzuhalten, dass die Situation von Schule-Freizeit-Konflikten mit Hilfe aktueller Theorieansätze entweder gar nicht oder nur teilweise rekonstruiert werden kann. Mit der Theorie motivationaler Handlungskonflikte schlagen wir einen speziell auf das Phänomen von Schule-Freizeit-Konflikten zugeschnittenen Ansatz vor. Wir stellen einen bislang in der Motivationspsychologie wenig beachteten Aspekt heraus, nämlich die Bedeutung der auf nicht gewählte Alternativen gerichteten Motivation für die Ausführung der gewählten

Handlung. Indem die Bedingungen untersucht werden, unter denen die Lernhandlung und das Lernergebnis in Abhängigkeit von konkurrierenden Motivationen beeinträchtigt wird, leistet der Ansatz einerseits einen Beitrag zur Lernmotivation. Die vorliegende Studie ergänzt insofern bisherige Befunde aus querschnittlichen und experimentellen Untersuchungen, wonach attraktive alternative Handlungen die Motivation, Lernsteuerung und den Lernerfolg bei der Haupttätigkeit beeinträchtigen (Dietz, 2006; Fries & Dietz, 2007; Fries & Schmid, in press; Hofer et al., 2007). Andererseits ist der Ansatz nicht nur in der Lage, Beeinträchtigungen des Lernens durch konkurrierende Freizeitmotivationen, sondern auch umgekehrt Interferenzerleben bei der Freizeit durch rivalisierende Lernmotivation zu erklären. Indem die Ergebnisse Bedingungen anzeigen, unter denen eine Einschränkung des Freizeitgenusses stattfindet, erweitern sie Befunde zum Freizeiterleben in westlichen Gesellschaften (z. B. Delle Fave & Bassi, 2003; Tschanz, 1997). Einen weiteren Ertrag dieser Studie sehen wir im Nachweis der weitgehenden Gleichförmigkeit der Relationen zwischen den Variablen über Stichproben aus verschiedenen Kulturen hinweg.

Schließlich ist der Einbezug des Konstrukts der Wertorientierungen als Prädiktor eine Innovation des Ansatzes. Wie Boekaerts et al. (2006) kürzlich herausgestellt haben, hat die Motivationsforschung bislang Wertorientierungen gänzlich vernachlässigt. Ein experimenteller Nachweis, der die Gerichtetheit des Einflusses von Wertorientierungen auf das Interferenzerleben zeigt, steht allerdings aus. Wertorientierungen können auch als Folge von Interferenz angesehen werden. Die Befunde einer Längsschnittuntersuchung sprechen dafür, dass beide Kausalrichtungen eine Rolle spielen (Hofer, Fries & Schmid, 2007). Die Erfahrung niedriger Interferenz während der Freizeittätigkeit ging mit höheren postmodernen Werten zwei Jahre später unter Kontrolle dieser Variable zum ersten Messzeitpunkt einher. Der gleiche Zusammenhang ergab sich zwischen Interferenzerleben beim Lernen und modernen Wertorientierungen. Offenbar können positive Erfahrungen in einem

Tätigkeitsbereich dazu führen, dass man diesen Bereich generell höher einschätzt und umgekehrt.

Zusätzlich zu den weiter oben angeführten Einschränkungen, die insbesondere die Vergleichbarkeit der Stichproben betreffen, ist darauf hinzuweisen, dass die Daten auf Selbstberichten beruhen, deren Gültigkeit für das Verhalten in realen Lebenssituationen fraglich ist. Die Messung der Wertorientierungen mit Prototypen kann kritisiert werden, da sie auf nur jeweils einem Item beruhen. Für zukünftige Untersuchungen sollten Instrumente mit mehreren Items und hoher Reliabilität konstruiert werden.

Pädagogische Schlussfolgerungen. Ansatz und Ergebnisse dieser Studie lenken die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie Schüler, insbesondere solche aus westlichen Ländern, Leistungs- und Wohlbefindensziele problemlos vereinbaren können. Schüler mit hoher moderner Wertorientierung verbringen mehr Zeit mit Lernen und sollten ihre Freizeit störungsfrei erleben können. Ein gewisses Ausmaß an Freizeit, auch an „Abhängen“, ist als Ausgleich zum Lernen notwendig (Lens et al., 2005). Umgekehrt sollten sich Schüler mit eher postmoderner Wertorientierung auf das Lernen ebenso konzentrieren können, wie sie ihre Freizeit genießen.

Als Metamodell für die Ableitung von Strategien zur Vereinbarkeit schulischer mit Freizeitzielen dient das SOK-Modell (z. B. Wiese, Freund & Baltes, 2000). Es hat sich bei Studierenden als geeignet zur Beschreibung erfolgreicher Selbstregulation erwiesen (Wiese & Schmitz, 2002). Drei Strategien optimaler Zielkoordination werden unterschieden: Selektion, Optimierung und Kompensation.

Selektion. Unter Selektion wird die Fokussierung auf machbare Ziele verstanden. Es werden Prioritäten gesetzt, um sich auf die wichtigen Ziele konzentrieren zu können, ggf. bestimmte Ziele zeitweilig zurückzustellen, oder sie durch andere zu ersetzen. Es ist manchmal sinnvoller, sich von Zielen, die sich als schwer erreichbar erweisen, zu lösen, als an ihnen festzuhalten (Brandstätter, 2003; Wrosch, Scheier, Carver & Schulz, 2003). So mag

es notwendig sein, dass Schüler vorübergehend auf bestimmte Freizeittätigkeiten verzichten oder die Ansprüche an ihre schulische Laufbahn senken.

Optimierung. Optimierung beschreibt den Einsatz von Strategien zur effektiven Zielerreichung. Ein Weg, schulische Tätigkeiten und Freizeittätigkeiten zu vereinbaren, besteht in der gewohnheitsmäßigen Anordnung der zielbezogenen Handlungen auf der Zeitachse. Untersuchungen zeigen, dass Personen, die Gewohnheiten folgen, Vorteile bei der Selbstregulation haben. Sie erreichen ihre Ziele und sparen motivationale Ressourcen, weil sie die Kontrolle ihres Verhaltens an die Situation delegieren (Wood, Quinn, & Kashy, 2002). Da alternative Handlungen dann nicht mehr zu berücksichtigen sind, müssten Handlungskonflikte minimiert und die Entscheidung für Lernen erleichtern werden (Dietz, et al., 2007). Somit wäre zu fordern, dass Schüler sich angewöhnen, in der freien Zeit ihren Tätigkeiten in bestimmter Regelmäßigkeit nachzugehen.

Kompensation. Kompensation wird hier als Versuch der Überwindung einer mangelnden Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeit verstanden. Bei der Durchführung einer Tätigkeit, die schwierig oder langweilig ist, benötigen Schüler die Fähigkeit, Ablenkungen zu widerstehen. Bei geringer Ausprägung dieser Fähigkeit werden Trainings zur Selbstmotivierung empfohlen, um momentane Impulse zugunsten eines höher bewerteten längerfristigen Ziels zurückzustellen, sich Teilziele zu setzen und sich angenehme Gefühle zu verschaffen (z. B. Martens & Kuhl, 2004). In Selbstregulationstrainings wird Schülern u. a. beigebracht, ihre Lernhandlungen mit Hilfe von Tagebüchern zu strukturieren (z. B. Perels, Schmitz & Bruder, 2003). Die meisten dieser Trainings sind jedoch hauptsächlich auf die Lernhandlung ausgerichtet und beziehen die Tatsache des Wettbewerbs zwischen verschiedenen Optionen nicht ein. Deshalb halten wir es für notwendig, bei der Lernplanung auch die Auseinandersetzung mit konkurrierenden Freizeitzielen einzubeziehen. Dies wird z. B. im „Selbstmanagement-Tagebuch“ von Winter (Winter, Hofer & Fries, im Druck) versucht. Es handelt sich dabei um ein webbasiertes Tagebuch, das außer Lernzielen

auch Ziele aus anderen Bereichen (Beruf und Freizeit) einbezieht und somit eine ganzheitliche Sicht auf die Lernenden einnimmt.

Literatur

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). Multiple Regression: Testing and interpreting interactions. Newbury Park, CA: Sage.
- Alsaker, F. D., & Flammer, A. (1999). Time use by adolescents in an international perspective II: The case of necessary activities. In F. D. Alsaker & A. Flammer (Eds.), The adolescent experience (pp. 61–85). Mahwah, NY: Erlbaum Associates.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1974). The dynamics of achievement-oriented activity. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.), Motivation and achievement (pp. 271–325). Washington, DC: Winston.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2004). Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications. New York: Guilford.
- Baumert, J. & Schümer G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. Educational Psychology Review, 16, 35–57.
- Boekaerts, M., de Koning, E., & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. Educational Psychologist, 41, 33–51.
- Brandstätter, V. (2003). Persistenz und Zielablösung. Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele. Ein Überblick zum Stand der Forschung. Psychologische Rundschau, 47, 146–160.
- Bubeck, M., & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. Swiss Journal of Psychology, 63, 31–41.

- CIA (2005). The world factbook. <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/index.html>.
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2003). Italian adolescents and leisure: The role of engagement and optimal experience. In S. Verma & R. Larson (Eds.). Examining adolescent leisure time across cultures. New Directions for Child and Adolescent Development, Vol. 99 (pp. 79–93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dietz, F. (2006). Warum Schüler manchmal nicht lernen. Der Einfluss attraktiver Alternativen auf Lernmotivation und Leistung. Frankfurt/M: Lang.
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines, and academic procrastination. British Journal of Educational Psychology, 77, 893-906.
- Dietz, F., Schmid, S. & Fries, S. (2005). Lernen oder Freunde treffen? Lernmotivation unter den Bedingungen multipler Handlungsoptionen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19, 173-189.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.). Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Fries, S., & Dietz, F. (2007). Learning with temptations present: The case of motivational interference. Journal of Experimental Education, 76, 93-112.
- Fries, S., & Schmid, S. (im Druck). Lernen bei attraktiven Handlungsalternativen: Das Phänomen der motivationalen Interferenz. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21.
- Fries, S., Dietz, F., & Schmid, S. (in press). Motivational interference in learning: The impact of leisure alternatives on subsequent self-regulation. Contemporary Educational Psychology.
- Fries, S., Schmid, S., Dietz, F., & Hofer, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. European Journal of Psychology of Education, 20, 259–274.
- Goschke, T. (1997). Zur Funktionsanalyse des Willens: Integration kognitions-, motivations- und neuropsychologischer Perspektiven. Psychologische Beiträge, 39, 375-412.

- Heise, E., Gerjets, P., & Westermann, R. (1997). The influence of a waiting intention on action performance: Efficiency impairment and volitional protection in tasks of varying difficulty. Acta Psychologica, 97, 167–182.
- Helmke, A., & Tuyet, V. T. A. (1999). Do Asian and Western students learn in a different way? An empirical study on motivation, study time, and learning strategies of German and Vietnamese University students. Asia Pacific Journal of Education, 19, 30–44.
- Hesse, H.-G. (2007). Lernen innerhalb und außerhalb der Schule aus interkultureller Perspektive. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.). Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie (S. 187-277). Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (2004). Schüler wollen für die Schule Lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18, 79-92.
- Hofer, M. (2007). Goal conflicts and self-regulation: A new look at pupils' off-task behaviour in the classroom. Educational Research Review, 2, 28–38.
- Hofer, M. (2007). Interest development and motivational conflict: A critical analysis from the perspective of adolescence research. Unpublished manuscript.
- Hofer, M., Fries, S., & Schmid, S. (2007, September). The reciprocal relationship between values and motivational interference during learning and leisure. Vortrag gehalten auf der 12. Biennial Conference der EARLI in Budapest.
- Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M., & Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. Learning and Instruction, 17, 17–28.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). Cultures and Organizations: Software of the Mind. Intercultural cooperation and its importance for survival. New York: McGraw-Hill.
- Inglehart, R. (1998). Modernisierung und Postmodernisierung. Frankfurt: Campus.

- Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. American Sociological Review, 65, 19–51.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). Modernization, cultural change, and democracy. New York: Cambridge University Press.
- International Association of Universities (2007). <http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/index.html>
- Krapp, A. (2002). An educational–psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 405–427). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. Psychological Bulletin, 125, 701–736.
- Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M., & Herrera, D. (2005). Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing motivational tendencies. European Journal of Psychology of Education. 20, 275–287.
- Lüdtke, O. (2006). Persönliche Ziele junger Erwachsener. Münster: Waxmann.
- Martens, J. E. & Kuhl, J. (2004). Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Metcalf, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification. Dynamics and willpower. Psychological Review, 106, 3–19.
- Mohler, P., Rammstedt, B., & Wohn, K. (2006). The great value divide – Testing Hofstede’s convergence assumption. In P. Ester, M. Braun, & P. Mohler (Eds.), Globalization, value change, and generations. A cross-national and intergenerational perspective (pp.251–272). Brill: Leiden.

- Perels, F., Schmitz, B. & Bruder, R. (2003). Trainingsprogramm zur Förderung der Selbstregulationskompetenz von Schülern der achten Gymnasialklasse. Unterrichtswissenschaft, 31, 23-37
- PISA (2005). School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C., & Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. Journal of Applied Social Psychology, 35, 1800–1823.
- Reinders, H. & Hofer, M. (2003). Wertewandel, schulische Lernmotivation und das doppelte Jugendmoratorium. In H. H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), Jugendzeit - Time out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium (S. 237-256). Opladen: Leske + Budrich.
- Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), Motivation und Handeln (S. 331-354). Heidelberg: Springer.
- Saraswathi, T. S., Manjrekar, N., & Pant, P. (2003). Education of adolescents in India: Context and constraints. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), International perspectives on adolescence (pp. 343–365). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schmid, S., Fries, S., Hofer, M., Dietz, F., Reinders, H. & Clausen, M. (2006). Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte – empirische Untersuchungen und praktische Konsequenzen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms (S. 398-413). Münster: Waxmann.
- Schmid, S., Hofer, M., Dietz, F., Reinders, H., & Fries, S. (2005). Value orientations and everyday action conflicts: An interview study. European Journal of Psychology of Education, 20, 243–258.

- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. Journal of Cross-Cultural Psychology, *32*, 519–542.
- Sokolowski, K. (1997). Sequentielle und imperative Konzepte des Willens. Psychologische Beiträge, *39*, 346-369.
- Stevenson, H. W., & Lee, S. (1990). Contexts of achievement. Monographs of the Society for Research in Child Development, *55*, 1–119.
- Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. Journal of Personality and Social Psychology, *74*, 482–493.
- Trautwein, W., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – Still much of a mystery. Educational Psychology Review, *15*, 115–145.
- Tschanz, U. (1997). Was tun Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit? In A. Grob (Hrsg.), Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet? (S. 69-90). Chur: Rüegger.
- Verma, S., & Sharma, D. (2003). Cultural continuity and amid social change: Adolescents' use of free time in India. In S. Verma & R. Larson (Eds.), Examining adolescent leisure time across cultures. New Directions for Child and Adolescent Development, *Vol. 99* (pp. 37–51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Verma, S., Sharma, D., & Larson, R. (2002). School stress in India: Effects on time and daily emotions. International Journal of Behavioral Development, *26*, 500–508.
- West, S. G., Aiken, L. S., & Krull, J. (1996). Experimental personality designs: Analyzing categorical by continuous variable interactions. Journal of Personality, *64*, 1–47.
- Wiese, B. S. & Schmitz, B. (2002). Studienbezogenes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta-Modells. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, *34*, 80-94.

- Wiese, B. S., Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2000). Selection, optimization, and compensation: An action-related approach to work and partnership. Journal of Vocational Behavior, *57*, 273–300.
- Winter, C., Hofer, M. & Fries, S. (im Druck). Das Selbstmanagement-Tagebuch: Ein webbasiertes Programm zur Unterstützung der Lernregulation im (Fern)Studium. Psychologie in Erziehung und Unterricht.
- Wood, W., Quinn, J. M., & Kashy, D. A. (2002). Habits in everyday life: Thought, emotion, and action. Journal of Personality and Social Psychology, *82*, 1281–1297.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. Self and Identity, *2*, 1–20.

Autorenhinweis

Prof. Dr. Manfred Hofer

Fakultät für Sozialwissenschaften

Universität Mannheim

D-68131 Mannheim

E-mail: Manfred.hofer@phil.uni-mannheim.de

Die Studie wurde unterstützt durch eine Beihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (HO 649/17-2).

Fußnoten

Das Gross Domestic Product (GDP) ist der Wert aller Güter und Dienstleistungen, die in einem Land in einem Jahr erwirtschaftet wurden, geteilt durch den mittleren bilateralen Wechselkurs mit dem US-Dollar. Wir danken Frau Katharina Walker für die Durchführung von Berechnungen.

Tabellen

Tabelle 1

Länderspezifische Abweichungen vom gewichteten Mittelwert der Gesamtstichprobe

	Gesamt			Deutschland			Italien			Kroatien			Mexiko			Indien			Alter			Geschlecht		
	<u>M</u>	<u>SE</u>	<u>ΔM</u>	<u>ΔSE</u>	<u>t</u>	<u>ΔM</u>	<u>ΔSE</u>	<u>t</u>	<u>ΔM</u>	<u>ΔSE</u>	<u>t</u>	<u>ΔM</u>	<u>ΔSE</u>	<u>t</u>	<u>ΔM</u>	<u>ΔSE</u>	<u>t</u>	<u>ΔM</u>	<u>ΔSE</u>	<u>t</u>	<u>ΔM</u>	<u>ΔSE</u>	<u>t</u>	
Moderne Werte	3.53	.45	-.20	.04	-4.50***	.12	.09	1.27	-.25	.09	-2.91**	-.07	.07	-.89	.64	.08	8.08***	.00	.03	.03	-.22	.07	-3.42***	
Postmoderne Werte	2.90	.50	.32	.05	6.53***	.21	.10	2.03*	-.13	.10	-1.31	-.30	.08	-3.70***	-.55	.09	-6.17***	-.01	.03	-.43	.16	.07	2.17*	
Konflikt-häufigkeit	2.10	.37	-.11	.04	-3.06**	.28	.08	3.62***	.25	.07	3.45**	.06	.06	.94	-.28	.07	-4.18***	-.03	.02	-1.27	.07	.06	1.18	
Entscheidung	1.40	.34	.14	.03	4.27***	.00	.07	-.05	.31	.07	4.72***	-.03	.06	-.56	-.56	.06	-9.30***	.00	.02	.08	.06	.05	1.23	
Motivationale Interferenz	1.29	.29	-.21	.03	-7.37***	-.03	.06	-.45	-.07	.06	-1.31	.17	.05	3.52***	.42	.05	8.01***	.04	.02	1.91	-.27	.04	-6.30***	
Lernzeit	1.90	.30	-.29	.03	-10.09***	.18	.06	3.01**	.36	.06	6.26***	-.35	.05	-7.32**	.63	.05	11.88***	-.02	.02	-.94	-.40	.04	-9.01***	
Ökonom. Kapital	-.31	.20	.33	.02	17.28***	.17	.04	4.25***	-.10	.04	-2.56	-.21	.03	-6.58***	-.68	.04	-19.12***	.02	.01	1.35	.07	.03	2.30*	

Anmerkung. M: Gewichteter Mittelwert; ΔM: Abweichung vom gewichteten Mittelwert; ΔSE: Standardfehler der Abweichung. Kodierung

Geschlecht: 0 = weiblich; 1 = männlich. Entscheidung: Hohe Werte zeigen Entscheidungen für die Freizeit an.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 2

Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen und abhängigen Variablen

<u>Kriterium</u>	<u>Prädiktor</u> (<u>Wertorientierung</u>)	<u>b^a</u>	<u>SE</u>	<u>t</u>	<u>R²</u>	<u>R²</u>
					Gesamt	Veränderung
Konflikthäufigkeit	Postmodern	0.10	0.02	4.34***	.05	.01
	Modern	-0.02	0.03	-.58		.00
	Postmodern × Modern	0.03	0.02	2.02 *		.00
	Alter	-0.03	0.02	-1.32		.00
	Geschlecht	0.04	0.06	0.73		.00
Entscheidung	Postmodern	0.20	0.02	10.48***	.22	.07
	Modern	-0.14	0.02	-6.76***		.03
	Postmodern × Modern	-0.03	0.01	-2.07 *		.00
	Alter	0.01	0.02	.25		.00
	Geschlecht	-0.00	0.05	-0.04		.00
Mot. Interferenz	Postmodern	-0.14	0.02	-8.83***	.23	.05
	Modern	0.14	0.02	7.64***		.04
	Postmodern × Modern	0.02	0.01	2.18*		.00
	Alter	0.03	0.02	1.94		.00
	Geschlecht	-0.22	0.04	-5.32***		.02
Lernzeit	Postmodern	-0.10	0.02	-5.86***	.28	.02
	Modern	0.14	0.02	7.21***		.03
	Postmodern × Modern	0.02	0.01	1.87		.00
	Alter	-0.02	0.02	-1.15		.00
	Geschlecht	-0.35	0.04	-8.34***		.04

Anmerkung. ^aGewichtetes mittleres Regressionsgewicht (unstandardisiert) unter Kontrolle von drei Effektvariablen für Land. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.