

Wild, Elke

Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 4, S. 513-533

urn:nbn:de:0111-opus-38907

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Jerome Bruner

Die Sprache der Erziehung 485

Thementeil: Familie und Lernen

Bernhard Kalicki

Die Bedeutung subjektiver Elternschaftskonzepte für Erziehungsverhalten
und elterliche Partnerschaft. Ein Überblick über neuere Forschungsergebnisse 499

Elke Wild

Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen
der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern 513

Jutta Ecarius

Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationsbeziehungen 534

Allgemeiner Teil

Torsten Bohl

Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an
deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer –
Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Deutsche und Ausländer an der „zweiten Schwelle“. Eine vergleichende
Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976-1995 in Westdeutschland 567

Diskussion

Dagmar Hänsel

Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung 591

Besprechungen

Hermann Forneck

Wolfgang Wendt: Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen. Eine repräsentative Befragung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern

Oliver Böhm-Kasper/Wilfried Bos/Sylvia C. Körner/Horst Weishaupt:

Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium 610

Nicole Janze

Thomas Gabriel: Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland 613

Heinz Sünker

Jeroen Dekker: The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe 616

Rita Casale

Walter Herzog: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit 619

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 623

Content

Essay

Jerome Bruner

The Language of Education 485

Topic: Family and Learning

Bernhard Kalicki

The Significance of Subjective Concepts of Parenthood for Educational Behavior
and Parental Partnership 499

Elke Wild

The Inclusion of the Parental Home by Teachers: Mode, extent, and conditions
of parental participation from the perspective of high school teachers 513

Jutta Ecarius

Biography, Learning, and Family Issues across Generations 534

Articles

Thorsten Bohl

Recent Regulations for the Assessment of Achievement and for Grading at
German Secondary Schools. A comparative study among all Federal Laender –
Presentation and discussion of important results 550

Dirk Konietzka/Holger Seibert

Germans and Foreigners on the “Second Threshold” –
A comparative analysis of the 1967–1995 cohorts of young people
entering the job market in West Germany 567

Discussion

Dagmar Hänsel

The Special School – A blind spot in research on the educational system 591

Book Reviews 610

New Books 623

Elke Wild

Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern

Zusammenfassung: Im Rahmen einer Befragung mit Lehrern an Gymnasien wird untersucht, welche äußeren und inneren Bedingungen einen Einfluss auf die tatsächlich realisierte Elternarbeit haben. Im Zentrum der Analysen stehen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrer und deren Einschätzung äußerer Bedingungsfaktoren, die sich im Hinblick auf das Ziel einer Intensivierung der Eltern-Lehrer-Kooperation als förderlich oder hinderlich erweisen. Zur Konkretisierung dieser Fragestellungen wurde die Mitwirkung der Eltern an der Hausaufgabenbetreuung herangezogen. Die Befunde belegen eine insgesamt aufgeschlossene Haltung der Lehrerschaft. Sie liefern Hinweise auf Einstellungsunterschiede zwischen Lehrern unterschiedlicher Fachrichtung und bieten Anhaltspunkte für eine Optimierung der Eltern-Lehrer-Kooperation.

1. Einleitung

Internationale Vergleichsstudien wie TIMSS (Baumert u.a. 1997; Baumert/Bos/Lehmann 2000), PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) oder PIRLS (Martin/Mullis/Kennedy 2001) haben im Verbund mit den nationalen Ergänzungsstudien (z.B. PISA-E; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002; IGLU; vgl. Bos/Lankes 2001) auf Defizite des deutschen Bildungssystems aufmerksam gemacht und auch die Frage nach den sozialisatorischen Leistungen des Elternhauses, insbesondere der lern- und leistungsfördernden Funktion von Eltern aufgeworfen. Empirische Studien (zusf. Hoover-Dempsey u.a. 2001; Ryan u.a. 1995; Pekrun 1997; Wild/Hofer 2002; Wild/Hofer/Pekrun 2001; Zimmermann/Spangler 2001; Wild/Remy 2002; Grolnick u.a. 2000) zeigen, dass zentrale Merkmale der Familie (z.B. die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, die lern- und leistungsbezogenen Kognitionen von Eltern sowie der elterliche Umgang mit schulischen Belangen) die schulischen und beruflichen Aspirationen von Schülern sowie deren Leistungsentwicklung und Lernmotivation beeinflussen. Zudem belegen Elternbefragungen, dass die überwiegende Mehrheit der Eltern und Schüler Hausaufgaben für nützlich hält (Nilshon 1998) und überzeugt ist, dass sie ihrem Kind beim Lernen helfen muss (Hoover-Dempsey u.a. 2001) und mit ihrer Unterstützung einen Einfluss auf das schulische Leistungsniveau ihres Kindes hat (Ulich 1993). Diese Einstellungen leiten offensichtlich das Handeln von Eltern. Im Grundschulalter müssen weniger als 10% der Grundschüler ihre Hausaufgaben grundsätzlich ohne Hilfe der Eltern erledigen (Wild/Remy 2002; Tietze/Roßbach/Mader 1987). Bei Siebtklässlern ist die Beteiligung der Eltern immer noch hoch – selbst bei der Bearbeitung von Hausaufgaben in einem Nebenfach bekommen nur ca. 15% der Schüler keinerlei Unterstützung beim häuslichen Lernen (Exeler/Wild 2003).

Eltern sind also mehrheitlich willens, Zeit und Energie in die Unterstützung des außerschulischen Lernens ihrer Kinder zu investieren. Doch wie sieht es mit der pädagogischen Qualität dieser Bemühungen aus? Mit welcher Häufigkeit sind günstige und problematische Formen der Elternbetreuung im Alltag anzutreffen? Eltern- und Schülerbefragungen zeigen, dass das nachmittägliche Lernen Zuhause häufig eine belastende und konfliktgeladene Zeit für alle Beteiligten darstellt (Ulich 1993). Gerade in Familien mit prüfungsängstlichen, hyperaktiven und leistungsschwachen Schülern kommt es nicht selten zu eskalierenden Konflikten, die die Eltern-Kind-Beziehung überschatten und mit einem Anstieg kontrollierender und bestrafender Verhaltensweisen einhergehen. Diese wiederum forcieren ungünstige Selbsteinschätzungen der Schüler (Fend 1998; Krohne/Hock 1994; Warnke/Roth 2000; Barkley u.a. 1991). Dass hier nicht von Einzelfällen gesprochen werden kann, geht aus Zahlen des Statistischen Bundesamtes und der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung hervor, wonach Lern- und Schulprobleme mit zu den häufigsten Beratungsanlässen zählen (Statistisches Bundesamt 2002; Hundsals 1996). Die besondere Rolle von Verhaltens- und Interaktionsstörungen bei der Durchführung von Hausaufgaben wird auch in der Studie von Döpfner, Schürmann und Lehmkuhl (1994) deutlich, in der fast die Hälfte der untersuchten Eltern angab, dass es Probleme bei den Hausaufgaben gebe. Viele Eltern sind unsicher wie sie ihre Kinder bei der Hausaufgabenbearbeitung unterstützen sollen und wünschen sich deshalb eine gezielte Beratung durch den Lehrer. So sagen in Österreich 79% der Eltern von Schülern der Klassen 1 bis 6, dass sie mit ihrem Kind mehr üben würden, wenn sie entsprechende Tipps vom Lehrer bekämen (Krumm 1996). Amerikanischen Studien zufolge wächst die Unsicherheit von Eltern umgekehrt proportional zur Schichtzugehörigkeit der Eltern, wobei aber über 90% der Eltern von Grundschulern und über 80% der von Sekundarstufenschülern die Auffassung vertreten, die Schule sollte ihnen sagen, wie sie ihren Kindern helfen können (Epstein 1986; Dornbusch/Ritter 1988).

Um erste Anhaltspunkte über den Beratungsbedarf von Eltern in Deutschland zu bekommen, analysierten Wild und Remy (2002) die Angaben von knapp 300 Drittklässlern und ihren Eltern zu den Mathematikhausaufgaben. Ausgehend von den didaktischen und erzieherischen Funktionen von Hausaufgaben wurde die praktizierte Form der Hausaufgabenbetreuung danach beurteilt, ob Eltern die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstreguliertem Lernen unterstützen. Gemessen an diesem Kriterium sind die elterlichen Bemühungen in 84,3% der Fälle als suboptimal zu bezeichnen. Auch Exeler und Wild (2003) beobachteten – diesmal bezogenen auf Siebtklässler und das Fach Chemie – in 87,4% der Familien ein Nebeneinander von lernförderlichen und -beeinträchtigenden Strategien. Insgesamt ergeben sich damit etwas höhere Prozentsätze als in einer amerikanischen Studie von Cooper, Lindsay und Nye (2000), die bei zwei Drittel der Eltern suboptimale Formen häuslichen Lernens konstatieren.

Der offenkundige Beratungsbedarf von Eltern hat in Ländern wie den USA oder den Niederlanden zur Entwicklung und Implementation von Programmen geführt, die Eltern helfen, effektiver mit Verhaltensauffälligkeiten, Motivationsproblemen und Lernschwierigkeiten ihrer Kinder umzugehen (z.B. Chrispeels/Coleman 1996; Griffith 1996; Shumow 1998; Tuijl/Leseman/Rispens 2001). Neben speziellen Elterntrainings für die

Bewältigung spezifischer Probleme (z.B. gestörtes Sozialverhalten) gibt es zahlreiche Vorschläge zur allgemeinen Verbesserung der Eltern-Lehrer-Kooperation. Im Ausland implementierte Konzepte variieren hinsichtlich der Dauer und des Umfangs, in dem Lehrer und/oder Eltern unterstützt wurden (z.B. Epstein/Dauber 1991; Balli/Demo/Wedman 1998; Shumow 1998). Vergleichende Evaluationsstudien zeigen, dass bereits über regelmäßige Informationsabende eine Steigerung der Elternmitwirkung (auch von Eltern aus niedrigeren Sozialschichten) zu erzielen ist. Eine intensiviertere Eltern-Lehrer-Kooperation trägt zu einer größeren Verhaltenssicherheit sowie einem positiveren Lehrerbild bei Eltern bei und wirkt sich u.a. günstig auf die Leistungs- und Motivationsentwicklung von Schülern aus (z.B. Ames 1993; Balli/Demo/Wedman 1998; Epstein 1986).

2. Formen und Bedingungen der Elternarbeit von deutschen Lehrern

In Deutschland gibt es kaum vergleichbare Programme zur Stärkung der Eltern-Lehrer-Kooperation. Die gegenwärtige Praxis der Elternarbeit von Lehrern beschränkt sich in der Regel auf punktuelle Gespräche an Elternabenden bzw. Elternsprechtagen, die inhaltlich vorwiegend um den Leistungsstand der Schüler und Erziehungsprobleme kreisen (Melzer 1987; Oswald/Baker/Stevenson 1988) und von ihrer Form her das Machtungleichgewicht in den Rollenwahrnehmungen von Eltern und Lehrern widerspiegeln (Pekrun 2001). Obwohl Eltern an didaktischen Hilfen und Ratschlägen von Lehrern sehr interessiert sind, erhalten sie nur selten brauchbare Tipps (Krumm 1996). Selbst bei gravierenden Lern- oder Verhaltensproblemen bieten Lehrer nur selten eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern an. Pekrun (2001) sieht im Selbstverständnis deutscher Lehrer eine wesentliche Ursache dafür, dass die Elternarbeit nur zum Randbereich der eigenen Tätigkeit gezählt wird. Pädagogische Misserfolge werden primär dem Elternhaus angelastet.

Die Sicht der Lehrer fasst Krumm (1995) auf der Basis von angloamerikanischen Studien (z.B. Epstein/Polloway/Foley 1993) und eigenen Lehrerbefragungen in Österreich zusammen. Die zurückhaltend bis ablehnende Haltung gegenüber einer intensiven Elternberatung wird teilweise mit Defiziten in der Lehrerausbildung begründet. Gelegentlich wird Elternarbeit sogar als nicht honorierte Mehrarbeit eingestuft und die Initiative der Eltern als Einmischung gewertet (Schönwälder 1988). Dies wird besonders deutlich, wenn die elterlichen Zielvorstellungen nicht mit den Übergangsempfehlungen der Grundschullehrer übereinstimmen oder Eltern die mangelnden Leistungen ihres Kindes auf die Unterrichtsqualität oder die didaktischen Kompetenzen des Lehrers zurückführen. Lehrer interpretieren eine solche Kritik als Ausdruck einseitig-egozentrischer Elterninteressen und nehmen sie zum Anlass, sich gegen die (Ausweitung der) Elternmitwirkung auszusprechen (Rolff u.a. 1996).

Relativ selten sind im deutschsprachigen Raum Arbeiten zur faktisch realisierten Elternarbeit von Lehrern zu finden. Nach Krumm (1995) halten es Lehrer zwar mehrheitlich für wünschenswert, dass Eltern Anteil an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder

nehmen und deren Lernen unterstützen. Gleichzeitig bekunden aber nur zwischen 1% und 29% der Lehrer, eine darauf bezogene Elternberatung selbst zu praktizieren. Die meisten Lehrer setzen zwar eine Mitwirkung der Eltern als selbstverständlich voraus, gleichzeitig stehen sie aber einer (Ausweitung der) Elternbeteiligung ablehnend gegen und halten es auch nicht für erforderlich, ihnen Ratschläge für die Gestaltung der häuslichen Lehr-Lern-Situationen zu erteilen. Daten aus einer von Sommerla (1978) durchgeführten Studie stimmen mit diesem Befund überein. Demnach schätzen 88% der Lehrer eine Mitwirkung des Elternhauses tendenziell als positiv ein, wobei 79% sogar die Erfahrung gemacht haben, dass Hausaufgaben den Kontakt zwischen Elternhaus und Schule fördern. Gleichzeitig werden etwa 75% der Hausaufgaben als mangelhaft eingeschätzt, wobei aus Lehrersicht in 80% der Fälle klar erkennbar ist, ob Eltern bei der Anfertigung mitgeholfen haben. Die Frage, ob Schüler durch eine Unterstützung der Eltern bei den Hausaufgaben bessere Schulleistungen erzielen würden, wird von etwa der Hälfte der Lehrer bejaht und der anderen Hälfte verneint.

Auf der Basis dieser Urteile wäre es folgerichtig, wenn Lehrer danach streben würden, Eltern zu höherem Schulengagement zu motivieren und gezielt zu beraten. Umso erstaunlicher ist es daher, dass über zwei Drittel der Lehrer eine Elternmitwirkung bei den Hausaufgaben als unwichtig einstufen und lediglich der elterliche Hausaufgabenkontrolle eine gewisse Bedeutung zumessen. Das Verhältnis von Eltern und Lehrern scheint im deutschsprachigen Raum also vorwiegend durch Distanz und Skepsis gekennzeichnet zu sein. Dies verhindert nicht nur ein abgestimmtes Vorgehen in Bezug auf schulisches Lernen, sondern erhöht auch die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen in der indirekten (über den Schüler laufenden) Kommunikation von schulischen Problemfeldern. Es ist sogar damit zu rechnen, dass die mangelnde Abstimmung zwischen den in Familie und Schule geforderten Werten, normativen Standards und Interaktionsmustern eine Ursache für psychosoziale Störungen darstellt (Phelan/Davidson/Yu 1998; Arunkumar/Midgley/Urda 1999).

3. Eigene Fragestellung

Will man in Deutschland die Beteiligung von Eltern am schulischen Geschehen intensivieren, so gilt es zunächst die psychologischen und strukturellen Barrieren zu identifizieren, die einer verbesserten Elternarbeit und Eltern-Lehrer-Kooperation entgegenstehen. Aus diesem Grund zielt die vorliegende Studie darauf ab, *ein differenziertes und aktuelles Bild der Sichtweise von Lehrern auf die Elternarbeit* zu bekommen. Es sollen insbesondere Einstellungen und Überzeugungen von Lehrern identifiziert werden, die mit dem tatsächlichen Ausmaß der Elternarbeit von Lehrern in Verbindung stehen.

Anknüpfend an Arbeiten, in denen handlungsleitende Kognitionen von Lehrern rekonstruiert wurden (vgl. Kraak 1988; Dobrick/Hofer 1991), wird angenommen, dass Lehrer angesichts ihrer vielfältigen Anforderungen nur dann oder in dem Maße Elternarbeit anstreben, in dem sie diese als zielführend erachten (vgl. Abbildung 1). Inwiefern die Elternarbeit als nützlich beurteilt wird, hängt wiederum vermutlich davon ab, wie

Lehrer den Bildungsauftrag der Schule und ihre eigene Berufsrolle interpretieren und inwiefern sie glauben, dass die Erreichung der von ihnen angestrebten Erziehungs- und Unterrichtsziele durch die Bemühungen der Eltern effektiv unterstützt werden kann.

In Anlehnung an Epstein (1990) können sich Lehrer an drei idealtypischen Konzeptualisierungen des Verhältnisses von Elternhaus und Schule orientieren. Während ein gleichberechtigtes Verhältnis eine starke Überlappung in den Rechten und Pflichten von Eltern und Lehrern und damit hohe Abstimmungserfordernisse impliziert, sollten Anhänger eines differenzierten Konzepts keine Notwendigkeit für eine Kooperation mit Eltern sehen. Aus dieser Perspektive müssen beide Sozialisationsinstanzen aufgrund ihrer funktionalen Spezialisierungen und Profilbildungen „arbeitsteilig“ ihren Aufgaben nachkommen. Mit Einschränkungen gilt dies auch für Vertreter eines sequenzierten Modells. Hier wird der Familie als primärer Sozialisationsinstanz eine gewisse Vorrangstellung zugemessen; Eltern können von Lehrern allenfalls als zusätzliche Informationsquelle genutzt werden. Bislang fehlen empirische Befunde, die Aufschluss über die Verbreitung dieser Konzeptionen bei Lehrern geben können. Aufgrund des Wandels in der Lehrerrolle ist jedoch zu erwarten, dass Lehrer sich eher für die Einlösung unterrichtlicher Ziele ausgebildet und verantwortlich fühlen als für die Erreichung erzieherischer Ziele. Eine vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) durchgeführte Lehrerbefragung stützt diese These und liefert zugleich Anzeichen für ein allmähliches Umdenken in der Lehrerschaft (Rolff u.a. 1996). Im Einklang mit den Auffassungen in der Gesamtbevölkerung, nehmen Lehrerinnen und Lehrer neben der Vermittlung von Fachwissen eine Reihe von wünschenswerten Anforderungen wahr, die eher dem Bildungsauftrag zuzuordnen sind. Dazu zählen u.a. die Förderung der Fähigkeit zu kritischem Denken sowie die Herausbildung von Eigenschaften wie Selbstdisziplin und Toleranz gegenüber anderen.

Es ist zu erwarten, dass Lehrer in Abhängigkeit von ihrer Berufsdauer und ihrer fachlichen Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Auffassungen bezüglich der relativen Verantwortlichkeit von Eltern und Lehrern kommen. So ergaben sich z.B. in der Studie von Sommerla (1978) in Abhängigkeit vom Alter und der Berufsdauer der Befragten, dem Fach, der Schulstufe sowie dem Geschlecht und dem Vorhandensein eigener Kinder signifikante Differenzen in der Einschätzung der Funktionen von Hausaufgaben.

Auch wenn Lehrer grundsätzlich eine „Erziehungspartnerschaft in sozialer Verantwortung“ (Keck/Krik 2001) anstreben, ist dies noch keine hinreichende Voraussetzung für eine intensiviertere Eltern-Lehrer-Kooperation. Denn der Wunsch, die eigenen Bemühungen mit denen der Eltern abzustimmen, wird vermutlich nur dann realisiert, wenn der zu erwartende Nutzen größer ist als die befürchtete „Kosten“ einer intensivierten Elternarbeit. Ursachen für eine negative Kosten-Nutzen-Einschätzung dürften v.a. in ‚äußeren‘ Restriktionen verortet werden (vgl. Abbildung 1). Neben der mangelnden Zeit werden dafür vor allem Unzulänglichkeiten in der Ausbildung von Lehrern verantwortlich gemacht. Lehrer werden die Zusammenarbeit mit Eltern aber auch dann als ein unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten unsinniges Unterfangen erachten, wenn sie die Fähigkeit und Bereitschaft von Eltern, ihr Kind in seiner schulischen Entwicklung zu begleiten, kritisch beurteilen. Aus sozialpsychologischer Sicht könnte es zudem von Vorteil

sein, wenn Lehrer die auf Schule bezogenen Erwartungen, Ängste und Unsicherheiten bei der Ausübung ihrer eigenen Elternrolle kennen gelernt haben.

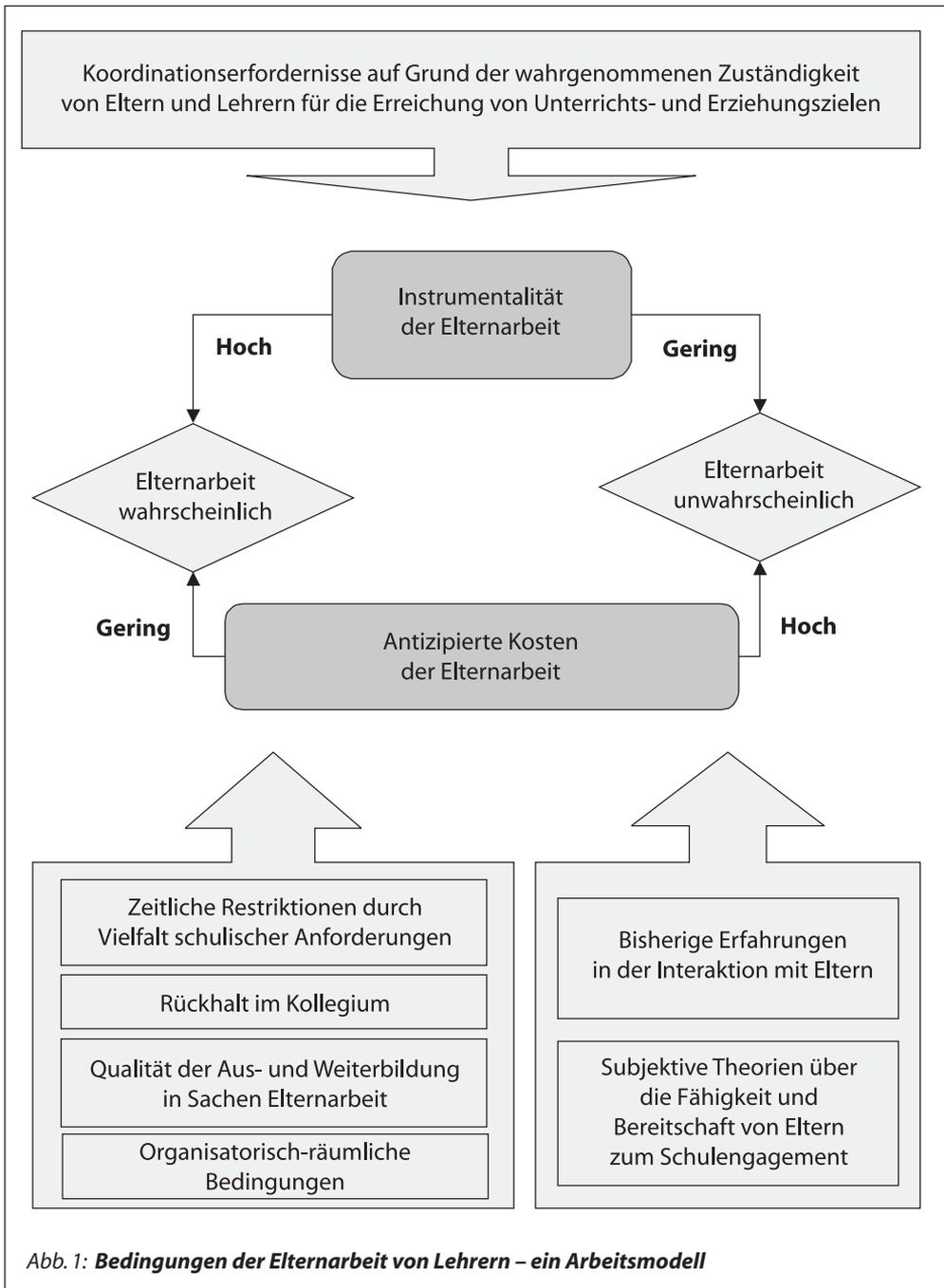


Abb. 1: **Bedingungen der Elternarbeit von Lehrern – ein Arbeitsmodell**

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Untersuchung basiert auf einer Befragung von 70 Lehrern (darunter zwölf Referendaren) aus zwei nordrhein-westfälischen Gymnasien, von denen das eine in einer ländlichen und das andere in einer städtischen Region liegt. Die Stichprobe wurde bewusst auf Lehrer beschränkt, die an allgemeinbildenden Gymnasien unterrichten. Dies beschränkt zwar die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, erlaubt jedoch eindeutigeren Aussagen über personale und organisationale Bedingungen der Elternarbeit dieser Teilgruppe von Lehrern. Die Befragungen fanden im Rahmen eines „Pädagogischen Tages“ statt, an dem das gesamte Lehrerkollegium über zentrale Ergebnisse der PISA-Studie informiert wurde und bei dieser Gelegenheit um ihre Mitwirkung an der Studie gebeten wurde. Die Lehrer füllten die Fragebögen zu Hause aus und schickten sie anonym zurück. Der Anteil der männlichen Lehrer beträgt 63,1%. Die Geschlechtsunterschiede lassen sich jedoch statistisch nicht absichern. Die Berufsdauer schwankt zwischen 3 und 38 Jahren; die durchschnittliche Berufsdauer liegt bei 19,3 Jahren. Da die meisten Lehrer ihren Beruf seit über 20 Jahren ausüben und die Zahl der Berufsanfänger für Gruppenvergleiche zu klein ist, wurde in den nachfolgenden Analysen lediglich geprüft, ob die Angaben der Referendare von übrigen Einschätzungen abweichen. Die Mehrheit der Lehrer unterrichtet zwei Fächer. Zur Prüfung etwaiger Fächereffekte wurden die Lehrer auf der Grundlage ihres ersten und zweiten Fachs jeweils einer von drei Gruppen zugeteilt: 1) Mathematik oder ein naturwissenschaftliches Fach (29,4%/27,5%); 2) Deutsch oder eine Fremdsprache (33,8%/25%) und 3) Sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer (z.B. Religion, Philosophie, Sozialwissenschaften, Politik, Erziehungswissenschaft) (36,8%/47,5%).

4.2 Instrumente

Zur Erfassung der Einstellungen und äußeren Rahmenbedingungen, die eine intensivierte Elternarbeit bzw. die Eltern-Lehrer-Kooperation behindern oder begünstigen, wurde ein Fragebogen entwickelt, der sich an vorliegenden Arbeiten zu diesem Themenbereich orientiert (z.B. Melzer 1987; Stolz 1987; Lareau 1989; Krumm 1990; Dauber/Epstein 1993; Krumm 1995). Im ersten Teil des Lehrerfragebogens wurde neben Art und Umfang der tatsächlich praktizierten Elternarbeit die gewünschte Einbeziehung von Eltern speziell bei der Hausaufgabenbetreuung erfasst. Im zweiten Teil sollten die Lehrer die relative Zuständigkeit von Elternhaus und Schule für den Erwerb verschiedener überfachlicher Fähigkeiten sowie die schulbezogenen Einstellungen und Kompetenzen der Eltern einschätzen. Im dritten Teil des Fragebogens wurden die Lehrer nach ihrer Bereitschaft gefragt, sich im Rahmen von Fort- und Weiterbildung intensiver mit (neuen) Konzepten der Elternarbeit vertraut zu machen und diese ggf. in den eigenen Schulalltag zu implementieren.

Da ältere Arbeiten zur Eltern-Lehrer-Kooperation meist auf die Erfassung pauschaler Einstellungen abheben und wenig Befunde zu Unterschieden in der Elternarbeit von Lehrern in Abhängigkeit z.B. vom Fach, dem Schultyp, der Klassenstufe oder der Berufsdauer der Lehrer vorliegen, wurde zusätzlich eine Reihe soziodemographischer Daten erfragt (Geschlecht, Berufsdauer, Familienstatus, Unterrichtsfächer, eigene Kinder), die in den Analysen als Kontrollvariablen verwendet werden konnten

Als Antwortformat wurde durchgängig eine 4-stufige Likert-Skala (von 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“) gewählt. Eine Übersicht der Skalen findet sich in Tabelle 1.

Konstrukt	Item-anzahl	Beispielitem	AM	SD/Range	Cronb. Alpha
Umfang der Elternarbeit	8	„Ich gebe Eltern Tipps, wie sie ihr Kind motivieren können.“	2,67	0,53	.77
Einstellung zur elterlichen Hausaufgabenbetreuung		„Ich befürworte eine Beteiligung der Eltern bei der Bearbeitung der Hausaufgaben, sofern es hierbei allein um eine die Vollständigkeit kontrollierende Funktion geht.“		1,2-12	Index
Verantwortung der Lehrer für wertkonservative Ziele	5	„... meinen Schülern Ordnung und Disziplin beizubringen.“	2,66	0,51	.73
Verantwortung der Eltern für wertkonservative Ziele	5	„... Ordnung und Disziplin beizubringen.“	3,38	0,48	.76
Verantwortung der Lehrer für Hinführung zu selbstreguliertem Lernen	8	„Im Rahmen meines Unterrichts versuche ich ...effiziente Lernstrategien und Arbeitstechniken zu vermitteln“	3,38	0,37	.75
Verantwortung der Eltern für Hinführung zu selbstreguliertem Lernen	8	„Eltern sollten meiner Meinung nach ihren Kindern ...effiziente Lernstrategien und Arbeitstechniken beibringen.“	3,33	0,48	.83
Elternbild der Lehrer	8	„Die meisten Eltern haben wenig Geschick, ihren Kindern in Deutsch oder Mathematik zu helfen.“	2,26	0,38	.77
Äußere Restriktionen der Elternarbeit von Lehrern	5	„Ich würde mich im Umgang mit Eltern sicherer fühlen, wenn ich in meiner Ausbildung besser darauf vorbereitet worden wäre.“		1-5	Index

Das in dieser Arbeit zentrale Konstrukt ist das Ausmaß der von Lehrern realisierten Elternarbeit, welches mit acht Items erfasst wurde. Die durch eine Zusammenfassung der Items entstandene Skala „Elternunterstützung“ bildet das Ausmaß ab, in dem sich Lehrer als Ansprechpartner verstehen und bereit sind, den Eltern konkrete Anregungen zu geben.

Da mit den Hausaufgaben ein ‚Scharnier‘ zwischen Schule und Familie bzw. schulischem und außerschulischem Lernen angesprochen ist (Wudtke 1985), wurden den Lehrern zusätzlich sieben Aussagen zur Rolle der Eltern bei den Hausaufgaben vorgegeben¹. Die Items waren nach Schwierigkeit geordnet und deckten das zu erwartende Spektrum von einer strikt ablehnenden Haltung bis hin zu einer erwünschten Mitwirkung der Eltern selbst bei didaktisch anspruchsvollen Aufgabenstellungen ab.

In einem weiteren Teil des Fragebogens sollte eine Reihe von Bildungszielen unter dem Aspekt der relativen Zuständigkeit von Elternhaus und Schule beurteilt werden. Die insgesamt 15 Items entstammen vorliegenden Zielkatalogen aus Allbus-Erhebungen (vgl. Block/Klemm 1997), IFS-Umfragen und früheren Lehrerbefragungen (Sommerla 1978). Auf der Basis von Faktorenanalysen wurden jeweils getrennt für die Zuständigkeit von Eltern bzw. von Lehrern zwei analoge Skalen gebildet (vgl. Tabelle 1). Die beiden Skalen, die den ersten Faktor repräsentieren („*Verantwortung für wertkonservative Erziehungsziele*“), setzen sich aus jeweils fünf Items zusammen. Diese bilden ab, in welchem Ausmaß Lehrer sich selbst bzw. Eltern dafür verantwortlich erachten, dass vielfältiges Wissen und berufsrelevante Fähigkeiten vermittelt werden und Heranwachsende zu Disziplin und Ordnung, zur Anerkennung der (Lehrer-)Autorität sowie zu ausgeprägter Leistungsorientierung hingeführt werden. Auf dem zweiten Faktor („*Verantwortung für Ziele zu selbstreguliertem Handeln*“) laden acht Items. Sie geben einen Hinweis auf das Ausmaß, in dem Lehrer bzw. Eltern als verantwortlich für die Herausbildung von Einstellungen und Fähigkeiten gesehen werden, die für selbstgesteuertes Lernen wichtig sind. Hierzu gehören Problemlösestrategien, Arbeitstechniken, Fähigkeit zu abstraktem Denken, Umgang mit komplexen Problemen und Bewältigung von Lebensproblemen, aber auch grundlegende Kulturtechniken sowie Kreativität und die Bereitschaft, für die eigenen Interessen einzustehen.

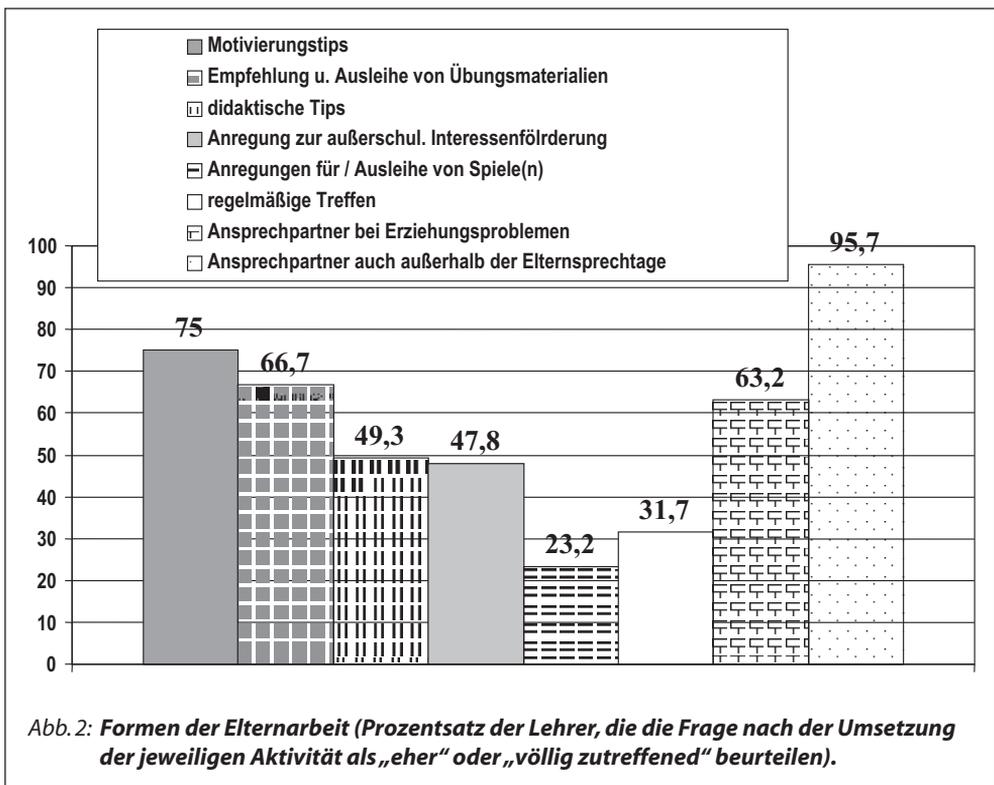
Das *Elternbild* von Lehrern wurde über acht Items erfasst. Diese thematisieren sowohl die elterliche Kooperationsbereitschaft als auch die vermuteten didaktischen Kompetenzen von Eltern. Aus der Vielzahl schulischer Rahmenbedingungen, die einer intensivierten Eltern-Lehrer-Kooperation entgegenstehen könnten, wurden fünf in der Literatur häufiger genannte äußere Restriktionen herausgegriffen. Es handelt sich um Unzulänglichkeiten im Austausch zwischen Lehrern, im verfügbaren Zeitbudget von Lehrern, in den Bedingungen der beruflichen Aus- und Fortbildung sowie in räumlich-organisatorischen Rahmenbedingungen. Beispielitems für die eingesetzten Skalen und Reliabilitäten, die mit internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) zwischen $\alpha=.61$ bis $\alpha=.83$ zufriedenstellend ausfallen, sind Tabelle 1 zu entnehmen.

1 Ich danke Stefan Ruman für seine wertvollen Anregungen.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst deskriptive Befunde über Art und Umfang der von Lehrern realisierten Elternarbeit berichtet (Abschnitt 5.1). Während sich diese Analysen primär auf die einzelnen Items der genannten Skalen beziehen, basieren die Analysen zur wahrgenommenen Verantwortlichkeit der Eltern und Lehrer für die Erreichung von Bildungszielen (Kapitel 5.2) und der Bedeutung des Elternbildes für die tatsächlich realisierte Elternarbeit (Kapitel 5.3) auf den in Tabelle 1 erläuterten Skalen.

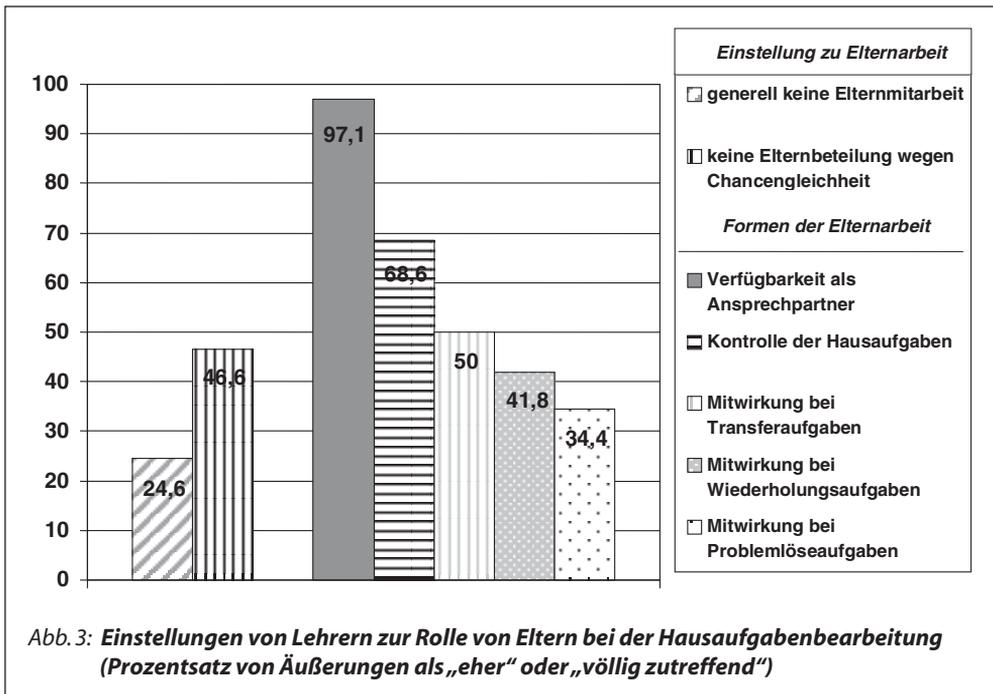
5.1 Die Elternarbeit und Hausaufgabenpraxis von Lehrern



In welcher Form und in welchem Umfang wird das schulische Engagement von Eltern unterstützt? Unter den acht vorgegebene Aktivitäten findet die sehr allgemein gefasste Aussage „Ich bin auch außerhalb der Elternsprechtage ein Ansprechpartner für Eltern“ die größte Zustimmung. Knapp 96% der Lehrer schätzen sie als „eher“ oder „völlig zutreffend“ ein und signalisieren damit eine prinzipielle Bereitschaft zur Elternarbeit. Der Prozentsatz zustimmender Äußerungen sinkt allerdings, wenn es anstelle von Lern- und Leistungsfragen um Erziehungsprobleme geht (63% Zustimmung), und fällt noch deut-

licher bei solchen Formen der Elternarbeit ab, die eine aktive Unterstützung durch Lehrer implizieren. Hierzu zählt die Initiierung von oder Mitwirkung an regelmäßigen Treffen mit Eltern etwa im Rahmen von Elternstammtischen (31,7%) oder die Formulierung von Empfehlungen zur Optimierung häuslicher Lehr-Lern-Situationen (49,3%). Lediglich Tipps zur Motivierung werden häufig gegeben (75%) und auch Informationsmaterialien leihen die Lehrer relativ oft an interessierte Eltern aus (66,7%).

Sind diese Zahlen dahingehend zu interpretieren, dass die Bereitschaft zur Elternarbeit in dem Maße sinkt, in dem sie Lehrer zeitlich und inhaltlich beansprucht? Hinweise zur Beantwortung dieser Frage liefern die Haltungen der Lehrer zur Rolle von Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung, die zunächst ja keine Mehrarbeit für die Lehrer selbst impliziert.



Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, spricht sich nur ein Viertel der befragten Lehrer generell gegen eine Mitarbeit der Eltern bei der Hausaufgabenüberwachung aus. 45% haben aus Gründen der Chancen(un)gleichheit Bedenken gegen diese Art von Elternbeteiligung. Doch selbst die Gruppe der Lehrer, die (mindestens) einem der beiden ablehnenden Statements als (eher oder völlig) zutreffend bezeichnete, stimmte dennoch den übrigen Aussagen mehr oder weniger zu. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass eine – wie auch immer geartete – Mitwirkung der Eltern implizit von allen befragten Lehrern vorausgesetzt wird. So sind z.B. 97,1% der Lehrer der Auffassung, dass Eltern bei konkreten inhaltlichen Fragen als Ansprechpartner für ihre Kinder zur Verfügung stehen sollten; und knapp 69% befürworten eine Kontrolle der Hausaufgaben durch die

Eltern. Selbst wenn im Rahmen der Hausaufgaben Unterrichtsinhalte wiederholt werden sollen (41,8%) oder die Aufgabenstellungen einen Transfer (50%) oder problemlösende Elemente beinhalten (34,4%), hält ein nicht unerheblicher Anteil der Lehrer eine Unterstützung durch die Eltern für sinnvoll.

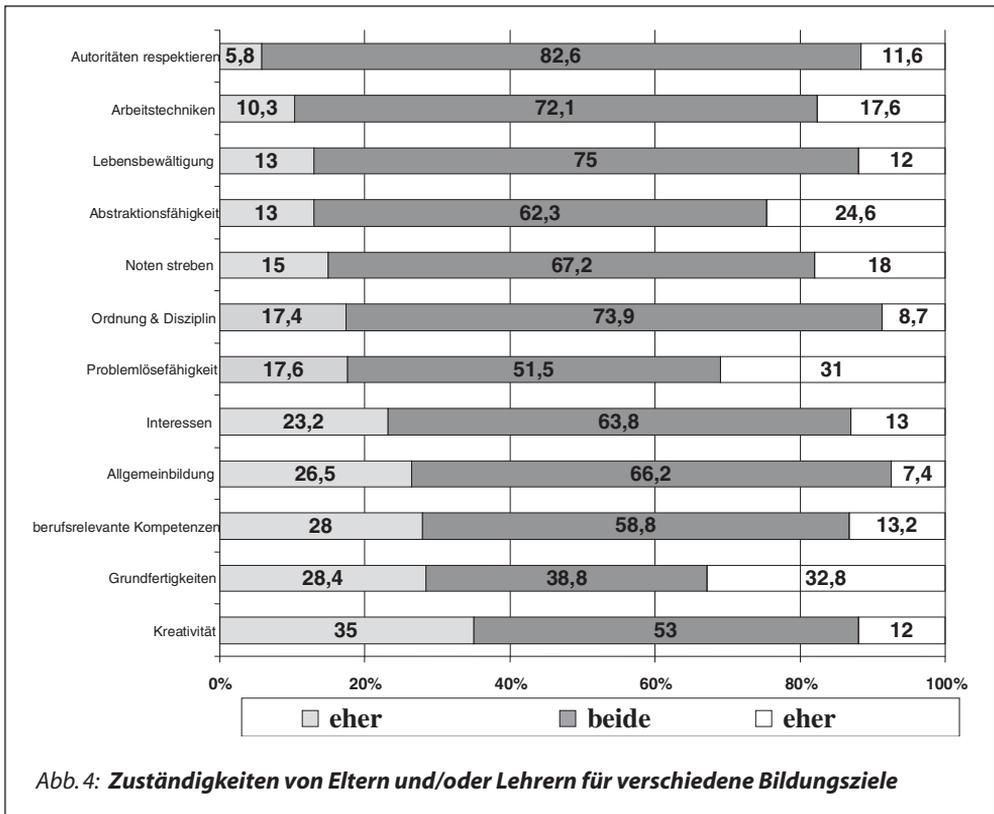
Werden Unterschiede in den Aussagen zur Elternarbeit und elterlichen Hausaufgabenbetreuung in Abhängigkeit vom Geschlecht, der Berufsdauer, der Fächerkombination oder des Familienstatus der Lehrer untersucht, dann finden sich mit einer Ausnahme keine statistisch bedeutsamen Differenzen. Die einzige signifikante Abweichung ($F(2,63) = 4,79, p < .05$) ergibt sich dahingehend, dass Lehrer, die als erstes Fach Deutsch oder eine Fremdsprache unterrichten, eher bereit sind Eltern durch Anregungen und Tipps zu unterstützen als Lehrer, die als erstes Fach Mathematik, Informatik oder ein naturwissenschaftliches Fach unterrichten ($AM=2,93$ vs. $AM=2,47$). Darüber hinaus ist ein tendenzieller Unterschied ($F(2,63)=3,81, p < .10$) dahingehend erkennbar, dass Lehrer mit eigenen Kindern stärker zur Einbeziehung von Eltern neigen ($AM=2,71$) als Lehrer ohne schulpflichtige Kinder ($AM=2,58$).

5.2 *Einstellungen zur Arbeitsteilung von Eltern und Lehrern als Bedingungen der Elternarbeit*

Aus Abbildung 4 wird deutlich, dass die meisten Lehrer es für wichtig erachten, sowohl im Unterricht als auch im Elternhaus die Erreichung der zwölf vorgegebenen Ziele zu verfolgen. Dies gilt für die Hinführung zu wertkonservativen Haltungen (z.B. Respekt gegenüber Lehrern und anderen Autoritäten), aber ebenso für Ziele, die im Zusammenhang mit selbstreguliertem Lernen von Bedeutung sind. Offensichtlich rechnen die meisten Lehrer – unabhängig davon, wie breit sie den Bildungsauftrag der Schule definieren – auch erzieherische Aufgaben zu ihrem eigenen Verantwortungsbereich.

Diese Einstellungen sind unabhängig vom Geschlecht, dem Familienstatus und der Berufsdauer der Lehrer. Lediglich das unterrichtete Fachgebiet scheint einen gewissen Einfluss zu haben: Lehrer, die Deutsch oder eine Fremdsprache unterrichten ($AM=2,92$) versuchen im Vergleich zu Kollegen mit einer geistes- oder sozialwissenschaftlichen Ausrichtung ($AM=2,46$) stärker wertkonservative Werte in ihrem Unterricht zu vermitteln ($F(2,64)=4,82^{**}$). Analoge Unterschiede finden sich zwischen Deutsch- und Fremdsprachenlehrern ($AM=3,12$) und solchen mit einer geistes- oder sozialwissenschaftlichen Ausrichtung im ersten Fach ($AM=2,64$), wenn es um die Relevanz der Erziehung zu „wertkonservativen“ Haltungen im Elternhaus geht ($F(2,64)=5,22^{**}$).

Die Vorstellung sich überlappender Funktionen von Elternhaus und Schule ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass beide Sozialisationsinstanzen als gegenseitige Bedingungsfaktoren der kindlichen Entwicklung wahrgenommen werden. Eine echte Gleichberechtigung von Eltern und Lehrern setzt allerdings voraus, dass Eltern nicht nur in die Pflicht genommen sondern von Lehrern auch in ihrem schulbezogenen Engagement unterstützt werden.



In Einklang hiermit lassen sich in unseren Daten systematische Beziehungen zwischen dem Ausmaß finden, in dem Lehrer die Erziehung zu selbstständigem Denken und Handeln als Ziel familialer Sozialisation ansehen und ihrer Bereitschaft, als Ansprechpartner für Eltern zur Verfügung zu stehen ($r=.45^{**}$) sowie deren Rolle bei der Hausaufgabenbearbeitung anzuerkennen ($r=.24^*$). Auch die entsprechenden Zusammenhänge zwischen der Zuständigkeit von Eltern für die Erreichung „wertkonservativer Bildungsziele“ lassen sich für die Elternunterstützung ($r=.28^{**}$) und für die Anerkennung der elterlichen Hausaufgabenbetreuung ($r=.25^*$) statistisch absichern. Interessanterweise stehen Lehrer einer verstärkten Elternkooperation und elterlichen Hausaufgabenbetreuung auch dann positiver gegenüber, je mehr sie in ihrem eigenen Unterricht eine Förderung der Selbstständigkeit und wertkonservativer Einstellungs- und Verhaltensweisen anstreben (die Korrelationen variieren zwischen $r=.23$ und $r=.58$).

Ist die Einstellung zur Elternarbeit nur eine Begleiterscheinung eines generell hohen Engagements von Lehrern? Um dieser Frage nachgehen zu können wurde in einem letzten Auswertungsschritt pro vorgegebenem Bildungsziel berechnet, ob Lehrer jeweils die Schule oder das Elternhaus oder beide Sozialisationsinstanzen als zuständig erachten. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Unterstützungsbereitschaft der Lehrer umso höher ist, je stärker sie von einem egalitären Verantwortungsmodell ausgehen und die

Meinung vertreten, dass Eltern und Lehrer gemeinsam für die Realisierung von allgemeinen Erziehungszielen verantwortlich sind. Nimmt man die Summe der Ziele, für die eine in etwa gleichgewichtige Verantwortlichkeit angenommen wird, als empirischen Indikator für diese Auffassung, so findet man signifikante Korrelationen in der Größenordnung von $r=.26^{**}$. Das stimmt mit dem Befund überein, dass Lehrer, die z.B. mit Blick auf die Erreichung wertkonservativer Ziele von einer stärkeren eigenen Zuständigkeit ausgehen, über eine geringere Eltern-Lehrer-Kooperation berichten ($r=-.31^{**}$).

5.3 *Elternarbeit als Funktion des Elternbilds von Lehrern*

Aus handlungstheoretischer Sicht sollten Lehrer einer intensiveren Elternarbeit umso ablehnender gegenüber stehen, je negativer ihr Bild von den schulbezogenen Einstellungen und didaktischen Kompetenzen der Eltern ist.

Tab. 2: Das Elternbild von Lehrern (Prozentsatz zustimmender Äußerungen)	
Positive Lehrerurteile	trifft völlig/ eher zu
Man könnte sicher mehr Eltern für eine intensivere Zusammenarbeit gewinnen, wenn man ihnen das Gefühl gäbe, in der Schule nicht "fehl am Platz" zu sein.	80,6
Wenn sich Eltern regelmäßig mit den Lehrern austauschen würden, könnten sie ihren Kindern viel besser zuhause beim Lernen helfen.	79,1
Viele Eltern wären wohl bereit, sich in Absprache mit Lehrern um die Hausaufgaben zu kümmern, wenn sie dafür eine Begründung und konkrete didaktische Anweisungen erhalten.	56
Skeptische Lehrerurteile	
Die meisten Eltern sind nur solange verlässliche Kooperationspartner, solange sie eigene Vorteil für die Leistungen ihres eigenen Kindes sehen.	75,4
Eine intensivierte Elternarbeit halte ich nicht für erfolgversprechend, da man als Lehrer zwar Ideen liefern aber nicht beeinflussen kann, ob Eltern diese Ideen auch umsetzen.	36,8
Die meisten Eltern haben wenig Geschick, ihren Kindern in Deutsch oder Mathematik zu helfen.	35,9
Einen Ausbau der Elternarbeit halte ich für sinnlos, weil Eltern versuchen, immer nur einen möglichst hohen Schulabschluss für ihr Kind zu erreichen, egal wie leistungsfähig ihr Kind ist.	16,4
Die wenigsten Eltern sind an Tipps von Lehrern interessiert	18,2

Aus den in Tabelle 2 aufgeführten Prozentzahlen geht hervor, dass bei den Lehrern mehrheitlich ein positives Elternbild vorherrscht. Zwischen 60% und 80% der Befragten glauben, dass Eltern bei entsprechenden Bemühungen von Seiten der Schule zu regel-

mäßigem schulischem Engagement bereit wären und dass auf diese Weise auch der Lernerfolg gesteigert werden könnte. Umgekehrt geht nur ein kleiner Prozentsatz davon aus, dass Eltern generell keine Tipps von Lehrern wünschen (18,2%) oder die Verstärkung der Elternarbeit nicht sinnvoll erscheint, weil sich Eltern nur für den Schulabschluss aber nicht für die tatsächliche Leistungsfähigkeit interessieren (16,4%). Elternarbeit scheitert aus Sicht der Befragten also nicht an den Haltungen der Eltern; sie wäre sogar ausbaufähig, falls von Seiten der Schule entsprechende Signale gesendet würden (80,6%). Allerdings schätzen ca. 36% der Lehrer die Fähigkeiten der Eltern, ihre Kinder bei der Bewältigung der schulischen Lernaufgaben (in den Fächern Deutsch und Mathematik) als sehr gering ein und sind daher skeptisch, ob Eltern die Lehrerempfehlungen auch umsetzen würden. Außerdem befürchtet ein hoher Anteil der Lehrer (75,4%), dass Eltern nur dann an einer kontinuierlichen Kooperation interessiert sind, wenn sie sich davon einen Vorteil für das eigene Kind versprechen.

Mit Blick auf Einstellungsunterschiede innerhalb der Lehrerschaft zeigen die Befunde, dass ein negativ geprägtes Elternbild unter Lehrern, die Deutsch oder eine Fremdsprache unterrichten (AM=2,13) signifikant seltener ($F(2,61)=3,31^*$) anzutreffen ist als bei Lehrern mit einer geistes- oder sozialwissenschaftlichen Ausrichtung (AM=2,69). Dagegen finden sich keine Unterschiede in den Lehrerurteilen in Abhängigkeit vom Geschlecht, dem Familienstand oder der Berufsdauer.

In Einklang mit handlungstheoretischen Überlegungen zu den aus dem Elternbild resultierenden „Kosten“ stehen Lehrer der elterlichen Hausaufgabenbetreuung umso ablehnender gegenüber, je skeptischer sie die Motivation und didaktische Befähigung der Eltern beurteilen ($r=-.41^{***}$). Tendenziell zeichnet sich zudem eine mangelnde Bereitschaft skeptischer Lehrer ab, die Eltern in ihren Bemühungen durch Anregungen und Tipps zu unterstützen ($r=-.23$, $p<.10$).

Hinsichtlich der *äußeren schulischen Faktoren*, die aus Sicht von Lehrern einer intensivierte Elternarbeit entgegenstehen könnten, verweisen relativ viele Lehrer auf Probleme, die sich durch unzureichende Absprachen zwischen den Lehrern über die Elternmitwirkung ergeben (60,3%), auf mangelnde Zeit (78,6%), unzureichende Aus- und Fortbildungsangebote (52,9% / 73,1%) sowie allgemein ungünstige Rahmenbedingungen. Die relativ niedrigen Interkorrelationen zwischen den Items belegen, dass diese Einschätzungen nicht als Ausdruck einer undifferenzierten Pauschalkritik an den schulischen Arbeitsbedingungen oder als „billige“ Entschuldigung für mangelndes Engagement in Bezug auf die Elternarbeit zu interpretieren sind. Dafür spricht auch die Tatsache, dass diejenigen Lehrer, die der Ausbildung und dem traditionellen Fortbildungsangebot kritisch gegenüber stehen ein gesteigertes Interesse an Weiterbildungen ($r=.60^{**}$) bekunden und insbesondere zum Thema Elternarbeit mehr erfahren möchten ($r=.31^*$). Nach Auffassung dieser Lehrer kommt solchen Schulungen ein zentraler Stellenwert für die Optimierung der Eltern-Lehrer-Kooperation zu.

Hinsichtlich der Bedeutung der einzelnen Barrieren für das Ausmaß der Elternarbeit ist schließlich festzuhalten, dass vor allem der wahrgenommene Mangel an geeigneten Fortbildungen mit einer zurückhaltenden Kooperation mit Eltern ($r=.33^{**}$) und einer eher negativen Einstellung zur elterlichen Hausaufgabenbetreuung einhergeht

($r=.33^{**}$). Schwächere aber in die gleiche Richtung weisende Zusammenhänge finden sich auch für alle anderen Problembereiche mit Ausnahme der Zeitknappheit. Dass von zehn Lehrern acht der Aussage „Ich habe neben meinen anderen Aufgaben zu wenig Zeit für Elternarbeit“ zustimmen, bedeutet somit nicht, dass sie ein verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern daran scheitern lassen würden.

6. Diskussion

Ziel dieser Studie war es, einen ersten Einblick in die (Bedingungen der) Einstellungs- und Verhaltensweisen von Lehrern zur Einbeziehung und Unterstützung von Eltern zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurde die Elternarbeit von Lehrern handlungstheoretisch als Funktion wahrgenommener Kooperationserfordernisse (operationalisiert über die Zuständigkeit von Lehrern und/oder Eltern für die Erreichung verschiedener Bildungsziele) und subjektiv eingeschätzter „Kosten“ aufgefasst. Sie sollten sich einerseits aus dem Elternbild und andererseits aus äußeren, in schulischen Rahmenbedingungen begründeten Barrieren ableiten lassen.

Noch vor der Würdigung einzelner Befunde ist hervorzuheben, dass die durchgängig erwartungskonform ausfallenden Korrelationen die Angemessenheit eines theoretischen Zugangs unterstreichen, bei dem die von Lehrern praktizierte Elternarbeit – ähnlich wie deren unterrichtliches Handeln – als Ergebnis rationaler (wenn auch nicht unbedingt bewusster) Kosten-Nutzen-Abwägungen rekonstruiert wird. Lehrer sehen in der Elternarbeit offenbar nicht einen an sie herangetragenen Anspruch, den es pauschal zurückzuweisen gilt, weil er nicht einlösbare oder unangemessene Anforderungen impliziert. Auch wird eine zurückhaltende Einschätzung und eingeschränkte Praxis der Elternarbeit nicht mit stereotypen Elternbildern oder Verweisen auf strukturelle Hindernisse gerechtfertigt. Vielmehr zeichnet sich in den Lehreraussagen eine insgesamt aufgeschlossene Haltung und eine differenzierte Beurteilung sowohl der eigenen Kompetenzen und Grenzen als auch der Kompetenzen und Handlungsbereitschaft der Eltern ab.

Dass die berichteten Befunde ein im Vergleich zu früheren (meist in anderen Ländern durchgeführten) Lehrerbefragungen positiveres Bild zeichnen, hat sicher viele Ursachen. Neben methodischen Aspekten (z.B. der Größe und Zusammensetzung der gewählten Stichproben) haben möglicherweise die Gewaltvorkommnisse in der jüngsten Vergangenheit oder die Diskussion über die PISA-Befunde zur Qualität des deutschen Bildungswesens dazu beigetragen, dass Lehrer zunehmend geneigt sind, Unterrichts- und Erziehungsziele als interdependent wahrzunehmen und daraus resultierende Kooperationserfordernisse anzuerkennen. Hervorzuheben ist aber auch, dass in dieser Studie der Fokus auf der Ausgestaltung häuslicher Lehr-Lern-Situationen und einer darauf bezogenen Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern lag. Andere Aspekte der Elternbeteiligung, etwa Mitbestimmung von Eltern bei schulpolitischen und schulorganisatorischen Entscheidungen blieben davon unberührt. Angesichts der Bedeutung des enormen zeitlichen Umfangs, den das außerschulische Lernen im Leben von Schülern und ihren Eltern einnimmt (Kramer/Werner 1998) und der besonderen Bedeutung, die

der Gestaltung häuslicher Lehr-Lern-Situationen für die Leistungsentwicklung von Schülern und ihrer Lernmotivation zukommt (zuf. Hoover-Dempsey u.a. 2001; Wild 1999) erscheint eine solche thematische Eingrenzung jedoch sinnvoll. Die Befunde sind zudem praktisch relevant, da sie eine Reihe von Anhaltspunkten liefern, die es vor der Implementierung von Programmen zur Intensivierung der Elternarbeit und der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zu berücksichtigen gilt. Hier sind nicht zuletzt die Widersprüchlichkeiten zu nennen, die erst in der Gesamtschau der Lehrereinschätzungen deutlich werden und unbeabsichtigt zu Missverständnissen in der Eltern-Lehrer-Kooperation führen können.

Eine erste Quelle für derartige Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Eltern zeigt sich in der Diskrepanz zwischen dem hohen Prozentsatz der Lehrer, die sich auch außerhalb der Elternsprechtage als Ansprechpartner für Eltern verstehen, und dem deutlich geringeren Anteil von Lehrern, die mit konkreten Anregungen, Tipps und Materialien aufwarten. Vorausgesetzt, die anonym erfasste Selbstbeschreibung der Lehrer als Ansprechpartner ist mehr als ein sozial erwünschtes Lippenbekenntnis, dann ist die – übrigens auch aus Elternsicht – deutlich hinter dem Anspruch zurückbleibende Realität der Elternberatung nur damit zu erklären, dass Lehrer nur auf den explizit geäußerten Wunsch von Eltern aktiv werden und das Fehlen entsprechender Signale aus der Elternschaft als Ausdruck eines nicht vorhandenen Interesses werten. Was dabei leicht übersehen wird, sind nicht nur kulturelle Unterschiede in der Ausdeutung der Lehrer- und Elternrolle, sondern auch Unsicherheiten und Hemmungen, die sich aus der Selektionsfunktion der Schule ableiten und die Eltern gerade aus sozial schwächeren Schichten davon abhalten, Ansprüche gegenüber Lehrern oder der Schule anzumelden (z.B. La-reau 1989).

Spannungen im Verhältnis zu Eltern können sich weiterhin daraus ergeben, dass Lehrer ihre Erwartungen nicht, oder angesichts eigener Ambivalenzen nicht präzise genug formulieren. Wie häufig mit solchen Situationen zu rechnen ist, lässt sich erahnen wenn man bedenkt, dass von den 32 Lehrern, die eine Beteiligung der Eltern bei der Bearbeitung der Hausaufgaben aus Gründen der Chancengleichheit ablehnen, knapp 94% zugleich der Meinung sind, dass Eltern bei konkreten inhaltlichen Fragen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen sollten. Da solche offenkundig ambivalenten Haltungen vermutlich nur selten Gegenstand eines ausführlicheren Gesprächs etwa am Elternsprechtage sein werden, wundert es nicht, wenn sich viele Eltern durch widersprüchliche Lehreranweisungen verunsichert fühlen.

Auf den ersten Blick problematisch erscheinen die Vorbehalte, die Lehrer dem „natürlichen“ didaktischen Geschick der Eltern gegenüber hegen. Diese skeptischen Haltungen gilt es ernst zu nehmen, denn sie erscheinen angesichts der eingangs zusammengefassten Befunde zur Qualität des elterlichen Schulengagements (Hoover-Dempsey u.a. 2001; Wild/Remy 2002; Exeler/Wild 2003) durchaus gerechtfertigt. Letztlich unterstreichen sie aber eben auch die Notwendigkeit von Elterntrainings und Lehrerschulungen zur Intensivierung des Verhältnisses von Elternhaus und Schule. Entsprechende Erfahrungen aus dem Ausland zeigen, dass sowohl die wahrgenommenen Unzulänglichkeiten der didaktischen Kompetenzen von Eltern als auch die mangelnde Verfügbarkeit von

Techniken zur Elternberatung, die Lehrer als die größten Hindernisse einer verstärkten Elternarbeit erachten, keine unüberwindbaren Barrieren darstellen.

Dass sich in dieser Untersuchung vor allem Lehrer, die Deutsch oder Fremdsprachen unterrichten, durch ein positiveres Elternbild und eine intensiver Elternarbeit auszeichneten, könnte darauf zurückzuführen sein, dass in diesen Fächern bereits kurze Empfehlungen an Eltern genügen mögen, um eine Steigerung der Lesehäufigkeit von Schülern und damit der Übung im Umgang mit Texten zu erreichen. In anderen Fächern mag der alltagsweltliche Bezug der Unterrichtsinhalte weniger klar und die Einübung von (z.B. mathematischen oder experimentalpraktischen) Fertigkeiten erst bei einer Bereitstellung spezifischer Übungsmaterialien möglich sein. Diese Überlegungen verdeutlichen zugleich, dass neue Wege in der Elternarbeit umso leichter beschritten werden können, wenn sie vom ganzen Kollegium getragen und in Kooperation von Gruppen von Lehrern realisiert werden. So ist das Ergebnis, dass 60% der hier befragten Lehrer angeben, dass sie die eigenen Erfahrungen in der Elternarbeit nicht mit Kollegen austauschen (können), in erster Linie als Hinweis auf die Bedeutung von Faktoren auf der Ebene des Schulsystems zu sehen, die es in zukünftigen Untersuchungen zur Elternarbeit von Lehrern neben personenbezogenen Bedingungen näher zu beleuchten gilt.

Literatur

- Ames, C. (1993): How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. In: *Equity and Choice* 9, S. 44–55.
- Arunkumar, R./Midgley, C./Urduan, T. (1999): Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. In: *Journal of Research on Adolescence* 9, S. 441–466.
- Balli, S.J./Demo, D./Wedman, J.F. (1998): Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. In: *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies* 47, S. 149–157.
- Barkley, R.A./Fischer, M./Edelbrock, C./Smallish, L. (1991): The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria-III. Mother-child interactions, family conflicts and maternal psychopathology. In: *Association for Child Psychology and Psychiatry* 32, S. 233–253.
- Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.) (2000): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Lehmann, R.H./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I./Köller, O./Neubrand, J. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Block, R./Klemm, K. (1997): *Lohnt sich die Schule?. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.*
- Bos, W./Lankes, E.-M. (2001): IGLU – Eine Grundschuluntersuchung im Kontext aktueller internationaler Schulleistungsuntersuchungen. In: Fölling-Albers, M./Richter, S./Brügelmann, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Kindheitsforschung – Forschung zum Sachunterricht. Jahrbuch Grundschule III, Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule.– Sonderbd. Seelze, S. 144–147.*
- Chrispeels, J./Coleman, P. (1996): Improving schools through better home-school partnerships. *School Effectiveness and School Improvement* 7, S. 291–296.

- 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* 25, S. 464–487.
- Dauber, S.L./Epstein, J.L. (1993): Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In: Chavkin, N. (Hrsg.): *Families and school in a pluralistic society*. – New York: Suny Press, S. 53–71.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Döpfner, M./Schürmann, S./Lehmkuhl, G. (1994): Hausaufgaben-Probleme? Diagnostik und Therapie von Verhaltens- und Interaktionsstörungen bei der Durchführung der Hausaufgaben. In *Kindheit und Entwicklung* 3, S. 227–237.
- Dobrick, M./Hofer, M. (1991): *Aktion und Reaktion : Die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers*. Göttingen: Hogrefe.
- Dornbusch, S.M./Ritter, P.L. (1988): Parents of high school students: A neglected resource. In: *Educational Horizons* 66, S. 75–77.
- Epstein, J.L. (1986): Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. In: *The Elementary School Journal* 86, S. 277–294.
- Epstein, J.L. (1990): School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. In: Unger, D.G./Sussman, M.B. (Hrsg.) (1990): *Families in community settings*. Binghamton NY: The Howorth Press, S. 99–126.
- Epstein, J.L./Dauber, S.L. (1991): School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. In: *Elementary School Journal* 91, S. 289–305.
- Epstein, J.L./Polloway, E.A./Foley, R.M. (1993): Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. In: *RASE: Remedial / Special Education* 14, S. 40–50.
- Exeler, J./Wild, E. (2003): Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft* 31, S. 6–22.
- Fend, H. (1998): *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung in der Adoleszenz* (Bd. 5). Bern: Huber.
- Griffith, J. (1996): Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to students' academic performance. In: *Journal of Educational Research* 90, S. 33–41.
- Grolnick, W.S./Kurovski, C.O./Dunlap, K.G./Hevey, C. (2000): Parental resources and the transition to junior high. In: *Journal of Research on Adolescence* 10, S. 465–488.
- Hoover-Dempsey, K.V./Battiatto, A.C./Walker, J./Jones, K. (2001): Parental involvement in homework. In: *Educational Psychologist* 36, S. 195–209.
- Hundsals, A. (1996): *Erziehungs- und Familienberatung*. In: Hofer, M./Wild, E./Pikowsky, B. (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis*. Bern: Huber, S. 57–85.
- Keck, R.W./Kirk, S. (2001): *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Basiswissen Grundschule* (Bd. 5). Hohengehren: Schneider.
- Kraak, B. (1988): Handlungstheorien und Pädagogische Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2, S. 59–71.
- Kramer, W./Werner, D. (1998): *Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag
- Krohne, H.W./Hock, M. (1994): *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes*. Bern: Huber.
- Krumm, V. (1990): Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft: Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 18, S. 40–44.
- Krumm, V. (1995): Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern? Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hrsg.): *Schulqualität*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 256–290.

- Krumm, V. (1996): Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 119–137.
- Lareau, A. (1989): Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. London: Falmer Press.
- Martin, M.O./Mullis, I.V.S./Kennedy, A.M. (Hrsg.) (2001): PIRLS Technical Report. Pirls Publications.
- Melzer, W. (1987): Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nilshon, I. (1998). Hausaufgaben. In Rost, D. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz-PVU, S. 173–176.
- Oswald, H./Baker, D.P./Stevenson, D.L (1988): School charter and parental management in West Germany. In: *Sociology of Education* 61, S. 255–265.
- Pekrun, R. (1997): Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Vaskovics, L.A./Lipinski, H. (Hrsg.): *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit*. Opladen: Leske + Budrich, S. 51–79.
- Pekrun, R. (2001): Familie, Schule und Entwicklung. In: Walper, S./Pekrun R. (Hrsg.): *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 84–105.
- Phelan, P./Davidson, A.L./Yu, H.C. (1998): *Adolescents' worlds: Negotiating family, peers and school*. New York: Teachers College Press.
- Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.) (1996): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. (Bd. 9) Weinheim: Juventa.
- Ryan, B.A./Gullotta, T.P./Wissberg, R.P./Hampton, R.L. (Hrsg.) (1995): *The family-school connection*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Schönwälder, H. G. (1988): Die Arbeitssituation der Lehrer als Bestimmungsfaktor der Arbeitssituation der Schüler. In: Berndt, J./Busch, D./Schönwälder H.G. (Hrsg.) (1988): *Schulstress, Schülerstress, Elternstress*. Bremen: Publ.-Service d. Univ. Bremen, S. 97–130.
- Shumow, L. (1998): Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 19, S. 109–127.
- Sommerla, G. (1978): Praxis, Effektivität und Funktionen traditioneller Hausaufgaben im Urteil von Lehrern. In: *Schulversuche und Schulreform* (Bd.16), S. 71–145.
- Statistisches Bundesamt (2002): *Statistisches Jahrbuch 2002*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stolz, G.E. (1987): Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppen in der Erziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tietze, W./Roszbach, H.-G./Mader, J. (1987): Zur Hausaufgabensituation bei Grundschulern. In: *Empirische Pädagogik* 1, S. 309–329.
- Tuijl, C./Leseman, P.P.M./Rispen, J. (2001): Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. In: *International Journal of Behavioral Development* 25, S. 148–159.
- Ulich, K. (1993): *Schule als Familienproblem?* Frankfurt: Athenäum.
- Warnke, A./Roth, E. (2000): Umschriebene Lese-Rechtschreibströrung. In Petermann, F. (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie*, Göttingen: Hogrefe, S. 151–186.
- Wild, E. (1999): *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unveröffentlichte Habilitation, Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Mannheim.
- Wild, E./Hofer, M. (2002): Familien mit Schulkindern. In Hofer, M./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.): *Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun/ R. (2001): Psychologie des Lerners. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie – Weinheim*, S. 207–270.
- Wild, E./Remy, K. (2002): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. In: *Unterrichtswissenschaft* 30, S. 27–51.
- Wudtke, H. (1985): Hausaufgaben. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 333–337.

Zimmermann, P.G./Spangler, G. (2001): Der Einfluss der Familie auf Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 461–480.

Abstract: Within the framework of a survey among high school teachers, the author examines which external and internal conditions have an impact on the actually realized work with parents. The analyses focus on teachers' attitudes and convictions and their assessment of external factors and conditions which prove to be either conducive to or an obstacle to the aim of intensifying the cooperation among teachers and parents. To put this question into more concrete terms, the cooperation of parents in homework supervision is looked at more closely. The findings support an overall open-minded attitude of the teachers. They furthermore point to differences in attitude among teachers of different subject areas and offer clues for an optimization of the cooperation between parents and teachers.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Elke Wild, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Postfach 100131, 33501 Bielefeld.