

Elke Wild/Judith Gerber

Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, wie sich von der vierten bis zur siebten Klassenstufe das häusliche Lernen im Fach Mathematik gestaltet. Anhand längsschnittlicher Daten von 133 Schülern und deren Eltern wurden Art und Umfang elterlicher Hilfe analysiert, wobei die Güte der Lernunterstützung durch Eltern an der erzieherischen Funktion der Hausaufgaben festgemacht wurde. Im Ergebnis stellen selbst bei den Siebtklässlern die Schüler, die die Hausaufgaben ohne Hilfe erledigen, eine Minderheit dar. Verbreitet ist dagegen eine flexible, am Bedarf orientierte Hilfe, die durch ein Nebeneinander von funktionalen und eher kontraproduktiven Strategien gekennzeichnet ist. Von den Faktoren, die zur Vorhersage der von Eltern und weiteren Bezugspersonen geleisteten Hilfe herangezogen wurden, erwies sich weder die Schulbildung noch die Überzeugung der Eltern, ihre Kinder wirksam beim Lernen unterstützen zu können, als relevanter Prädiktor. Lediglich die kindliche Leistungsfähigkeit und teilweise auch die mütterliche Berufstätigkeit leisten Beiträge zur Vorhersage von Unterschieden in qualitativen und quantitativen Aspekten elterlicher Hilfe. Besonders auffällig sind stark divergierende Angaben von Eltern und Kindern bezüglich der Hilfe durch Dritte, die möglicherweise von Eltern stark unterschätzt wird.

Schlüsselwörter: Hausaufgaben; elterliches Schulengagement; Familie; Grundschule; Nachhilfe

Summary

Characteristics and Determinants of Doing Homework in Germany from Fourth to Seventh Grade

The following contribution investigates how home-learning for mathematics is organized and carried out between the fourth and the seventh grade. Using longitudinal data from 133 pupils and their parents, the type and amount of parental support was analyzed, where homework support was seen as an indicator for the quality of learning support from parents. The results show, even for the seventh grade pupils, that pupils who complete their homework without help are in a minority. Indeed, a flexible help oriented towards specific needs is common, which is remarkable for the concurrence of functional and contra-productive support strategies. Neither parental education nor parents' opinions proved to be relevant predictive factors for the attention paid by parents or persons close to the pupils to actively supporting children's learning. Singularly, a child's performance and, partially, mothers' occupation contribute to the predictability of differences in the quality and quantity of parental help. Particularly noteworthy are the strongly divergent statements of parents and their children concerning help from third persons, which is possibly strongly underestimated by parents.

Keywords: family; homework; parental engagement with schooling; primary education; private lessons

1 Einleitung

Über den Nutzen von Hausaufgaben und der damit verbundenen Frage, ob bzw. inwiefern Eltern in die Förderung der schulischen Entwicklung ihrer Kinder involviert sein sollten, wird seit Jahrzehnten heftig debattiert (vgl. NILSHON 2001). Dessen ungeachtet ist der Forschungsstand unbefriedigend, und zwar sowohl zu der Frage, ob sich die Erledigung von Hausaufgaben positiv auf die Lern- oder Leistungsentwicklung auswirkt (vgl. TRAUTWEIN/KÖLLER 2003; COOPER/ROBINSON/PATALL 2006), als auch zu der hier im Zentrum stehenden Frage nach Chancen und Risiken der elterlichen Unterstützung (vgl. WILD 2004).

1.1 Zur Konzeption „nützlicher“ Hausaufgabenbetreuung

Wie die Meta-Analyse von COOPER, ROBINSON und PATALL (vgl. 2006) zeigt, wurden bei der Untersuchung der Nützlichkeit von Hausaufgaben fast ausschließlich Effekte im Leistungsbereich betrachtet, die ferner nur auf wenige Fächer sowie fast ausnahmslos auf Sekundarstufenschüler bezogen wurden. Dass sogar bei dieser eingeschränkten Betrachtung die Befundlage inkonsistent ist, wird wesentlich auf methodische und konzeptuelle Probleme sowie auf die mangelnde theoretische Fundierung vieler vorliegender Studien zurückgeführt (vgl. TRAUTWEIN/KÖLLER 2003).

Da mit der elterlichen Hausaufgabenbetreuung (nur) eine Facette häuslichen Lernens, nämlich Art und Umfang der Selbst- vs. Fremdsteuerung angesprochen ist, unterliegt auch der Forschungsstand zum Nutzen elterlicher Hilfe naturgemäß den oben genannten Einschränkungen. Hinzu kommen spezifische Probleme, die die Arbeiten zum „parental involvement“ (vgl. HOOVER-DEMPSEY u.a. 2001; PEKRUN 2001; WILD 2004; COOPER/ROBINSON/PATALL 2006) kennzeichnen. So werden die lernbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen häufig mit anderen Aspekten elterlichen Schulengagements wie beispielsweise der Übernahme von schulpolitischen Ämtern zu einem Globalwert verrechnet (vgl. GROLNICK/SLOWIACZEK 1994). Diese Vorgehensweise trägt jedoch nicht dem Umstand Rechnung, dass sich Eltern in unterschiedlicher Form einbringen können und wollen sowie je nach Art des Engagements andere Effekte erwartbar sind. Wenig überraschend ist daher, dass (auch) für die lern- bzw. leistungsfördernde Wirkung des elterlichen Schulengagements bislang keine eindeutige empirische Evidenz konstatiert werden kann (vgl. WHITE/TAYLOR/MOSS 1992; HOOVER-DEMPSEY u.a. 2001; COOPER/ROBINSON/PATALL 2006). Zielführender erscheint es deshalb, den bislang sehr breit gefassten und entsprechend schillernden Begriff des elterlichen Schulengagements deutlich enger im Sinne einer „school-based home instruction“ zu fassen. Bei deren Bewertung ist als weiterer Kritikpunkt zu beachten, dass der „Nutzen“ der elterlichen Hilfe bislang überwiegend an den – durchaus feststellbaren – Folgen für die Leistungsentwicklung von Schülern festgemacht wurde. Theoretisch ist dagegen einzuwenden, dass die Vermittlung von fächerbezogenem Wissen im Wesentlichen eine Aufgabe der Schule ist und die fachlichen Leistungen weniger dem Einfluss der Eltern unterliegen als motivational-affektive Aspekte oder überfachliche, lernstrategische Kompetenzen (vgl. HOOVER-DEMPSEY u.a. 2001). Gerade diese Kriterien werden auch dann bedeutsam, wenn neben der didaktischen Funktion der Hausaufgaben, die in einer Vor- und Nachbereitung des Unterrichts besteht, die erzieherische Funktion der Hausaufgaben berücksichtigt wird, die auf die Unterstützung

der kindlichen Selbstregulationsfähigkeiten und die Herausbildung positiver Lernhaltungen abzielt (vgl. NILSHON 1998).

Diese Überlegungen aufgreifend, kann die Kontroverse um die angemessene Rolle von Eltern beim häuslichen Lernen auf zwei Fragen zugespitzt werden:

1. Wie verbreitet ist eine in diesem Sinne pädagogisch sinnvolle Form des häuslichen Lernens?
2. Unter welchen Bedingungen gelingt es Eltern eher, die kindliche Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen zu fördern?

1.2 Kennzeichen und Verbreitung pädagogisch sinnvoller Formen der Hausaufgabenbetreuung

Zur Beantwortung der ersten Frage können Studien zu den Auswirkungen elterlicher Instruktion auf das Fähigkeitsselbstbild und Kompetenzerleben von Schülern (vgl. GINSBURG/BRONSTEIN 1993; GROLNICK/SLOWIACZEK 1994; SHUMOW 1998), auf deren Lernmotivation und emotionales Befinden (vgl. ECCLES u.a. 1998; GROLNICK u.a. 2000; WILD/HOFER 2000; EXELER/WILD 2003) sowie auf das Lern- und Arbeitsverhalten Heranwachsender (vgl. COOPER u.a. 1998; XU/CORNO 1998) herangezogen werden. Relativ durchgängig zeigt sich hier, dass sich eine auf kontrollierende Funktionen beschränkte Form der Elternpartizipation klar negativ auf die oben genannten Aspekte (vgl. GINSBURG/BRONSTEIN 1993; COOPER/LINDSAY/NYE 2000; WILD/REMY 2002) wie auch auf die Leistungs- und Kompetenzentwicklung von Schülern (vgl. SHUMOW 1998; TRAUTWEIN/KÖLLER/BAUMERT 2001) auswirkt. Positive Effekte gehen hingegen von autonomieunterstützenden instruktionalen Strategien aus. Hierunter wird eine aktive Unterstützung selbstregulierter Lernhandlungen verstanden, die mit einem Verzicht auf kleinschrittige Anleitungen (vgl. DIAZ/NEAL/AMAYA-WILLIAMS 1990) und einem responsiven und adaptiven Umgang mit Lern- und Verständnisschwierigkeiten (vgl. PRATT u.a. 1992) einhergeht.

Wie verbreitet (dys-)funktionale Unterstützungsstrategien sind und wie häufig somit das Potenzial häuslichen Lernens ausgeschöpft wird, lässt sich aufgrund der schmalen Befundlage schwer beurteilen. Erste Befunde sprechen allerdings dafür, dass hoch problematisches Elternverhalten – sei es in Form von überbehütendem oder vernachlässigendem Verhalten – eher selten ist (vgl. WILD/REMY 2002). Die vorherrschende Praxis scheint vielmehr ein Nebeneinander von lernförderlichen und -beeinträchtigenden Strategien zu sein (vgl. COOPER/LINDSAY/NYE 2000; WILD/REMY 2002; EXELER/WILD 2003).

Werden unabhängig von der Qualität der elterlichen Hilfe Unterschiede im Umfang des elterlichen Schulengagements in den Blick genommen, so werden diese in öffentlichen Diskussionen vor allem mit *dem Alter der Schüler bzw. der Klassenstufe* in Zusammenhang gebracht. Gegen die populäre These eines stark rückläufigen Elternengagements ist aus theoretischer Sicht einzuwenden, dass Schüler zwar mit zunehmendem Alter über wachsende Selbstregulationskompetenzen verfügen sollten, diese allerdings idealtypisch im Rahmen einer adaptiven Unterstützung durch inhaltlich variierende Hilfsangebote in Rechnung gestellt werden sollten. Ein Rückgang im Engagement wäre dagegen erwartbar, wenn – wie in der Literatur häufig – lediglich global der Umfang der elterlichen Unterstützungsleistungen erfasst wird. Einschränkend ist jedoch auch hier zu berücksichti-

gen, dass unseres Wissens keine längsschnittlichen Studien vorliegen, in denen die elterliche Hausaufgabenhilfe von der Grundschule bis in die Sekundarstufe auf den deutschsprachigen Raum bezogen untersucht worden wäre. Immerhin deuten querschnittlich gewonnene Befunde darauf hin, dass unter Grundschulern hierzulande weniger als 10% ihre Hausaufgaben grundsätzlich ohne Hilfe der Eltern erledigen und dass dies in höheren Klassenstufen für weniger als ein Fünftel der Schüler gilt (vgl. TIETZE/ROBBACH/MADER 1987; WILD/REMY 2001; EXELER/WILD 2003). Da sich ähnliche Prozentsätze in anglo-amerikanischen Studien finden (vgl. HOOVER-DEMPSEY u.a. 2001), scheint zumindest in westlichen Industrieländern das Elternengagement auf einem vergleichbar hohen und relativ stabilen Niveau angesiedelt zu sein. Allerdings liegen nur wenig differenzierende Erkenntnisse zu Unterschieden im Elternengagement in Abhängigkeit von der Schulstufe und dem Unterrichtsfach vor (vgl. ECCLES/HAROLD 1996). Die Bedeutung des Fachs lässt sich jedoch indirekt daran ablesen, dass Nachhilfeunterricht am häufigsten für das Fach Mathematik erteilt wird (vgl. KRAMER/WERNER 1998).

In Bezug auf die zweite Frage nach den Bedingungen pädagogisch sinnvoller Unterstützungsleistungen durch die Eltern scheint es plausibel, Differenzen auf verschiedene ökonomische und soziokulturelle Ressourcen der Familie (vgl. BOURDIEU 1983) zurückzuführen. Die meisten hierzu vorliegenden Studien konzentrieren sich auf den Nachweis schichtspezifischer Unterschiede (vgl. DITTON 1989; LAREAU 1989; MANSEL 1993; MARJORIBANKS 1994; WILD/WILD 1997; HOOVER-DEMPSEY u.a. 2001), wobei eher Differenzen in der *Art* der häuslichen Unterstützung als im *Ausmaß* elterlichen Engagements beobachtet wurden und der elterlichen Überzeugung, kompetente Hilfe leisten zu können, eine vermittelnde Rolle zuzukommen scheint (vgl. MCGILLICUDDY-DELISI 1992). Dass das Elternengagement schichtübergreifend vergleichsweise hoch ausgeprägt ist, kann im wesentlichen auf drei weit verbreitete Überzeugungen zurückgeführt werden: dass Hausaufgaben eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichts darstellen (vgl. CHATZIDIMOU 1994), dass es zur Erziehungsverantwortung von Eltern gehört, sich auch um schulische Belange der Kinder zu kümmern (vgl. HOOVER-DEMPSEY u.a. 2001) und dass Eltern mit ihrer Unterstützung das schulische Leistungsniveau ihres Kindes positiv beeinflussen können (vgl. ULICH 1993; HOOVER-DEMPSEY/SANDLER 1997).

Unseres Wissens wurde der Effekt mütterlicher Berufstätigkeit auf das elterliche Schulengagement bislang nicht untersucht. Vorliegende Befunde zum Zusammenhang von mütterlicher Erwerbstätigkeit und kindlichen Schulleistungen einerseits (vgl. MULLER 1995) sowie allgemeinem Erziehungsverhalten andererseits (vgl. PAULSON 1996) unterstreichen jedoch, dass nicht von linearen Effekten auszugehen ist und teilweise beobachtbare Leistungsnachteile von Kindern voll erwerbstätiger Mütter damit zusammenhängen können, dass diese häufiger und länger nach der Schule unbeaufsichtigt sind.

Zu den Bedingungsfaktoren, die auf Kinderseite untersucht wurden, zählen der *Schultyp* und die *kindliche Leistungsfähigkeit*. Der Studie von HELMKE, SCHRADER und HOSENFELD (vgl. 2004) zufolge, werden Gymnasiasten seltener von ihren Eltern beim häuslichen Lernen unterstützt als Schüler anderer Schulformen. Gleichzeitig scheinen Eltern ihre Lernunterstützung zu intensivieren, wenn Schüler mit Leistungsproblemen kämpfen (vgl. ebd.). Ergänzend weisen Befunde von POMERANTZ und EATON (vgl. 2001) darauf hin, dass sich in diesem Fall auch die Qualität der elterlichen Unterstützung zu verschlechtern scheint.

2 Fragestellungen

Zusammenfassend ist derzeit kaum einschätzbar, wie sich hierzulande außerschulische Lehr-Lern-Prozesse gestalten, da vorliegende Befunde fast ausschließlich aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum stammen und ihre Übertragbarkeit allein angesichts der Besonderheiten des deutschen Schulsystems unklar ist. Zudem scheint es mit Blick auf die bisherige Engführung der Diskussion um den Nutzen von Hausaufgaben für Leistungsaspekte sinnvoll, bei der Beurteilung der Qualität der Hausaufgabenbetreuung stärker die erzieherische Funktion von Hausaufgaben, d.h. motivationale und lernstrategische Gesichtspunkte in den Blick zu rücken. Darüber hinaus sollte das Engagement von Eltern fächerspezifisch erfasst werden, da Ausmaß und Qualität elterlicher Lernunterstützung nicht zuletzt von der Beurteilung der kindlichen Leistungsfähigkeit durch Eltern sowie von deren Selbsteinschätzung, ein kompetenter Ansprechpartner sein zu können, abhängt. Bezogen auf die in öffentlichen Diskussionen um den Nutzen von Hausaufgaben häufig thematisierte Bedeutung der Schichtzugehörigkeit von Eltern ist festzuhalten, dass dieser eine vergleichsweise geringere Bedeutung zuzukommen scheint, der Umfang der mütterlichen Berufstätigkeit hingegen einen Beitrag zur Vorhersage (zumindest des Umfangs elterlichen Schulengagements) leisten sollte.

Vor diesem Hintergrund sollen im vorliegenden Beitrag empirische Ergebnisse berichtet werden, die sich auf vier übergeordnete Fragestellungen beziehen.

- In welchem Umfang helfen Eltern ihren Kindern bei der Bearbeitung der Hausaufgaben in Mathematik? Verändert sich dieser Umfang von der vierten zur siebten Klassenstufe?
- Verändern sich über den Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule hinweg die Anlässe und Formen elterlicher Hilfe?
- Welche Rolle kommt der Schichtzugehörigkeit der Eltern, dem Umfang der mütterlichen Berufstätigkeit und der selbst eingeschätzten pädagogischen Kompetenz von Eltern für Umfang und Art des Elternengagements zu? Lassen sich Unterschiede im elterlichen Schulengagement aufgrund des von den Schülern besuchten Schultyps bzw. ihres Leistungsstandes vorhersagen?
- Welche Personen sind – formal oder informell – neben den Eltern in die Erledigung der Mathematikhausaufgaben involviert? Steigt die Bedeutung dieser Unterstützungsleistungen vom Ende der Grundschule bis zur siebten Klasse an?

3 Methode

Die nachfolgenden Analysen basieren auf Daten der „Bielefelder Längsschnittstudie zur Rolle des Elternhauses für die Entwicklung der Lernmotivation und Kompetenz im Fach Mathematik“, in der Drittklässler mit ihren Eltern über einen Zeitraum von sechs Jahren begleitet wurden (zum Design der Studie vgl. WILD/REMY 2002). Im Rahmen jährlich stattfindender Familienbesuche wurden Eltern wie Schüler u.a. gebeten, jeweils getrennt Fragebögen zu bearbeiten, die um das häusliche Lernen und lernbezogene Einstellungen kreisten. Die Fragebögen bestanden jeweils aus einem feststehenden Set von Skalen und einem variablen Teil, in dem wechselnde Themenstellungen (z.B. antizipierte und erlebte

Erfahrungen beim Schulwechsel) behandelt wurden. Um den Unterschieden in der Lesekompetenz insbesondere von Grundschulern Rechnung zu tragen, wurden die Items in den ersten Erhebungswellen von den Versuchsleitern vorgelesen.

Die nachfolgenden Analysen beschränken sich auf Daten, die ab dem zweiten Messzeitpunkt erhoben wurden, da in der Eingangserhebung bei einigen hier interessierenden Variablen bewusst ein offenes Antwortformat gewählt wurde und erst ab der zweiten Erhebungswelle standardisierte, auf der Basis der Kind- und Elternangaben entwickelte Antwortalternativen vorgegeben wurden.

3.1 Stichprobe

Um eine möglichst repräsentative Stichprobe von Familien ohne Migrationshintergrund gewinnen zu können, wurde 2001 mithilfe des Einwohnermeldeamtes eine nach Schicht stratifizierte Zufallsstichprobe von 791 Familien mit Drittklässlern aus dem Raum Bielefeld ermittelt. Davon erklärten sich 304 Familien zur Teilnahme am Längsschnittprojekt bereit. Insgesamt 133 Familien nahmen zu allen fünf Messzeitpunkten teil. Gemessen an dem mit den Erhebungen für die Familien verbundenem Aufwand ist der Rücklauf auch im Vergleich zu anderen Längsschnittuntersuchungen (vgl. WEINERT/HELMKE 1997) zufriedenstellend.

Bereits zum ersten Messzeitpunkt zeichnete sich die aus anderen familienpsychologischen Untersuchungen bekannte Mittelschichtslastigkeit ab. So verfügte beispielsweise zu t1 in ca. 45% der Familien mindestens ein Elternteil über die allgemeine (Fach-)Hochschulreife, während lediglich in 15% der Fälle kein oder maximal ein Hauptschulabschluss vorlag. Entsprechend erwartbar fiel auch zu t3, nach dem Wechsel in eine weiterführende Schule, der Anteil der Gymnasiasten mit ca. 61% überproportional hoch aus. Ferner lebt die Mehrzahl der Kinder (86%) gemeinsam mit beiden leiblichen Elternteilen in einem Haushalt. Unter Interpretationsgesichtspunkten ist entscheidend, dass über die Messzeitpunkte hinweg keine schichtspezifischen Schwundquoten zu beobachten waren. So ließen sich beispielsweise keine signifikanten Veränderungen in dem Anteil von Eltern mit und ohne Hochschulabschluss über die betrachtete Zeitspanne hinweg beobachten ($\chi^2 = 5,548$; $df = 4$; ns.).

Bei der ersten Erhebung lag das Durchschnittsalter der Kinder (46% Jungen) bei knapp neun Jahren (AM = 8,9; SD = .36). Die überwiegende Zahl der Elternfragebögen (88%) wurde von den Müttern ausgefüllt, die im Mittel 39 Jahre alt waren (AM = 39,47; SD = 4,91; Väter: AM = 42,08; SD = 7,70).

3.2 Instrumente

Da die Übereinstimmung zwischen Eltern- und Schülerangaben sowohl bezüglich der Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen (vgl. WILD/HOFER 2001) als auch bezogen auf spezifische Themen wie das Hausaufgabenverhalten von Kindern (vgl. TRAUTWEIN/KROPF 2004) in der Regel niedrig bis moderat ausfällt, wurden alle Konstrukte (mit Ausnahme der elterlichen Schulbildung, Berufstätigkeit und selbsteingeschätzten erzieherischen Kompetenz) sowohl über die Eltern als auch über die Kinder erfasst. Da hierzu analog formulierte Items vorgegeben und Antworten nach demselben Schema zu Indizes

verrechnet wurden, werden im Anhang exemplarisch die Items zur Erfassung der Kinderperzeption vorgestellt.

Relevante Personen und Einrichtungen bei der Hausaufgabenbetreuung. Um ein möglichst vollständiges Bild der Praxis der Hausaufgabenbetreuung im Fach Mathematik zu bekommen, wurden Eltern und Kinder gebeten anzugeben, welche Personen an der Hausaufgabenbearbeitung beteiligt sind. Über die vorgegebene Auswahl (Eltern, Geschwister, Mitschüler, Großeltern, weitere Verwandte, Lehrer(innen), Nachhilfelehrer bzw. Nachhilfeeinstitute) hinaus konnten bei einer abschließenden offenen Frage weitere Personen/Institutionen benannt werden. Da auf diese zusätzlich genannten Personengruppen – es handelte sich im Wesentlichen um Freunde der Eltern und Schüler sowie Hausaufgabenbetreuungsangebote von Horten und Schulen – ebenso wie auf die vorgegebene Kategorie der Verwandten über alle Klassenstufen hinweg weniger als 5% der Nennungen entfielen, wurden sie bei den nachfolgenden Analysen nicht weiter berücksichtigt.

Auf der Basis der Nennungen von Eltern und Kindern wurden jeweils zwei Indizes gebildet. Der erste gibt wieder, inwiefern *beide Eltern*, *ein* oder *kein Elternteil* bei den Hausaufgaben helfen/hilft. Der zweite Index bildet die Zahl der Personen ab, die *jenseits der Eltern* den Schülern bei der Erledigung der Mathematikhausaufgaben helfen. Aufgrund der schiefen Verteilung der Variable werden lediglich drei Gruppen (*keine weitere Hilfe*, *Hilfe von einer weiteren Person* und *Hilfe von zwei oder mehr Personen*) unterschieden.

Funktionalität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung. Um mit Blick auf die erzieherische Funktion von Hausaufgaben Aufschluss über die Funktionalität der hierzulande vorherrschenden Hausaufgabenbetreuung von Eltern zu bekommen, wurden Eltern und Kinder (a) zu den Anlässen und (b) zur Adaptivität elterlicher Hilfestellungen befragt. Während letztere durchgängig ab der 4. Klasse von beiden Personengruppen erfasst wurde, erfolgte die Erhebung der Anlässe bei den Eltern erst ab Klasse 5.

Zu (a): Das besondere Potenzial außerschulischen Lernens ist u.a. darin zu sehen, dass eine individuell und situativ auf die jeweils aktuellen Probleme und Bedürfnisse des einzelnen Schülers abgestimmte Unterstützung leichter zuhause zu realisieren ist als im Klassenverband. Um entsprechend abschätzen zu können, wie oft das Potenzial häuslichen Lernens ausgeschöpft wird, wurden die Anlässe für elterliche Hilfen mithilfe von zwei Items erfasst, die von Eltern und Schülern auf einer vierstufigen Rating-Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt völlig“) einzustufen waren (vgl. Anhang). Die Aussagen wurden anschließend zu einem Index verrechnet, indem Schülern der Wert 3 zugewiesen wurde, die bezogen auf das Fach Mathematik die Aussage „Ich lerne immer gemeinsam mit meinen Eltern“ als „ziemlich“ oder „ganz genau“ zutreffend beurteilten. Schüler, die in dieser Weise der Aussage „Wenn ich zu Hause lerne, muss ich das immer alleine machen“ zustimmten, erhielten den Wert 2 und diejenigen, die beide Aussagen als „wenig“ oder „gar nicht“ zutreffend beurteilten, erhielten den Wert 1. Bei der Bewertung dieses Index ist also zu beachten, dass höhere Werte für einen höheren Problemgehalt elterlicher Unterstützung stehen.

Zu (b): Zur Beurteilung der kind- und elternperzipierten Art der elterlichen Hilfe wurden sechs auf einer vierstufigen Rating-Skala (1 = „stimmt gar nicht“ bis 4 = „stimmt völlig“) einzuschätzende Aussagen vorgegeben. Die Formulierung der Items orientiert sich an oben skizzierten Befunden, die einerseits ein hohes Maß an Kontrolle und Einmi-

scheidung seitens der Eltern unter motivationalen wie auch unter Leistungsgesichtspunkten als problematisch ausweisen und andererseits die Angemessenheit einer autonomieunterstützenden Hilfe belegen, die durch ein hohes Maß an Adaptivität und Responsivität gekennzeichnet ist.

Um abbilden zu können, wie häufig unterschiedliche, aber gleichermaßen adaptive Strategien realisiert werden und in welchem Ausmaß ein „Nebeneinander“ mehr oder weniger (dys-)funktionaler Strategien zu beobachten ist, wurden zwei weitere Indizes gebildet. Der erste spiegelt das Ausmaß intrusiver Verhaltensweisen wider, d.h. die Häufigkeit, mit der Eltern sofort die richtige Lösung vorgeben und das Ergebnis der Hausaufgaben kontrollieren. Ein weiterer Index bildet die Häufigkeit ab, mit der Eltern (a) ihrem Kind helfen, wenn es sie darum bittet, (b) fragen ob sie helfen sollen, (c) sich lediglich in der Nähe aufhalten, um ansprechbar zu sein und (d) das Kind erst allein arbeiten lassen und anschließend Fragen mit ihm durchgehen (vgl. Anhang). Um ein anschauliches Maß für den relativen Anteil von Familien zu erhalten, die nie oder eher selten funktionale bzw. dysfunktionale Strategien anwenden, wurde zunächst die Häufigkeit ermittelt, mit der Eltern bzw. Kinder die vier bzw. zwei Items als *gar nicht* oder *wenig zutreffend* beurteilten. Da bei den dysfunktionalen Strategien die Familien etwa gleich häufig den Wert 0 (keine Kontrolle, keine Einmischung) oder die Werte 1 oder 2 erhielten, wurden Familien mit dem Wert 1 oder 2 zu einer gemeinsamen Gruppe zusammengefasst. Bezogen auf die Häufigkeit adaptiver Hilfen wurden ebenfalls zwei gleich große Gruppen gebildet, indem Familien mit Werten von 0 bis 2 (d.h. dass maximal zwei Strategien zum Einsatz kamen) denen mit Werten von > 2 gegenübergestellt wurden.

Elterliche Schulbildung. Aus dem Spektrum der erhobenen Schichtindikatoren wurde die elterliche Schulbildung (operationalisiert über den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss von Mutter bzw. Vater) herausgegriffen, um etwaige Effekte der sozialen Herkunft auf das elterliche Schulengagement zu prüfen. Aufgrund der schiefen Verteilung der Variable (vgl. Kapitel 3.1) wurde bei den Berechnungen lediglich zwischen Familien unterschieden, in denen mindestens ein Elternteil über einen (Fach-)Hochschulabschluss verfügte und solchen, in denen dies nicht der Fall war. Der Anteil der besser ausgebildeten Familien lag relativ gleichbleibend bei etwa einem Drittel.

Umfang der elterlichen Berufstätigkeit. Der Umfang der Erwerbstätigkeit beider Elternteile wurde anhand von vier vorgegebenen Antwortalternativen (voll berufstätig, teilzeitbeschäftigt, Hausmann/Hausfrau, sonstige) erfasst. Da über alle Messzeitpunkte hinweg der Anteil der Väter, die keiner oder einer Teilzeitbeschäftigung nachgingen, unter 5% lag, wurde der eindeutigeren Interpretierbarkeit halber in den nachfolgenden Berechnungen lediglich der Effekt der mütterlichen Berufstätigkeit geprüft. Die relativen Anteile der voll berufstätigen Mütter (zwischen ca. 6% zu t2 und 10% zu t5), der teilzeitbeschäftigten Frauen (zwischen 37% zu t5 und 46% zu t2) sowie der Hausfrauen (zwischen 12% zu t5 und 15% zu t2) veränderten sich nicht über die Zeit ($\chi^2 = 8,126$; $df = 4$; ns.). Auch variierte das Ausmaß der mütterlichen Berufstätigkeit nicht mit der von den Kindern besuchten Schulform ($\chi^2 = 2,384$; $df = 2$; $p = .304$).

Elterliche Kompetenzüberzeugung. Der Grad, in dem Eltern an ihrer eigenen Fähigkeit zweifeln, Lernprozesse ihres Kindes kompetent begleiten zu können, wurde mithilfe des Items „Ich fühle mich nicht kompetent genug, um meinem Kind beim Lernen zu helfen.“

erfasst. Aufgrund der schiefen Verteilung der Angaben wurde für die weiteren Analysen lediglich zwischen Eltern unterschieden, die dieser Aussage *wenig*, *ziemlich* oder *völlig* zustimmten (zu t3 = 45%; t4 = 54%), und der Gruppe von Eltern, die angaben, dass diese Aussage gar nicht auf sie zutrefte (zu t3 = 55%; t4 = 45%).

Leistungsfähigkeit des Kindes. Die Leistungsfähigkeit der Kinder wurde über die Zeugnisnote in Mathematik und den Schultyp operationalisiert, wobei angesichts des großen Anteils von Gymnasiasten (zu t3 = 61%) in den Analysen lediglich zwischen diesen und den übrigen Schülern unterschieden wurde. Die Mathematiknoten der Kinder wurden in das zur Benotung gängige, von 0 bis 15 reichende Punktesystem umgerechnet. Die vom zweiten bis fünften Messzeitpunkt jeweils ermittelten durchschnittlichen Punkte weisen darauf hin, dass die Benotungspraxis im Fach Mathematik im betrachteten Zeitraum nur wenig strenger wird (zu t2: AM = 10,02; SD = 2,31; zu t3: AM = 9,43; SD = 2,92; zu t4: AM = 9,30; SD = 2,90; zu t5: AM = 9,02; SD = 3,09). In den vorliegenden Analysen wurde deshalb lediglich zwischen überdurchschnittlich guten Schülern (ab ca. 10 Punkte) und vergleichsweise leistungsschwächeren Schülern (bis ca. 9 Punkte) unterschieden.

3.3 Statistisches Vorgehen

Da es sich bei den hier berücksichtigten Variablen überwiegend um kategoriale Variablen handelt und kein Intervall- oder Ordinalskalenniveau gegeben ist, kamen vor allem nicht-parametrische Tests zur Anwendung.

Zur Analyse von Veränderungen über die Zeit wurden *Friedmann-Tests* durchgeführt, die den Grad der Übereinstimmung zwischen mehreren verbundenen Stichproben messen. Wies der Chi-Quadrat-Wert die Unterschiede in den mittleren Rangplätzen als signifikant verschieden aus, wurde durch paarweises Testen mit dem *Wilcoxon-Test* analysiert, welche der Zeitpunkte im Einzelnen voneinander verschieden sind.

Das Verfahren der *multinomialen logistischen Regression* wurde eingesetzt, um die Abhängigkeit nominalskaliert Variablen, die zwei oder mehr Kategorien aufweisen, von anderen unabhängigen Variablen zu untersuchen, die nominal- oder ordinalskaliert sind. Sämtliche Regressionsanalysen wurden sowohl auf der Basis der Daten durchgeführt, die die Situation von Eltern zu Beginn der weiterführenden Schule kennzeichnen, als auch auf Basis der Angaben zwei Jahre später. Der Abgleich der auf die fünfte und siebte Klassenstufe beobachtbaren Zusammenhänge soll Aufschluss darüber geben, ob die Bedeutung der einzelnen Prädiktoren angesichts veränderter schulischer Anforderungen und/oder des alterskorrelierten Zuwachses an kindlichen Selbstregulationskompetenzen variiert.

4 Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst (Abschnitt 4.1) auf etwaige Veränderungen im *Ausmaß* der elterlichen Hilfe im Verlauf der schulischen Entwicklung eingegangen. Daran anschließend wird dargestellt, inwiefern die Elternbeteiligung in Abhängigkeit von elternseitigen Merkmalen (Schulbildung, mütterliche Erwerbstätigkeit, elterliche Kompetenzüberzeu-

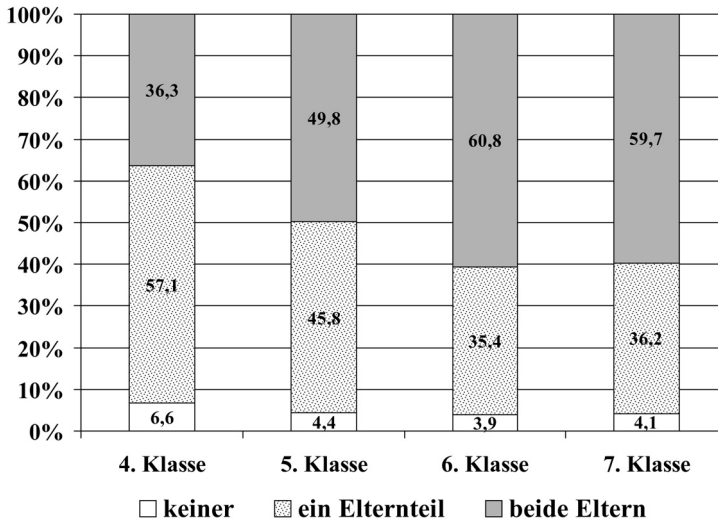
gung) sowie von der Leistungsfähigkeit der Schüler (besuchter Schultyp und Mathematiknote) variiert. Gegenstand des Abschnitts 4.2 sind Auswertungen zu *Anlässen und Formen* elterlicher Hilfe, die wiederum als eine Funktion der Klassenstufe sowie der oben genannten Bedingungsfaktoren betrachtet werden. Der Ergebnisteil schließt mit Befunden zur Rolle von Personen, die Schülern jenseits der Eltern bei der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben helfen.

4.1 Das Ausmaß der elterlichen Hilfe

4.1.1 Veränderungen von der 4. zur 7. Klasse

Um der weit verbreiteten Auffassung eines stark rückläufigen Elternengagements nachzugehen, wurde aus Sicht von Eltern und Kindern der Umfang analysiert, in dem Eltern ihren Kindern von der vierten zur siebten Klassenstufe bei der Bearbeitung der Hausaufgaben helfen. Auf den ersten Blick scheinen die *Elternangaben* die These eines allmählichen Rückzugs der Eltern zu bestätigen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Umfang der Unterstützung beim häuslichen Lernen durch die Eltern nach Angabe der Eltern von Klasse 4 bis Klasse 7



Absolut betrachtet ist ein deutlicher Rückgang beim Anteil der Schüler zu konstatieren, die auf die Hilfe *eines* Elternteils zurückgreifen können. Gleichzeitig steigt allerdings – praktisch umgekehrt proportional – der Anteil der Schüler, die auf die Hilfe *beider* Eltern zurückgreifen, von etwa 36% in der 4. Klasse auf 60% in der 7. Klasse an. Darüber hinaus bleibt der Anteil der Schüler, die keine elterliche Unterstützung bekommen, zu allen vier Messzeitpunkten unter 10%. Die statistischen Analysen weisen die Veränderungen über die Zeit als signifikant aus ($\chi^2 = 45,696$; $df = 3$; $p < .001$), wobei den nachgeschalteten Einzelvergleichen zufolge nur die Werte für die 4. Klasse von denen der nachfolgenden Klassenstufen statistisch bedeutsam abweichen (4./5. Klasse: $Z = -3,387$; $p < .01$; 4./6. Klasse: $Z = -4,975$; $p < .001$; 4./7. Klasse: $Z = -5,182$; $p < .01$; 5./6. Klasse: $Z = -1,419$; $p = .156$; 5./7. Klasse: $Z = -1,577$; $p = .115$; 6./7. Klasse: $Z = -0,122$; $p = .903$).

Ein etwas anderes Bild ergibt sich auf Basis der *Kinderangaben*. Hier zeigen sich keine signifikanten Veränderungen im Ausmaß des elterlichen Engagements über die Schulzeit hinweg ($\chi^2 = 3,0$; $df = 3$; $p = .39$). Der prozentuale Anteil derer, die von beiden Elternteilen unterstützt werden, liegt zwar in fast allen Klassenstufen über den Angaben der Eltern. Gleichzeitig berichtet allerdings auch nur ein geringer Prozentsatz (max. 11% in der 7. Klasse) der Kinder, gar nicht von ihren Eltern unterstützt zu werden.

4.1.2 Bedingungen des Ausmaßes elterlicher Hilfe

Der Frage, ob der Umfang der elterlichen Hilfe in Abhängigkeit von der kindlichen Leistungsfähigkeit und/oder dem Ausmaß variiert, in dem sich Eltern zeitlich und inhaltlich in der Lage sehen ihren Kindern zu helfen, wurde auf der Basis der Daten des dritten und fünften Messzeitpunkts nachgegangen.

In Bezug auf die *kindliche Leistungsfähigkeit* ist unabhängig davon, ob die *Angaben der Eltern* oder der *Kinder* zugrunde gelegt werden, die Mathematiknote weder in der fünften noch in der siebten Klasse für das Ausmaß des elterlichen Engagements ausschlaggebend (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Ausmaß elterlicher Hilfe aus Kindersicht (Klasse 4 bis Klasse 7) und Elternsicht (Klasse 5 bis Klasse 7) mit Anzahl der berücksichtigten Fälle (N), Nagelkerkes Pseudo R^2 , Chi-Quadrat (χ^2), Freiheitsgraden (df) und Signifikanzniveau (p).

| Ausmaß elterlicher Unterstützung aus Kindersicht | | | | | | | | | | |
|--|-----|-------|----------|----|------|------------|-------------|---------------|----------|-------------|
| 5. Klasse | | | | | | 7. Klasse | | | | |
| elterntseitige Faktoren | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p |
| Mütterliche Berufstätigkeit | 180 | .006 | 0,897 | 4 | .925 | 134 | .163 | 19,322 | 4 | .001 |
| Elterliche Schulbildung | 183 | .011 | 1,644 | 2 | .440 | 122 | .021 | 2,058 | 2 | .357 |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | 207 | .000 | 0,047 | 2 | .977 | 144 | .018 | 2,149 | 2 | .341 |
| kinderseitige Faktoren | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p |
| Mathematiknote | 201 | .010 | 1,682 | 2 | .431 | 145 | .022 | 2,577 | 2 | .276 |
| Schulform | 158 | .001 | 0,096 | 2 | .953 | 110 | .003 | 0,230 | 2 | .891 |

| Ausmaß elterlicher Unterstützung aus Elternsicht | | | | | | | | | | |
|--|-----|-------|----------|----|------|------------|-------------|--------------|----------|-------------|
| 5. Klasse | | | | | | 7. Klasse | | | | |
| elterntseitige Faktoren | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p |
| Mütterliche Berufstätigkeit | 180 | .011 | 1,610 | 4 | .807 | 180 | .015 | 2,121 | 4 | .713 |
| Elterliche Schulbildung | 178 | .016 | 2,299 | 2 | .317 | 162 | .021 | 2,695 | 2 | .260 |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | 202 | .005 | 0,892 | 2 | .640 | 194 | .001 | 0,216 | 2 | .898 |
| kinderseitige Faktoren | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p |
| Mathematiknote | 195 | .020 | 3,165 | 2 | .205 | 189 | .020 | 3,059 | 2 | .217 |
| Schulform | 153 | .000 | 0,022 | 2 | .989 | 149 | .048 | 5,769 | 2 | .056 |

Auch der *Schultyp* leistet zu keinem Zeitpunkt einen Beitrag zur Vorhersage des Ausmaßes elterlicher Unterstützung, sofern dieses aus Sicht der Kinder erfasst wird (vgl. Tabelle 1). Dagegen variiert zumindest in der 7. Klasse das Ausmaß der aus *Elternsicht* geleisteten Hilfe in Abhängigkeit von der Schulform. So berichten 72% der Eltern von Gymnasiasten, dass *beide* Elternteile an der Betreuung der Hausaufgaben beteiligt sind, während dies bei Schülern anderer Schultypen mit 53% tendenziell seltener der Fall ist. Dafür fällt jedoch der Anteil derer, die von keinem Elternteil oder einem Elternteil unterstützt werden, bei den Gymnasiasten tendenziell geringer aus (2% und 26% vs. 43% und 5% bei

den Haupt- und Realschülern). Analoge Unterschiede für die fünfte Klassenstufe sind nicht zu beobachten.

Werden mögliche *elternseitige Bedingungsfaktoren* in den Blick genommen, so gehen in beiden Klassenstufen weder Unterschiede in der *elterlichen Schulbildung* noch im Umfang der *mütterlichen Berufstätigkeit* oder in der *von den Eltern eingeschätzten Kompetenz*, ihr Kind bei den Aufgaben unterstützen zu können, mit Unterschieden in dem von *Eltern berichteten* Ausmaß an Unterstützung einher (vgl. Tabelle 1). Auch der *kindperzipierte* Umfang elterlicher Hilfe variiert weder in Abhängigkeit von der elterlichen Schulbildung noch von der elterlichen Kompetenzüberzeugung. Unterschiede ergeben sich hingegen in Abhängigkeit von der mütterlichen Berufstätigkeit, die allerdings nur in der siebten Klasse zum Tragen kommt (vgl. Tabelle 1). Während 33% der Kinder voll berufstätiger Mütter berichten, dass sie von keinem Elternteil unterstützt werden, liegt der entsprechende Prozentsatz bei Kindern von Hausfrauen bei 10% und bei Schülern, deren Mütter halbtags arbeiten, sogar nur bei 5%. Auch der Anteil der Kinder, die von einem Elternteil unterstützt werden, fällt bei voll berufstätigen Müttern mit 38% am höchsten aus; der entsprechende Prozentsatz bei den nicht bzw. teilweise erwerbstätigen Müttern liegt mit 17% bzw. 24% deutlich darunter. Überraschend ist, dass es vor allem jene Schüler sind, die am häufigsten über eine Unterstützung durch *beide* Elternteile berichten, deren Mütter keiner Beschäftigung nachgehen. In diesen Familien liegt der Anteil bei 72,4% und damit vergleichbar zu dem von Familien, in denen die Mütter teilzeitbeschäftigt sind (71,6%). Deutlich geringer fällt dagegen der Anteil der Schüler, die über ein Engagement beider Elternteile berichten, in Familien mit voll berufstätigen Müttern aus (29,2%).

4.2 Zu den Anlässen und zur Adaptivität elterlicher Hilfe

Wurde die elterliche Hilfe bislang unter quantitativen Aspekten betrachtet, geht es in diesem Abschnitt um Befunde zur Güte elterlicher Hilfe. Erneut werden Unterschiede in Anlässen und Formen elterlicher Hilfestellungen zunächst über die Zeit und daran anschließend in Abhängigkeit von den oben genannten Bedingungsfaktoren betrachtet.

4.2.1 Veränderungen in den Anlässen und der Adaptivität elterlicher Hilfe

Wie in Abschnitt 3.2 erläutert, sieht der auf die *Anlässe* elterlicher Hilfe bezogene Index eine Differenzierung zwischen zwei eher rigiden Formen der Handhabung elterlicher Hilfe (operationalisiert über Hilfe, die immer oder nie gewährt wird) und einer jeweils situativ angepassten Art der Hausaufgabenbetreuung vor.

Wird der Stellenwert dieser unterschiedlichen Herangehensweisen auf verschiedenen Klassenstufen verglichen, so ergeben sich für die *Kinderangaben* keine signifikanten Veränderungen (vgl. Tabelle 2). Über eine wünschenswert flexible Handhabung berichten je nach Klassenstufe immerhin zwischen 42% und 50%.

Tabelle 2: Anlässe elterlicher Hilfe aus Kindersicht (Klasse 4 bis Klasse 7) und Elternsicht (Klasse 5 bis Klasse 7) mit Chi-Quadrat (χ^2), Freiheitsgraden (df) und Signifikanzniveau (p).

| | 4. Klasse | 5. Klasse | 6. Klasse | 7. Klasse | χ^2 | df | p |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----|------|
| Anlässe aus Kindersicht | | | | | | | |
| situativ variable | 43,2 | 42,3 | 44,2 | 50,3 | 1,340 | 3 | .720 |
| immer gemeinsam | 34,3 | 38,9 | 34,3 | 29,3 | | | |
| immer alleine | 22,5 | 18,8 | 21,5 | 20,4 | | | |
| | 5. Klasse | 6. Klasse | 7. Klasse | χ^2 | df | p | |
| Anlässe aus Elternsicht | | | | | | | |
| situativ variable | | 14,9 | 12,8 | 8,2 | 14,147 | 2 | .001 |
| immer gemeinsam | | 17,8 | 20,0 | 9,3 | | | |
| immer alleine | | 67,3 | 67,2 | 82,5 | | | |

Werden hingegen die *Elternangaben* herangezogen, dann ergeben sich hochsignifikante Veränderungen in den Anlässen über die Schulzeit hinweg (vgl. Tabelle 2). Diese gehen einerseits auf einen zunehmenden Anteil der Eltern zurück, die ihre Kinder die Hausaufgaben grundsätzlich alleine erledigen lassen, und andererseits auf einen sinkenden Prozentsatz von Eltern mit einer flexiblen Handhabung. Den nachgeschalteten Einzelvergleichen zufolge weichen die Rangplätze der 7. Klassenstufe sowohl von denen der 5. Klasse ($Z = -3,747$; $p < .00$) als auch von denen der 6. Klasse ($Z = -2,731$; $p < .01$) ab. Die Differenzen zwischen den für die 6. und 7. Klassenstufe berechneten Rangplätzen lassen sich hingegen nicht statistisch absichern ($Z = -.536$; $p < .592$). Absolut betrachtet fällt auf, dass der Anteil der Eltern, die berichten, grundsätzlich gemeinsam mit ihrem Kind die Hausaufgaben zu erledigen, geringer ist als der Anteil, der sich auf der Basis der Schülerangaben ergibt.

Die elterliche Hausaufgabenbetreuung kann nicht nur situativ flexibel oder rigide gehandhabt werden, sondern auch durch qualitativ mehr oder weniger effektive Strategien der Fremdsteuerung gekennzeichnet sein. Der hierzu gebildete Index erlaubt eine Differenzierung zwischen dem Ausmaß kontrollierend/intrusiver Verhaltensweisen (*dysfunktionale Hilfestراتيجien*) und autonomieunterstützenden Strategien (*funktionale Hilfestراتيجien*).

Der Anteil der Familien, die häufiger von *funktionalen Strategien* Gebrauch machen (vgl. Tabelle 3), fällt sowohl nach Eltern- als auch nach Kinderangaben insgesamt relativ hoch aus. Signifikante Veränderungen in der *kindperzipierten Betreuungspraxis* gehen dahin, dass im Verlauf der Schulzeit ein immer größerer Anteil der Schüler über funktionale Praktiken der Eltern berichtet, wobei sich nur der Unterschied vor und nach dem Übergang auf die weiterführenden Schulen statistisch absichern lässt (4./5. Klasse: $Z = -2,714$; $p < .01$; 4./6. Klasse: $Z = -1,664$; $p < .096$; 4./7. Klasse: $Z = -2,840$; $p < .01$; 5./6. Klasse: $Z = -1,00$; $p = .317$; 5./7. Klasse: $Z = -0,354$; $p = .724$; 6./7. Klasse: $Z = -0,649$; $p = .516$). Ein etwas anderes Bild zeichnet sich auf Basis der *Elternangaben* ab: der Anteil der Eltern, die häufiger ein Set an funktionalen Strategien realisieren, sinkt absolut gesehen (vgl. Tabelle 3). Inferenzstatistisch lässt sich allerdings nur der Rückgang von der 5. zur 7. Klasse und auch dieser nur auf dem 10% Niveau absichern (5./6. Klasse: $Z = -0,302$; $p = .763$; 5./7. Klasse: $Z = -1,871$; $p = .061$; 6./7. Klasse: $Z = -1,571$; $p = .116$).

Tabelle 3: Elterliche Adaptivität bei der Hausaufgabenbetreuung aus Kindersicht (Klasse 4 bis Klasse 7) und Elternsicht (Klasse 5 bis Klasse 7) mit Chi-Quadrat (χ^2), Freiheitsgraden (df) und Signifikanzniveau (p).

| | 4. Klasse | 5. Klasse | 6. Klasse | 7. Klasse | χ^2 | df | p |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----|------|
| Adaptivität aus Kindersicht | | | | | | | |
| viele funktionale Hilfestrategien | 63,7 | 85,6 | 80,1 | 83,9 | 30,545 | 2 | .000 |
| viele dysfunktionale Hilfestrategien | 66,0 | 56,5 | 44,2 | 40,9 | 64,702 | 3 | .000 |
| | 4. Klasse | 5. Klasse | 6. Klasse | 7. Klasse | χ^2 | df | p |
| Adaptivität aus Elternsicht | | | | | | | |
| viele funktionale Hilfestrategien | | 45,7 | 44,0 | 35,9 | 12,094 | 2 | .002 |
| viele dysfunktionale Hilfestrategien | | 63,5 | 54,7 | 51,1 | 22,619 | 3 | .000 |

Der Anteil der Eltern, die vergleichsweise häufig eine *kontrollierende* und *stark regulierende* Rolle einnehmen, scheint im Verlauf der schulischen Entwicklung zu sinken (vgl. Tabelle 3). Auf der Basis der *Kinderangaben* geht von der 4. bis zur 6. Klasse das Ausmaß *dysfunktionaler Strategien* stetig zurück (4./5. Klasse: $Z = -4,881$; $p < .00$; 4./6. Klasse: $Z = -5,4$; $p < .00$; 4./7. Klasse: $Z = -6,158$; $p < .00$; 5./6. Klasse: $Z = -3,046$; $p < .01$; 5./7. Klasse: $Z = -3,201$; $p < .01$). Von der 6. zur 7. Klasse lassen sich hingegen keine signifikante Veränderung zu beobachten (6./7. Klasse: $Z = -.146$; $p = .884$).

Ein recht ähnliches Bild ergibt sich bei Heranziehung der *Elternangaben*. Auch hier ist eine stetige Abnahme dysfunktionaler Strategien der Hausaufgabenbegleitung bis zur 6. Klasse festzustellen (5./6. Klasse: $Z = -2,887$; $p < .01$; 5./7. Klasse: $Z = -2,994$; $p < .01$) und keine Veränderung von der 6. zur 7. Klasse ($Z = -.146$; $p = .884$).

4.2.2 Anlässe und Adaptivität der Hilfe – wovon hängt die Funktionalität elterlicher Hilfe ab?

Ebenso wie für das Ausmaß der elterlichen Hilfe sollte geprüft werden, ob kind- und/oder elternseitige Faktoren mit Unterschieden in qualitativen Aspekten der Hausaufgabenbetreuung einhergehen.

Bezogen auf die Anlässe elterlicher Hilfe zeigt sich auf Basis der *Kinderangaben*, dass die kindliche Leistungsfähigkeit keinen Beitrag zur Vorhersage der Qualität des elterlichen Schulengagements leistet (vgl. Tabelle 4). Unter den elternseitigen Faktoren kommt nur der mütterlichen Berufstätigkeit in der Klassenstufe 7 eine prognostische Bedeutung zu (vgl. Tabelle 4). Der Prozentsatz der Kinder, die sich selbst überlassen bleiben, ist in Familien mit teilzeitbeschäftigten Müttern mit 14% deutlich geringer als die entsprechenden Prozentsätze in Familien mit vollzeitbeschäftigten Müttern (43%), liegt aber selbst unter dem von Familien mit nicht berufstätigen Müttern (25%). Umgekehrt fällt der Anteil der Schüler, die flexibel bei Bedarf oder sogar permanent bei den Hausaufgaben unterstützt werden, bei Familien mit teilzeitbeschäftigten Müttern mit 51% bzw. 34% durchgängig höher aus als in Familien mit vollzeitbeschäftigten Müttern (43% bzw. 14%) und mit Müttern, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen (47% bzw. 28%).

Werden die *Elternangaben* herangezogen, zeigen sich Zusammenhänge zwischen der mathematischen Leistungsfähigkeit der Schüler und des besuchten Schultyps einerseits und den Anlässen für elterliche Hilfe in der fünften Klasse andererseits (vgl. Tabelle 4). Danach gehen Unterschiede in der Hilfe, die Gymnasiasten im Vergleich zu Schülern anderer Schultypen erhalten, dahin, dass erstere häufiger die Hausaufgaben alleine erledigen müssen (79% vs. 52%), wesentlich seltener eine flexible, am Bedarf orientierte Be-

treuung erhalten (8% vs. 23%) und seltener kontrolliert werden (13% vs. 26%). Wird analog die Hausaufgabenpraxis von Eltern kontrastiert, deren Kinder zur Gruppe der vergleichsweise Leistungsschwachen vs. Leistungsstarken gehören, so neigen Eltern leistungsstärkerer Kinder seltener dazu, die Verantwortung für die Gestaltung des Lernprozesses zu übernehmen (11% vs. 27%) oder auch nur eine flexible Handhabung der Hausaufgabenbetreuung zu realisieren (12% vs. 18%).

In der 7. Klasse geht lediglich der besuchte Schultyp mit Unterschieden in den von den Eltern berichteten Betreuungsformen einher (vgl. Tabelle 4). Erneut sind es eher die Eltern von Gymnasiasten als die Eltern von Haupt- und Realschülern, die in dieser Klassenstufe die Hausaufgaben alleine erledigen lassen (90% vs. 74%) und weniger Kontrolle ausüben (1% vs. 20%). Der Anteil der Eltern, die ihre Kinder flexibel nach Bedarf betreuen, fällt in beiden Gruppen hingegen vergleichsweise niedriger aus (9% bei Eltern von Gymnasiasten vs. 7% andere Eltern).

Tabelle 4: Bedingungsfaktoren des Umfangs elterlicher Unterstützung aus Kinder- und Elternsicht mit Anzahl der berücksichtigten Fälle (N), Nagelkerkes Pseudo R^2 , Chi-Quadrat (χ^2), Freiheitsgraden (df) und Signifikanzniveau (p).

| Anlässe aus Kindersicht | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----|-------|----------|----|------|------------|-------------|---------------|-----------|------------|--|
| | | | | | | 5. Klasse | | | 7. Klasse | | |
| elterneitige Faktoren | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p | |
| Mütterliche Berufstätigkeit | 179 | .032 | 5,027 | 4 | .285 | 175 | .074 | 11,642 | 4 | .02 | |
| Elterliche Schulbildung | 182 | .005 | .770 | 2 | .680 | 157 | .008 | 1,061 | 2 | .588 | |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | 206 | .007 | 1,199 | 2 | .549 | 188 | .012 | 1,955 | 2 | .376 | |
| kinderseitige Faktoren | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p | |
| Mathematiknote | 201 | .012 | 2,085 | 2 | .353 | 189 | .015 | 2,480 | 2 | .289 | |
| Schulform | 157 | .030 | 4,195 | 2 | .123 | 145 | .026 | 3,373 | 2 | .185 | |

| Anlässe aus Elternsicht | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|------------|-------------|---------------|----------|-------------|------------|-------------|---------------|-----------|-------------|--|
| | | | | | | 5. Klasse | | | 7. Klasse | | |
| elterneitige Faktoren | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p | |
| Mütterliche Berufstätigkeit | 180 | .026 | 3,834 | 4 | .429 | 178 | .028 | 3,446 | 4 | .486 | |
| Elterliche Schulbildung | 183 | .012 | 1,810 | 2 | .405 | 160 | .016 | 1,765 | 2 | .414 | |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | 207 | .004 | 0,749 | 2 | .688 | 193 | .004 | 0,579 | 2 | .749 | |
| kinderseitige Faktoren | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p | |
| Mathematiknote | 200 | .071 | 12,115 | 2 | .002 | 187 | .033 | 4,248 | 2 | .120 | |
| Schulform | 158 | .099 | 13,315 | 2 | .001 | 149 | .157 | 16,853 | 2 | .000 | |

Wird unabhängig von den Anlässen die Qualität der elterlichen Unterstützung betrachtet, so variiert das Ausmaß *adaptiver Hilfe* aus *Elternsicht* lediglich in Abhängigkeit von Indikatoren für die kindliche Leistungsfähigkeit und auch dies nur in der siebten Klassenstufe. Die Effekte der Schulform und der Mathematiknote gehen dabei in dieselbe Richtung: Der Anteil der Eltern, die adaptive Formen der Unterstützung realisieren, fällt bei Gymnasiasten (46%) und Siebtklässlern mit überdurchschnittlich guten Noten (43%) höher aus als bei Eltern von Haupt- und Realschülern (28%) oder Gleichaltrigen mit eher schlechteren Noten (24%). Die von den Eltern berichtete *dysfunktionale Hilfe* variierte hingegen weder in Abhängigkeit von den angenommenen kinderseitigen noch von elternteiligen Bedingungsfaktoren (vgl. Tabelle 5).

Bei Berücksichtigung der *Kinderangaben* erwies sich in der fünften Klasse sowohl die von ihnen besuchte Schulform als auch die elterliche Schulbildung als prognostisch be-

deutsam für das Ausmaß *dysfunktionaler Hilfe*. Von den Gymnasiasten und Kindern, deren Väter und/oder Mütter einen Hochschulabschluss besitzen, berichten 50% bzw. 46% über dysfunktionale, d.h. die kindliche Selbstständigkeit und Verantwortung einschränkende Hilfen. Diese Prozentsätze fallen in entsprechenden Familien, in denen Schüler nicht das Gymnasium besuchen bzw. Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen, geringer aus (71% bzw. 65%). Unter den Siebtklässlern sind es zudem Kinder von Eltern, die sich kompetent hinsichtlich der Hausaufgabenunterstützung fühlen, die über ein geringeres Ausmaß an Kontrolle und Einmischung berichten (kompetent: 34%; nicht kompetent: 48%).

Tabelle 5: Bedingungsfaktoren für die Qualität elterlicher Unterstützung aus Eltern- und Kindersicht mit Anzahl der berücksichtigten Fälle (N), Nagelkerkes Pseudo R², Chi-Quadrat (χ^2), Freiheitsgraden (df) und Signifikanzniveau (p).

| Adaptive Hilfe aus Elternsicht | | | | | | | | | | |
|---|------------|----------------|--------------|----------|-------------|------------|----------------|--------------|----------|-------------|
| 5. Klasse | | | | | | 7. Klasse | | | | |
| elterseitige Faktoren | N | R ² | χ^2 | df | p | N | R ² | χ^2 | df | p |
| Mütterliche Berufstätigkeit | 180 | .024 | 3,239 | 2 | .198 | 179 | .021 | 2,759 | 2 | .252 |
| Elterliche Schulbildung | 183 | .012 | 1,622 | 1 | .203 | 161 | .003 | 0,329 | 1 | .566 |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | 207 | .000 | 0,058 | 1 | .810 | 193 | .017 | 2,443 | 1 | .118 |
| kinderseitige Faktoren | N | R ² | χ^2 | df | p | N | R ² | χ^2 | df | p |
| Mathematiknote | 200 | .001 | 0,098 | 1 | .754 | 188 | .052 | 7,179 | 1 | .007 |
| Schulform | 158 | .014 | 1,659 | 1 | .198 | 149 | .043 | 4,784 | 1 | .029 |
| Dysfunktionale Unterstützung aus Elternsicht | | | | | | | | | | |
| 5. Klasse | | | | | | 7. Klasse | | | | |
| elterseitige Faktoren | N | R ² | χ^2 | df | p | N | R ² | χ^2 | df | p |
| Mütterliche Berufstätigkeit | 180 | .003 | 0,337 | 2 | .845 | 175 | .013 | 1,759 | 2 | .415 |
| Elterliche Schulbildung | 183 | .000 | 0,026 | 1 | .871 | 159 | .015 | 1,815 | 1 | .178 |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | 207 | .002 | 0,318 | 1 | .573 | 189 | .004 | 0,620 | 1 | .431 |
| kinderseitige Faktoren | N | R ² | χ^2 | df | p | N | R ² | χ^2 | df | p |
| Mathematiknote | 200 | .000 | 0,051 | 1 | .821 | 184 | .010 | 1,394 | 1 | .238 |
| Schulform | 158 | .019 | 2,2226 | 1 | .136 | 147 | .025 | 2,736 | 1 | .098 |
| Adaptive Hilfe aus Kindersicht | | | | | | | | | | |
| 5. Klasse | | | | | | 7. Klasse | | | | |
| elterseitige Faktoren | N | R ² | χ^2 | df | p | N | R ² | χ^2 | df | p |
| Mütterliche Berufstätigkeit | 180 | .045 | 4,570 | 2 | .102 | 177 | .000 | 0,018 | 2 | .991 |
| Elterliche Schulbildung | 183 | .018 | 1,864 | 1 | .172 | 159 | .003 | 0,334 | 1 | .563 |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | 207 | .001 | 0,061 | 1 | .805 | 190 | .000 | 0,015 | 1 | .901 |
| kinderseitige Faktoren | N | R ² | χ^2 | df | p | N | R ² | χ^2 | df | p |
| Mathematiknote | 201 | .001 | 0,095 | 1 | .759 | 190 | .011 | 1,235 | 1 | .266 |
| Schulform | 158 | .005 | 0,485 | 1 | .486 | 146 | .014 | 1,305 | 1 | .253 |
| Dysfunktionale Unterstützung aus Kindersicht | | | | | | | | | | |
| 5. Klasse | | | | | | 7. Klasse | | | | |
| elterseitige Faktoren | N | R ² | χ^2 | df | p | N | R ² | χ^2 | df | p |
| Mütterliche Berufstätigkeit | 180 | .012 | 1,577 | 2 | .455 | 177 | .024 | 3,175 | 2 | .204 |
| Elterliche Schulbildung | 183 | .048 | 6,689 | 1 | .010 | 159 | .008 | 0,915 | 1 | .339 |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | 207 | .000 | 0,001 | 1 | .971 | 190 | .025 | 3,602 | 1 | .058 |
| kinderseitige Faktoren | N | R ² | χ^2 | df | p | N | R ² | χ^2 | df | p |
| Mathematiknote | 201 | .018 | 2,783 | 1 | .095 | 190 | .015 | 2,143 | 1 | .143 |
| Schulform | 158 | .058 | 6,950 | 1 | .008 | 146 | .022 | 2,388 | 1 | .122 |

4.3 Hilfe jenseits der Eltern

Um die Rolle der Eltern im Gesamt aller informellen und non-formalen Unterstützungsleistungen beurteilen zu können, wurde die Anzahl der Personen, die jenseits der Eltern bei den Hausaufgaben helfen (vgl. Abschnitt 3.2), untersucht. Geprüft werden sollte hierbei vor allem, ob mit zunehmenden schulischen Anforderungen auf weitere Helfer jenseits der Eltern zurückgegriffen wird, und inwieweit diese zusätzlichen Hilfeleistungen durch elternseitige und kinderseitige Faktoren bestimmt werden.

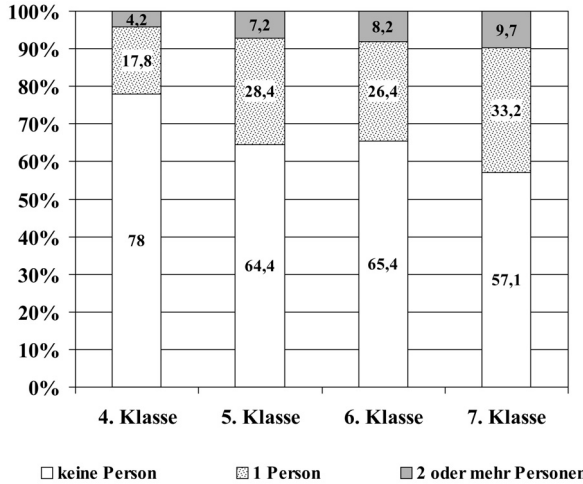
Rein deskriptiv ist zunächst festzuhalten, dass übereinstimmend von Eltern wie Kindern in erster Linie Geschwister (Kinder: zwischen 25% zu t5 und 31% zu t4; Eltern: zwischen 12% zu t2 und 18% zu t3) und Mitschüler (Kinder: zwischen 27% zu t2 und 51% zu t5; Eltern: zwischen 4% zu t4 und 10% zu t5) als weitere Begleiter bei den Hausaufgaben genannt werden. Es folgen Verwandte (Kinder: zwischen 9% zu t5 und 30% zu t2; Eltern: zwischen 2% zu t5 und 4% zu t3) und Lehrer (Kinder: zwischen 16% zu t2 und 26% zu t5; Eltern: zwischen 1% zu t4 und 4% zu t5). Eine sehr untergeordnete Rolle spielen hingegen Nachhilfelehrer und -institute, die über alle Messzeitpunkte hinweg von wenigen Familien (von 0 und 4% der Eltern und von 4 und 15% der Kinder) genannt werden.

4.3.1 Veränderungen im Ausmaß der Hilfe jenseits der Eltern von der 4. zur 7. Klasse

Werden *Eltern* gebeten, die an den Hausaufgaben zusätzlich beteiligten Personen zu benennen, lassen sich deutliche Veränderungen von der 4. zur 7. Klasse ($\chi^2 = 34,791$; $df = 3$; $p < .001$) konstatieren (vgl. Abbildung 2). Der Anteil der Eltern, die angeben, dass nur sie selbst und niemand sonst bei den Hausaufgaben helfen, sinkt im Verlauf der Schulzeit von 78% auf 57%. Zwar steigt auch mit Rückgriff auf die Elternangaben der Anteil der Schüler, die von mehr als einer Person unterstützt werden. Dieser Anteil übersteigt allerdings zu keinem Zeitpunkt die 10-Prozent-Marge. Einzelvergleiche weisen die Unterschiede zwischen der 4. Klasse und den nachfolgenden Klassenstufen als signifikant aus (4./5. Klasse: $Z = -3,546$; $p < .001$; 4./6. Klasse: $Z = -3,864$; $p < .001$; 4./7. Klasse: $Z = -4,434$; $p < .001$). Tendenzielle Unterschiede ergeben sich zwischen der sechsten und siebten Klassenstufe (5./7. Klasse: $Z = -1,903$; $p = .06$; 6./7. Klasse: $Z = -1,805$; $p = .07$).

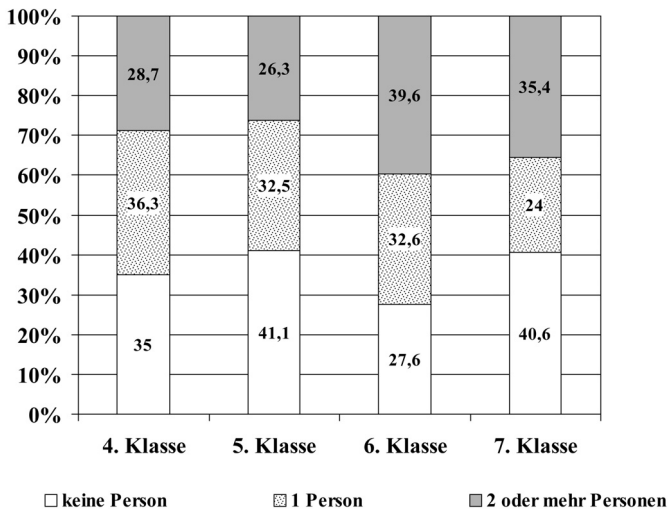
Ein gänzlich anderes Bild ergibt sich auf der Basis der *Kinderangaben*: mit Prozentsätzen zwischen 28% bis 41% liegt der Anteil der Schüler, die aus eigener Sicht ausschließlich von ihren Eltern beim häuslichen Lernen unterstützt werden, deutlich unter dem entsprechenden Anteil, der sich auf Basis der Elternangaben ergibt (vgl. Abbildung 3). Umgekehrt fällt der Anteil derer, die von mehr als einer Betreuungsperson unterstützt werden, mit knapp einem Drittel deutlich höher aus, wenn anstelle der Elternangaben die Kindperzeption zugrunde gelegt wird.

Abbildung 2: Anzahl der zusätzlich zu den Eltern unterstützenden Personen nach Elternangaben von Klasse 4 bis Klasse 7



Auch Veränderungen über die Schulzeit hinweg fallen unter inhaltlichen und zeitlichen Gesichtspunkten anders aus, je nachdem ob die Einschätzung von Eltern oder Schülern zugrunde gelegt wird. Während sich die auf Basis der Elternangaben abzeichnenden Veränderungen in der Betreuungssituation auf den Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule beziehen ($\chi^2 = 8,315$; $df = 3$; $p < .05$), ergeben sich die auf Angaben der Kinder basierenden Veränderungen am Ende der Orientierungsstufe (4./6. Klasse: $Z = -2,107$, $p < .05$; 5./6. Klasse: $Z = -4,356$, $p < .001$).

Abbildung 3: Anzahl der zusätzlich zu den Eltern unterstützenden Personen nach Kinderangaben von Klasse 4 bis Klasse 7



4.3.2 Hilfe jenseits der Eltern – wovon hängt sie ab?

Bei Heranziehung der Kinderangaben deutet sich einzig ein Effekt des elterlichen Kompetenzerlebens auf die Unterstützung, die Fünftklässler jenseits der Eltern erhalten, an. Kinder von Eltern, die sich nur bedingt als kompetente Ansprechpartner für die Hausaufgaben erachten, berichten danach tendenziell häufiger von einer weiteren Person, die zusätzlich zu den Eltern hilft, als Kinder von Eltern, die sich selbst eine hohe Kompetenz zuschreiben (39% vs. 27%) (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Bedingungsfaktoren für zusätzliche Unterstützung aus Kinder- und Elternsicht mit Anzahl der berücksichtigten Fälle (N), Nagelkerkes Pseudo R^2 , Chi-Quadrat (χ^2), Freiheitsgraden (df) und Signifikanzniveau (p).

| Hilfe durch andere aus Kindersicht | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------|-------|----------|----|------|-----------|-------|----------|----|------|
| | | 5. Klasse | | | | | 7. Klasse | | | | |
| elterntseitige Faktoren | | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p |
| Mütterliche Berufstätigkeit | | 180 | .014 | 2,296 | 4 | .682 | 176 | .022 | 0,478 | 4 | .478 |
| Elterliche Schulbildung | | 183 | .002 | 0,298 | 2 | .862 | 158 | .010 | 1,354 | 2 | .508 |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | | 207 | .025 | 4,684 | 2 | .096 | 189 | .019 | 3,222 | 2 | .200 |
| kinderseitige Faktoren | | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | P |
| Mathematiknote | | 201 | .011 | 2,026 | 2 | .363 | 189 | .005 | 0,910 | 2 | .634 |
| Schulform | | 158 | .029 | 4,156 | 2 | .125 | 145 | .010 | 1,305 | 2 | .521 |

| Hilfe durch andere aus Elternsicht | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|------------|-------------|---------------|----------|-------------|------------|-------------|---------------|----------|-------------|
| | | 5. Klasse | | | | | 7. Klasse | | | | |
| elterntseitige Faktoren | | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | P |
| Mütterliche Berufstätigkeit | | 180 | .059 | 8,741 | 4 | .068 | 180 | .006 | 0,875 | 4 | .928 |
| Elterliche Schulbildung | | 158 | .010 | 1,354 | 2 | .508 | 162 | .016 | 2,248 | 2 | .325 |
| Elterliche Kompetenzüberzeugung | | 207 | .019 | 3,151 | 2 | .207 | 194 | .008 | 1,246 | 2 | .536 |
| kinderseitige Faktoren | | N | R^2 | χ^2 | df | p | N | R^2 | χ^2 | df | p |
| Mathematiknote | | 200 | .007 | 1,104 | 2 | .576 | 189 | .004 | 0,670 | 2 | .715 |
| Schulform | | 158 | .086 | 11,464 | 2 | .003 | 149 | .121 | 15,929 | 2 | .000 |

Auf der Basis der *Elternangaben* erweist sich die von den Kindern besuchte Schulform sowohl in der fünften als auch in der siebten Klasse als relevant (vgl. Tabelle 6). Während jeweils 71% der Fünft- und Siebtklässler, die ein Gymnasium besuchen, keine Unterstützung von anderen Personen als den Eltern erhalten, sind es bei Schülern, die nicht das Gymnasium besuchen, lediglich 55% der Fünft- und 38% der Siebtklässler.

Von den elternseitigen Faktoren kommt lediglich der mütterlichen Berufstätigkeit und dieser auch nur in der fünften Klasse eine prognostische Bedeutung zu. Überraschenderweise sind es am ehesten (13%) Kinder nicht berufstätiger Mütter, die eine Unterstützung durch mindestens zwei weitere Personen jenseits der Eltern erhalten. Eine solche intensive Begleitung ist deutlich seltener in Familien, in denen die Mutter ganztätig arbeitet (0%) oder teilzeitbeschäftigt ist (6%). Allerdings berichten 32% der teilzeitbeschäftigten Mütter davon, dass ihre Kinder von einer weiteren Person Hilfe erhalten, während nur 20% der vollzeitbeschäftigten und 14% der nicht berufstätigen Mütter dies tun.

5 Diskussion

„Widersprüche und Ungereimtheiten“ kennzeichnen laut NILSHON (2001, S. 232) die Literatur zum Thema „Hausaufgaben“. Ähnlich resümieren TRAUTWEIN und KÖLLER (vgl. 2003) den Forschungsstand zur Bedeutung von Hausaufgaben für die Leistungsentwicklung von Schülern mit „still much of a mystery“. Der vorliegende Artikel setzt hier an mit dem Ziel, den Erkenntnisstand zum Thema Hausaufgaben und insbesondere zur Rolle der Eltern als „Lernbegleiter“ zu erweitern.

Um Aufschluss über die hiesige Praxis der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von der Grundschule bis in die Mittelstufe zu bekommen, wurden längsschnittliche Daten von Familien herangezogen, die im Jahresabstand von der vierten bis zur siebten Klassen begleitet worden waren. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass aufgrund der domainspezifischen Erfassung der elterlichen Hausaufgabenbetreuung nur Aussagen über das Fach Mathematik gemacht werden können. Weiter ist zu berücksichtigen, dass nur Schüler ohne Migrationshintergrund erfasst wurden und sozial weniger privilegierte (Haupt-)Schüler unterrepräsentiert waren, so dass die vorliegende Studie insgesamt primär ein Bild der Hausaufgabenpraxis „deutscher Mittelschichtsfamilien“ für das Fach Mathematik zeichnet. So bleibt in zukünftigen Studien die Generalisierbarkeit der Befunde auf andere Fächer und Schülergruppen zu prüfen. Besonders interessant wäre es hierbei zu untersuchen, ob sich Art und Umfang des elterlichen Schulengagements bei Ganztagschülern einerseits und Sonderschülern andererseits darstellt.

Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen ist hervorzuheben, dass im Einklang mit vorliegenden Befunden (vgl. COOPER/LINDSAY/NYE 2000; WILD/REMY 2001) der Mehrheit der Schüler von der vierten bis zur siebten Klasse mindestens ein Elternteil als Ansprechpartner beim häuslichen Lernen zur Verfügung steht und sich umgekehrt nur eine Minderheit findet, die ihr Kind bei der Hausaufgabenbearbeitung grundsätzlich nicht begleitet. Dies gilt für alle Klassenstufen und unabhängig von der sozialen Herkunft sowie der Informationsquelle.

Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten ist interessant, dass Unterstützungsleistungen – sofern sie nicht durch die Eltern selbst erfolgen – in erster Linie durch das private Umfeld der Familien geleistet werden. Zum Teil handelt es sich hierbei um Gleichaltrige, vor allem Geschwister und Mitschüler, zum Teil aber auch um erwachsene Bezugspersonen, insbesondere Verwandte und Lehrer. Durchgängig veranschlagen Kinder dabei die Unterstützungsleistungen von Personen jenseits der Eltern höher als diese selbst. Lediglich die Unterstützung durch Nachhilfeeinrichtungen oder -lehrer wird von Eltern wie Kindern nachrangig eingestuft.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse somit gegen die viel diskutierte These eines Rückzugs der Eltern aus der Erziehungsverantwortung. Diese dürfte wohl eher den Umstand widerspiegeln, dass Eltern ihre Bemühungen weniger auf den Austausch mit Lehrern als auf die häuslichen Lehr-Lern-Situationen richten, über deren Ausgestaltung Lehrer nicht zwangsläufig informiert sind.

Bezüglich der *Qualität*, d.h. *Art und Angemessenheit* elterlicher Hilfe, ist positiv hervorzuheben, dass etwa in der Hälfte der Familien ein flexibles Vorgehen praktiziert wird, dass Eltern also nach Bedarf helfen, ohne dies zur Regel zu machen. Bereits an diesem eher formalen Aspekt wird also erkennbar, dass in einem nicht geringen Teil der Haushalte eine adaptive, autonomieunterstützende Form der Elternhilfe angestrebt wird. Ergebnisse zur *Adaptivität* ergänzen dieses Bild insofern, als dass mit 64 bis 84% der Anteil

der Familien relativ hoch ausfällt, in denen aus Kindersicht mehrere funktionale Strategien realisiert werden. Relativierend ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Anteil der Eltern, die auf eher kontraproduktive Strategien zurückgreifen, immerhin auch zwischen 36 und 66% variiert. Letztlich replizieren die Ergebnisse also bereits andernorts berichtete Befunde (vgl. WILD/REMY 2002; EXELER/WILD 2003), wonach in der Mehrzahl der Familien eine suboptimale Hilfe praktiziert wird, die durch ein Nebeneinander von pädagogisch mehr oder weniger zielführenden Strategien gekennzeichnet ist. Für die Elternarbeit von Lehrern bedeutet dies, dass weniger eine Unterweisung in funktionale Strategien erforderlich ist als eine Aufklärung über die demotivierende und leistungsbeeinträchtigende Wirkung elterlicher Kontrolle und Verantwortungsübernahme.

Ein in öffentlichen Diskussionen bislang kaum thematisierter, unter pädagogischen Gesichtspunkten aber durchaus als problematisch zu beurteilender Sachverhalt betrifft den Anteil der Schüler, die außerhalb der Schule grundsätzlich gemeinsam mit den Eltern lernen. Bei Heranziehung der Kinderangaben schwankt dieser Anteil zwischen 29 und 39%, auf der Basis der Elternangaben ergeben sich etwas niedrigere Werte zwischen 9 und 20%. Selbst bei vorsichtiger Schätzung ist also mindestens in jeder fünften Familie davon auszugehen, dass durch ein überprotektives Verhalten der Eltern die Herausbildung lernstrategischer Kompetenzen und selbstbestimmter Formen der Lernmotivation eher behindert als gefördert wird. Auch hier könnte durch eine intensivere Elternarbeit von Seiten der Lehrer darauf hingewirkt werden, dass Eltern erkennen, wann durchaus gut gemeinte Vorgehensweisen letztlich dazu beitragen, dass Schülern wichtige Lerngelegenheiten genommen werden.

Werden mit Blick auf die Vorhersage von Unterschieden im elterlichen Schulengagement zunächst die beiden Indikatoren für die kindliche Leistungsfähigkeit betrachtet, so sind es wenig überraschend eher die leistungsschwächeren Schüler und/oder die Schüler in niedrigeren Bildungsgängen, die generell mehr Hilfe durch Eltern oder andere Bezugspersonen erhalten. Unter qualitativen Gesichtspunkten betrachtet ist die von diesen Eltern geleistete Hilfe jedoch seltener situationsangemessen und funktional. Stattdessen zeigt sich ähnlich wie bei NIGGLI u.a. (vgl. 2007) und POMERANTZ/EATON (vgl. 2001), dass Eltern vergleichsweise leistungsschwächerer Schüler adaptive Formen der Hilfe zugunsten stärker kontrollierender zurückfahren. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Eltern auf Lernprobleme ihres Kindes „reagieren“ und diese durch ein höheres Maß an Fremdsteuerung zu kompensieren versuchen. Ähnlich verhält es sich bei Gymnasiasten, denen die Verantwortung für die Gestaltung des häuslichen Lernens solange zugestanden bzw. abverlangt zu werden scheint, wie keine Leistungsschwierigkeiten auftreten. Im Fall von Problemen steigt hingegen die Wahrscheinlichkeit, dass nicht nur beide Elternteile, sondern darüber hinaus auch weitere Freunde, Verwandte oder Lehrer eingespannt werden.

Insgesamt ist bei der Bewertung der Befunde zur Vorhersage von Art und Umfang elterlicher Hilfe zu berücksichtigen, dass die skizzierten Effekte je nach betrachtetem Aspekt, Klassenstufe und Informationsquelle unterschiedlich ausfallen. So bleibt in zukünftigen Studien unter anderem zu untersuchen, welche Bedeutung der faktischen Leistungsfähigkeit einerseits und der von den Eltern eingeschätzten Leistungsfähigkeit der Kinder zukommt.

Einen vergleichsweise geringen Beitrag zur Vorhersage von Unterschieden im elterlichen Engagement leisten die auf Elternseite erfassten Prädiktoren. Insbesondere die Schulbildung und das Kompetenzerleben von Eltern kovariieren nur punktuell mit einzelnen Eltern- und Kinderangaben zur Hausaufgabenhilfe. Ein im Vergleich dazu ebenfalls geringer jedoch sys-

tematischerer Effekt scheint hingegen von der mütterlichen Berufstätigkeit auszugehen. Erwartungsgemäß sind es die Kinder voll berufstätiger Mütter, die nicht oder allenfalls von einem Elternteil unterstützt werden. Entgegen des Klischees jedoch überlassen die teilzeitarbeitenden Mütter ihre Kinder nicht sich selbst sondern tragen Sorge dafür, dass ihre Kinder gegebenenfalls von anderen Personen betreut werden. Sie selbst handhaben die Hausaufgabenbetreuung entweder flexibel oder sogar überengagiert. Da diese Befunde in Einklang mit Ergebnissen zum Zusammenhang von mütterlicher Berufstätigkeit und schulischen Leistungen stehen, wäre in weiteren Studien zu klären, ob über Art und Prestige der mütterlichen Berufstätigkeit nicht nur die Güte der Unterstützung der Sozialbeziehungen von Kindern (vgl. WEISS 1993), sondern auch die Qualität der elterlichen Lernunterstützung vorhergesagt werden kann. Ähnlich gilt es herauszufinden, von welchen Bedingungen es in Familien mit voll berufstätigen Müttern abhängt, ob ein Elternteil oder keiner hilft.

Überraschenderweise schließlich ist der Anteil der Kinder, die von beiden Elternteilen bei den Hausaufgaben betreut werden, in den Familien am höchsten, in denen die Mütter keiner Berufstätigkeit nachgehen. Da diese Familien auch häufiger Hilfe von mehreren anderen Personen für die Lernbegleitung heranziehen als Familien mit berufstätigen Müttern, liegt es nahe, die Befunde als Ausdruck des elterlichen Bemühens zu interpretieren, ihrem Kind stets die jeweils optimale Hilfe zukommen zu lassen.

Durchgängig fällt auf, dass die Eltern- und Kindperspektive stark divergiert. Die kritischere Sichtweise von Kindern, wie sie in familienpsychologischen Arbeiten zur Qualität von Eltern-Kind-Beziehungen (vgl. WILD/HOFER 2001) häufig beobachtet und auch von TRAUTWEIN und KROPF (vgl. 2004) auf das kindliche Hausaufgabenverhalten bezogen berichtet wird, bleibt in der vorliegenden Studie jedoch auf *quantitative Aspekte* der elterlichen Hausaufgabenhilfe beschränkt. Auch wenn die Gründe hierfür an dieser Stelle offen bleiben müssen, liegt es nahe, die Bereitschaft zur Hinterfragung des eigenen Verhaltens in Zusammenhang zu der hinlänglich dokumentierten Unsicherheit von Eltern (vgl. COOPER/LINDSAY/NYE 2000) sowie dem steigenden Beratungsbedarf der Eltern im Umgang mit Lern- und Leistungsproblemen (vgl. Statistisches Bundesamt 2002) zu sehen. Dass sich die hier befragten Eltern gleichwohl keine generelle Inkompetenz in Lehr-Lern-Fragen attestieren, steht unseres Erachtens nicht im Widerspruch zu dieser Interpretation, sondern weist eher auf die hohen Ansprüche hin, die Eltern an sich selbst stellen. Auch die Überbetonung der eigenen Involviertheit ist mit einer durchaus selbstkritischen Haltung vereinbar, da erstere eher an subjektiven Faktoren wie der mit der Hausaufgabenbetreuung verbundenen Belastung festgemacht werden dürfte als an objektivierbaren Kriterien wie der Häufigkeit und Dauer der lernbezogenen Interaktionen.

Für die Validität der Elternurteile bei der Beurteilung der Hilfe durch Dritte schließlich ist zu berücksichtigen, dass diese zu Zeiten oder auch an Orten stattfinden kann, die von den Eltern nicht überblickt werden. Umso interessanter wäre es zu prüfen, unter welchen Bedingungen Eltern- und Kinderurteile weniger stark divergieren und ob es kontraproduktiv ist, wenn Schüler auf die Hilfe mehrerer Personen zurückgreifen, die wechselseitig keine Informationen über ihre jeweiligen Bemühungen haben und vermutlich unterschiedliche Formen der Hilfe realisieren.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass unsere Daten ein durchaus ermutigendes Bild der hierzulande vorherrschenden Hausaufgabenpraxis ergeben und eine Reihe von Anhaltspunkten für die Elternarbeit von Lehrern liefern. Die Mehrzahl der Eltern zieht sich über den gesamten betrachteten Zeitraum nicht aus der Verantwortung zurück und das Ausmaß an Kontrolle und Einmischung von Seiten der Eltern sinkt. Auch lassen sich entgegen der

weit verbreiteten Auffassung, aber in Einklang mit Befunden von TRAUTWEIN, KÖLLER und BAUMERT (vgl. 2001) keine gravierenden schichtspezifischen Differenzen beobachten. Dafür zeigt sich ebenfalls in Übereinstimmung mit der Literatur (vgl. TRAUTWEIN/KROPF 2004), dass zumindest im Fall der Mathematik-Hausaufgaben die Beurteilung der Hausaufgabenpraxis nicht losgelöst von der jeweils herangezogenen Informationsquelle vorgenommen werden kann. Bei der Entwicklung theoretischer Ansätze zur Aufklärung der Divergenzen zwischen Eltern und Kindern bietet es sich an, auf Erklärungsmodelle zu abweichenden Perspektiven von Lehrern und Schülern aus der Unterrichtsforschung (vgl. CLAUSEN 2002) zurückzugreifen.

Literatur

- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. – Göttingen, S. 183-198.
- CHATZIDIMOU, D. (1994): Hausaufgaben konkret. – Frankfurt a.M.
- CLAUSEN, M. (2002): Wahrnehmung von Unterricht. Übereinstimmung von Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität in der Forschung zur Unterrichtsqualität. – Münster.
- COOPER, H./LINDSAY, J. J./NYE, B. (2000): Homework in the home. How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, pp. 464-487.
- COOPER, H./ROBINSON, J. C./PATALL, E. A. (2006): Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. In: *Review of Educational Research*, Vol. 76, pp. 1-62.
- COOPER u.a. 1998 = COOPER, H./LINDSAY, J. J./NYE, B./GREATHOUSE, S. (1998): Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, pp. 70-83.
- DIAZ, R. M./NEAL, C. J./AMAYA-WILLIAMS, M. (1990): The social origins of self-regulation. In: MOLL, L. C. (Ed.): *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. – Cambridge, pp. 127-154.
- DITTON, H. (1989): Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: *Empirische Pädagogik*, 3. Jg., S. 215-231.
- ECCLES, J. S./HAROLD, R. D. (1996): Family involvement in children's and adolescents' schooling. In: BOOTH, A./DUNN, J. F. (Eds.): *Family School Links*. – Mahwah, pp. 3-34.
- ECCLES u.a. 1998 = ECCLES, J. S./BARBER, B. L./UPDEGRAFF, K./O'BRIAN, K. M. (1998): An expectancy-value model of achievement choices: The role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrolment. In: HOFFMANN, L./KRAPP, A./RENNINGER, K. A./BAUMERT, J. (Eds.): *Interest and Learning: Proceedings of the Secon Conference on Interest and Gender*. – Kiel, pp. 267-280.
- EXELER, J./WILD, E. (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft*, 31. Jg., S. 6-22.
- GINSBURG, G. S./BRONSTEIN, B. (1993): Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. In: *Child Development*, Vol. 64, pp. 1461-1474.
- GROLNICK, W. S./SLOWIACZEK, M. L. (1994): Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. In: *Child Development*, Vol. 65, pp. 237-252.
- GROLNICK u.a. 2000 = GROLNICK, W. S./KUROWSKI, C. O./DUNLAP, K. G./HEVEY, C. (2000): Parental resources and the transition to junior high. In: *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 10, pp. 465-488.
- HELMKE, A./SCHRADER, F./HOSENFELD, I. (2004): Elterliche Unterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. In: *Bildung und Erziehung*, 57. Jg., S. 251-277.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V./SANDLER, H. M. (1997): Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? In: *Teachers College Record*, Vol. 97, pp. 310-332.
- HOOVER-DEMPSEY u.a. 2001 = HOOVER-DEMPSEY, K. V./BATTIATO, A. C./WALKER, J. M. T./REED, R. P./DE JONG, J. M./JONES, K. P. (2001): Parental involvement in homework. In: *Educational Psychologist*, Vol. 36, pp. 195-209.
- KRAMER, W./WERNER, D. (1998): Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. – Köln.

- LAREAU, A. (1989): Home Advantage: Social class and parental intervention in elementary education. – London.
- MANSEL, J. (1993): Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13. Jg., S. 36-60.
- MARJORIBANKS, K. (1994): Families, schools and children's learning: A study of children's learning environments. In: International Journal of Educational Research, Vol. 21, pp. 439-555.
- MCGILLICUDDY-DELISI, A. V. (1992): Parents' beliefs and children's personal-social development. In: SIEGEL, I. E./MCGILLICUDDY-DELISI, A. V./GOODNOW, J. J. (Eds.): Parental Belief Systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, pp. 115-142.
- MULLER, C. (1995): Maternal employment, parental involvement, and mathematics achievement among adolescents. In: Journal of Marriage and the Family, Vol. 57 (1), pp. 85-100.
- NIGGLI u.a. 2007 = NIGGLI, A./TRAUTWEIN, U./SCHNYDER, I./LÜDTKE, O./NEUMANN, M. (2007): Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einnischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54. Jg., S. 1-14.
- NILSHON, I. (1998): Hausaufgaben. In: ROST, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – Weinheim, S. 173-176.
- NILSHON, I. (2001): Hausaufgaben. In: ROST, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. – 2. Überarb. und erw. Aufl. – Weinheim, S. 231-238.
- PAULSON, S. E. (1996): Maternal employment and adolescent achievement revisited: An ecological perspective. In: Family Relations, Vol. 45 (2), pp. 201-208.
- PEKRUN, R. (2001): Familie, Schule und Entwicklung. In: WALPER, S./PEKRUN, R. (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. – Göttingen, S. 84-105.
- POMERANTZ, E. M./EATON, M. M. (2001): Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. In: Developmental Psychology, Vol. 37, pp. 174-186.
- PRATT u.a. 1992 = PRATT, M. W./GREEN, D./MACVICAR, J./BOUNTROGIANNI, M. (1992): The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. In: Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 13, pp. 17-34.
- SHUMOW, L. (1998): Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. In: Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 19, pp. 109-127.
- Statistisches Bundesamt (2002): Statistisches Jahrbuch 2002. – Stuttgart.
- TIETZE, W./ROBBACH, H.-G./MADER, J. (1987): Zur Hausaufgaben-situation bei Grundschulern. In: Empirische Pädagogik, 1. Jg., S. 309-329.
- TRAUTWEIN, U./KÖLLER, O. (2003): The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. In: Educational Psychology Review, Vol. 15, pp. 115-145.
- TRAUTWEIN, U./KROPF, M. (2004): Das Hausaufgabenverhalten und die Hausaufgabenmotivation von Schülern – und was ihre Eltern darüber wissen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51. Jg., S. 285-295.
- TRAUTWEIN, U./KÖLLER, O./BAUMERT, J. (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., S. 703-724.
- ULICH, K. (1993): Schule als Familienproblem? – Frankfurt a.M.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A. (1997): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim.
- WEISS, K. (1993): Mütterliche Berufstätigkeit und Art der Unterstützung von Sozialbeziehung von Kindern. In: TARNAI, C. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung. – Münster, S. 190-200.
- WHITE, K. R./TAYLOR, M. J./MOSS, V. D. (1992): Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? In: Review of Educational Research, Vol. 62, pp. 91-125.
- WILD, E. (2004): Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, S. 37-64.
- WILD, E./HOFER, K. P. (2000): Elterliche Erziehung und Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In: SCHIEFELE, U./WILD, K. P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. – Münster, S. 31-52.
- WILD, E./HOFER, M. (2001): Innerfamiliäre Beziehungserfahrung und Entwicklung in Zeiten sozialen Wandels. In: WALPER, S./PEKRUN, R. (Hrsg.): Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie. – Göttingen, S. 131-154.

- WILD, E./REMY, K. (2001): Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. Arbeitsbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. – Bielefeld.
- WILD, E./REMY, K. (2002): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. In: Unterrichtswissenschaft, 30. Jg., S. 27-51.
- WILD, E./WILD, K.-P. (1997): Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., S. 55-77.
- XU, J./CORNO, L. (1998): Case studies of families doing third-grade homework. In: Teachers College Record, Vol. 100, pp. 402-436.

Anhang (Auszug aus dem Kinderfragebogen)

Items zur Indexbildung der Funktionalität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung

a) Anlass der Hilfe

„Ich lerne immer gemeinsam mit meinen Eltern.“

„Wenn ich zu Hause lerne, muss ich das immer alleine machen.“

b) Art der Hilfe

Dysfunktionale Strategien

„Meine Eltern helfen mir beim Lernen, indem sie nur das Ergebnis kontrollieren.“

„Meine Eltern helfen mir beim Lernen, indem sie ständig neben mir sitzen und mich gleich verbessern.“

Adaptive Strategien

„Meine Eltern helfen mir beim Lernen, indem sie in meiner Nähe sind, so dass ich sie fragen kann, wenn ich etwas nicht verstanden habe.“

„Meine Eltern fragen mich, ob sie mir beim Lernen helfen sollen.“

„Meine Eltern helfen mir beim Lernen, wenn ich sie darum bitte.“

„Meine Eltern helfen mir beim Lernen, indem sie mich erst alleine lernen lassen und danach die Aufgaben mit mir durchsprechen.“

Anschriften der Verfasserinnen: Prof. Dr. Elke Wild, Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie und Sportwissenschaft, Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, Tel.: 0521/106-4524, E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de; Dr. Judith Gerber, Abteilung für Psychologie und Sportwissenschaft, Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, Tel.: 0521/106-4523, E-Mail: judith.gerber@uni-bielefeld.de