

Knapp, Andreas

Der Zusammenhang von elterlichem Engagement für Schule und Schulleistung mit Einstellungen und Selbstwahrnehmungen der Kinder

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 1, S. 115-128



Quellenangabe/ Reference:

Knapp, Andreas: Der Zusammenhang von elterlichem Engagement für Schule und Schulleistung mit Einstellungen und Selbstwahrnehmungen der Kinder - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 1, S. 115-128 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143768 - DOI: 10.25656/01:14376

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143768>

<https://doi.org/10.25656/01:14376>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 1 – Februar 1986

I. Thema: Sinkende Schulleistungen – Mythos oder Realität?

KARLHEINZ INGENKAMP Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. Eine kritische Bestandsaufnahme der Untersuchungen und Stellungnahmen 1

WALTER H. SCHREIBER Methoden und Ergebnisse überregionaler Lernerfolgskontrollen in westlichen Industrieländern 31

HORST DICHANZ/
RON PODESCHI Krise im amerikanischen Schulwesen? 51

II. Thema: Geschichte der Berufsbildung

JÜRGEN SCHRIEWER Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich 69

KLAUS HARNEY/
HEINZ-ELMAR TENORTH Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis – Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914 91

III. Diskussion

ANDREAS KNAPP Der Zusammenhang von elterlichem Engagement für Schule und Schulleistung mit Einstellungen und Selbstwahrnehmungen der Kinder 115

IV. Besprechungen

ANDREAS FLITNER

JÜRGEN HABERMAS: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen

JÜRGEN HABERMAS: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V 129

FRANZ-MICHAEL
KONRAD

HELMUT FEND: Die Pädagogik des Neokonservatismus 134

JÜRGEN OELKERS

SIEGFRIED MÜLLER/HANS-UWE OTTO: Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens 139

ULRICH HERRMANN

JOACHIM RITTER/KARLFRIED GRÜNDER (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie 142

INGRID LOHMANN

WOLFGANG KLAFKI: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik 145

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 151

Contents

I. Topic: Downward Achievement Trends

- KARLHEINZ INGENKAMP The Discussion about the Achievement of Students Entering Vocational Training or Universities – A Critical Review of Research and Statements in the Federal Republic of Germany 1
- WALTER H. SCHREIBER On the Methods and Results of Large-Scale Assessment Programs of Student Achievement in Western Industrial Countries 31
- HORST DICHANZ/
RON PODESCHI Crisis in American Education? 51

II. Topic: History of Vocational Education

- JÜRGEN SCHRIEWER Intermediate Bodies, Self-Government, and Patterns of Vocational Education: a Comparative Historical Analysis of 19th Century France and Germany 69
- KLAUS HARNEY/
HEINZ-ELMAR TENORTH Profession-forming and industrial vocational education relations – on the genesis and pedagogical transformation of vocational training in Prussia up to 1914 91

III. Discussion

- ANDREAS KNAPP The relation between parental involvement in school achievement and their children's self-assessment and attitudes towards school 115

IV. Book Reviews 129

V. Documentation

- New Books 151

Der Zusammenhang von elterlichem Engagement für Schule und Schulleistung mit Einstellungen und Selbstwahrnehmungen der Kinder¹

Zusammenfassung

In einer Untersuchung an 23 Haupt- und Gesamtschulen sollte überprüft werden, ob die Entwicklung des Selbstwertgefühls, der Angstfreiheit, der Einstellung zum Lernen und die prosoziale Motivation der Kinder durch das elterliche Engagement für Schule und Schulleistung beeinflusst wird.

Elternengagement wurde dabei als Konstrukt übernommen. Nach FEND (1977b) beinhaltet es, daß die Eltern sich bei Elternversammlungen, bei Lehrern und beim Kind häufig über schulische Angelegenheiten informieren; es erfaßt aber auch Lob und Tadel bei Noten als das Engagement, mit dem Eltern gute und bessere Schulleistungen ihrer Kinder zu erreichen versuchen.

In einer zweifaktoriellen Varianzanalyse konnte der hypothetisch erwartete Einfluß auf die abhängigen Schülereinstellungen und -wahrnehmungen nur bei Gesamtschülern nachgewiesen werden, bei Hauptschülern nicht. Das zeigt, daß die vermuteten Einflüsse abhängig von der Schulart wirken.

1. Einleitung

In Untersuchungen, die den Einfluß der Schulorganisation auf die Sozialisation von Schülern nachzuweisen versuchen, wird im allgemeinen davon ausgegangen, daß das schulische Umfeld direkt auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder Einfluß hat (RUTTER u. a. 1980) oder über das soziale Klima der Personen vermittelt wird, die diese Organisationsform repräsentieren (FEND 1977a). Wenig in Betracht gezogen wurde bisher, daß die Entwicklung der Kinder bei Einstellungen und Selbstwahrnehmungen durch ein Netzwerk von Abhängigkeiten bestimmt ist, die sich aus der wechselseitigen Einflußnahme von Elternhaus und Schule ergeben (KNAPP 1984). Diese wechselseitige Einflußnahme ergibt sich im allgemeinen daraus, daß die Eltern anberaumte Elternversammlungen besuchen oder Gespräche mit den Lehrern ihres Kindes führen. Dieses Engagement für die Schule hat dann wiederum häusliche Konsequenzen für die Kinder, denn die Eltern fragen nach den schulischen Leistungen und intensivieren womöglich ihre Betreuung bei den Hausaufgaben. Auch Lob und Tadel bei bestimmten Noten dürften davon abhängen, wie sehr sich Eltern für gute oder bessere Schulleistungen ihrer Kinder engagieren.

Wir betrachten nun das Elternengagement für die Schule und für die besseren Schulleistungen des Kindes als einen sozialisierenden Faktor, der das Kind in Zusammenhang mit der jeweiligen Schulorganisationsform mehr oder weniger in der Entwicklung seiner Einstellungen und Selbstwahrnehmungen beeinflusst. Dabei gehen wir davon aus, daß die abhängigen Variablen, die bei Untersuchungen zu den Auswirkungen der Schulorganisation von theoretischer und empirischer Bedeutung waren (vgl. KNAPP 1978), nun im Kontext des Einflusses elterlichen Engagements für Schule und Schulleistung ebenfalls von Bedeu-

tung sind, wenn es eine Wechselwirkung zwischen Schulorganisation und Elternhaus gibt. Die interessierenden abhängigen Variablen betrafen die sozialen und emotionalen Merkmale der Schüler, deren vermutete Zusammenhänge mit elterlichem Engagement in folgendem Kapitel dargestellt werden sollen.

2. Hypothesen

In einem ersten Schritt soll untersucht werden, wie das elterliche Engagement das Selbstwertgefühl der Kinder beeinflusst. Wenn das Selbstwertgefühl von der ständigen Bewertung und Beurteilung durch „signifikante“ Bezugspersonen abhängt, dann müßte diese ständige Bewertung und Beurteilung dadurch verstärkt werden, daß die Eltern sich häufig über schulische Angelegenheiten und Leistungen informieren. Da keine Hinweise vorliegen, in welcher Richtung diese Verstärkung wirken könnte, muß zum Selbstwertgefühl eine zweiseitig formulierte Hypothese aufgestellt werden:

H1: Das Selbstwertgefühl des Kindes hängt von der Häufigkeit elterlichen Engagements für Schule und Schulleistung ab.

Der zweite Schritt betrifft die Prüfungsangst und Manifeste Angst der Kinder. Aus der Literatur ist bekannt, daß allzu hohe Leistungsanforderungen an Kinder bei diesen Prüfungsängste auslösen. Wie wirkt sich nun ein häufiges elterliches Engagement für die Schule und für bessere schulische Leistungen ihres Kindes aus? Erhöht es den Eindruck schulischer Leistungsanforderung, so dürfte es mit erhöhter Prüfungsangst einhergehen; erleichtert es die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen, so dürfte sich die Prüfungsangst mindern. Es kann also wieder nur eine zweiseitige Hypothese formuliert werden:

H2: Die Prüfungsangst des Kindes hängt von der Häufigkeit elterlichen Engagements für Schule und Schulleistung ab.

Darüber hinaus wird derselbe Zusammenhang auch für die Manifeste Angst postuliert, weil Manifeste Angst von der Konstruktbildung her durch andere Lebensbereiche als die Schule determiniert ist und wir bei unserer Untersuchung gerade den wichtigsten anderen Lebensbereich der Kinder herausgreifen, nämlich die Sozialisation in der Familie.

In einem dritten Schritt betrachten wir die Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen. Sollte ein häufiges elterliches Engagement für Schule und Schulleistung das schulische Lernen des Kindes eher erschweren, so dürfte seine Einstellung dazu negativer werden. Andererseits kann es aber auch durch häufigere Betreuung bei den Hausaufgaben einen leichteren Zugang zum schulischen Lernen finden und so seine Einstellung dazu verbessern. Wir vermuten wieder einen Zusammenhang, der nur die Formulierung einer zweiseitigen Hypothese zuläßt:

H3: Die Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen hängt von der Häufigkeit elterlichen Engagements für Schule und Schulleistung ab.

Beim vierten Schritt interessiert uns die prosoziale bzw. kompetitive Motivation

des Kindes. Beeinflusst das häufige elterliche Engagement für Schule und für eine bessere Schulleistung auch die kompetitive Einstellung des Kindes gegenüber Mitschülern? Wenn das Elternengagement für schulische Leistungen und daraus resultierendes Lob und Tadel sehr an dem orientiert sind, was die Mitschüler geleistet haben, so dürfte die kompetitive Orientierung des Kindes verstärkt werden. Wenn das häufige Elternengagement jedoch mehr an den früheren Leistungen des Kindes orientiert ist, ohne den Vergleich mit Mitschülern heranzuziehen, dürfte die kompetitive Orientierung des Kindes eher zugunsten einer prosozialen Einstellung zurückgehen. Wir vermuten hier wieder einen Zusammenhang, dessen Richtung nicht bestimmt werden kann, und formulieren eine zweiseitige Hypothese:

H4: Die kompetitive Motivation des Kindes hängt von der Häufigkeit elterlichen Engagements für Schule und Schulleistung ab.

3. Messung des elterlichen Engagements für Schule und Schulleistung

Das Konstrukt von elterlichem Engagement, das unserer Untersuchung zugrunde lag, geht auf die Forschungsgruppe „schulische Sozialisation“ (FEND 1977b) zurück und ist im Rahmen der Konstanzer Studien zum Vergleich von traditionellem Schulsystem mit Gesamtschulen verwendet worden. Es beinhaltet zwei Dimensionen: einmal das elterliche Engagement für die Schule und zum anderen Elternlob und -tadel bei Noten.

Unter elterlichem Engagement für die Schule wird der Aufwand erfaßt, den die Eltern in die schulischen Angelegenheiten ihres Kindes investieren. Dazu zählt die Häufigkeit des Kontaktes mit der Schule durch Besuch von Elternversammlungen oder durch Gespräche mit Lehrern, dazu zählt aber auch die Häufigkeit der Rückfragen beim Kind über erhaltene Noten, verbunden mit Trösten und Mutmachen, sowie die Zeit, die Eltern bei der Betreuung der Hausaufgaben verbringen, indem sie nach aufgegebenen Hausaufgaben fragen, nachsehen, ob alles gemacht ist, die Aufgaben nach Fehlern durchsehen, helfen, mündliche Hausaufgaben abhören, Nicht-Verstandenes erklären, mit dem Kind zusammen lernen und vor Klassenarbeiten üben.

Unter Elternlob und -tadel bei Noten wird das Engagement erfaßt, mit dem Eltern gute und bessere Schulleistungen ihrer Kinder zu erreichen versuchen. Das kann bei guten Noten durch Bekräftigungen wie belohnen, loben, stolz sein und sich freuen geschehen. Bei schlechten Noten kann getadelt werden durch strafen, schimpfen, Vorwürfe machen, ärgerlich und böse sein.

Diese beiden Dimensionen – das Elternengagement für die Schule sowie Elternlob und -tadel bei Noten – wurden als getrennte Skalen einer Itemanalyse unterzogen.

Die beiden Skalen mit 16 und 9 Items zeigten bei ihrer erstmaligen Überprüfung in unserer Itemanalyse durchschnittliche Trennschärfebereiche zwischen $r = .21$ bis $.55$, der *part-whole* korrigierte mittlere Wert lag für „Elternengagement...“ bei $r = .40$ und für „Elternlob...“ bei $r = .34$.

Die Reliabilität der Skalen kann als gut bezeichnet werden, sie hat bei „Elternengagement...“ den Wert $r = .79$, bei „Elternlob...“ den Wert $r = .65$.

Damit zeigen sich die beiden Skalen als geeignete Instrumente, „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ meßgenau und trennscharf zu erfassen.

4. Instrumente zu den abhängigen Variablen

4.1. Selbstwertgefühl des Kindes

In dieser Untersuchung wurde zur Messung der Variable Selbstwertgefühl auf einen bereits entwickelten Fragebogen zum Selbstkonzept aus dem Landauer-Bildungs-Beratungs-System zurückgegriffen. Das von J.W.L. WAGNER (1977) vorgestellte Verfahren lehnt sich an das Scholastic Testing Service (STS Junior Inventory) von REMMERS und BAUERNFEIND (1968) an; die Grundannahmen des so entwickelten Fragebogens gehen auf eine „mehr oder weniger laienhafte und vorwissenschaftliche Theorie über die eigene Person“ zurück (NEUBAUER 1976). Dies bedeutet nach EPSTEIN (1973), daß das Selbstkonzept als naive Theorie über mich selbst ein Bezugssystem darstellt, an dem sich mein Verhalten und Handeln orientiert. Die Entwicklung des Selbstkonzeptes wird durch die soziale Umwelt entscheidend mitgeformt: Unser Tun unterliegt einer ständigen Beurteilung und Bewertung durch Bezugspersonen („*significant other*“) in Form von sprachlichen wie auch mimischen und gestischen Mitteilungen.

Das resultierende Selbstwertgefühl wird mit einer Fragebogenskala erfaßt, deren Trennschärfe (Bereich $r = .48$ bis $.66$, im Durchschnitt $r = .60$) und deren Reliabilität ($r = .89$) die Angaben des Autors bestätigen und die damit als gut differenzierendes und meßgenaues Instrument gelten kann.

Die vom Autor durchgeführte Faktorenanalyse zeigt darüber hinaus hohe Ladungen der Items von $.61$ bis $.71$ auf der Selbstwertgefühlsskala, läßt also auf ein eindimensionales Konstrukt schließen.

4.2. Prüfungsangst und Manifeste Angst des Kindes

Zur Messung der Variablen Prüfungsangst und Manifeste Angst wurde in dieser Untersuchung der Angstfragebogen für Schüler (AFS) von WIECZERKOWSKI u. a. (1974) verwendet. Da die testtheoretischen Gütekriterien dieses Fragebogens bereits an anderer Stelle diskutiert wurden (KNAPP 1985), soll hier ein Verweis auf diese Publikation genügen und eine nochmalige Besprechung entfallen.

4.3. Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen

Mit dieser Variablen soll eine Einstellung erfaßt werden, die durch die Anstrengung des Lernens determiniert wird. Solche Einstellungen sind im deutschen

Sprachraum wenig untersucht worden (LIEPMANN/HOPPE 1975; SEITZ/BRÄTH 1970); Meßinstrumente finden sich für den hier interessierenden Altersbereich nur bei WAGNER (1977). Sein Fragebogen enthält die Skala Einstellung zum schulischen Lernen. Die Angaben des Autors zur Trennschärfe dieser Skala entsprechen unseren eigenen Analysen, sie liegen im Bereich $r = .32$ bis $.57$. Ebenso stimmt die Reliabilität in unserer Untersuchung von $r = .75$ mit den Angaben des Autors überein und kann damit als gut bezeichnet werden.

4.4. Rivalisierend-feindliche motivationale Einstellung des Kindes

Zur Messung der rivalisierend-feindlichen Einstellung des Kindes wurde der Konkurrenzfragebogen für Schüler (KFS) von LITTIG (1979) verwendet. Die theoretischen Überlegungen von DEUTSCH (1960) führten zu einer Reihe von motivationalen Orientierungen, die im Rahmen sozialer Interaktionen Bedeutung erlangen. Dabei lassen sich nach IRLE (1975) grundsätzlich zwei Tendenzen erkennen: die kooperative Orientierung, die darauf aus ist, möglichst hohen Erfolg für alle Interaktionspartner gemeinsam zu erreichen, und die kompetitive Orientierung, die einen möglichst hohen eigenen Erfolg anstrebt, dabei aber den Gewinn der Interaktionspartner vernachlässigt.

Zu 20 ausgewählten Situationen aus der Schulpraxis, die jeweils Konfliktsituationen darstellten, wurden mehrere Handlungsalternativen entworfen, die den verschiedenen motivationalen Orientierungen entsprechen. Die Inhalte betreffen die möglichen Verhaltensweisen bei zufälliger Kenntnis der nächsten Klassenarbeit, bei Erhalt einer besseren Note, bei Hilfesuchen des Banknachbarn u. ä. Die Schüler können die ihnen zusagenden Alternativen ankreuzen und erhalten dann Skalenpunktwerte aus der Summe aller rivalisierend und feindlich formulierten Items.

Der Fragebogen ist als durchschnittlich trennscharf zu bezeichnen; seine einzelnen Itemkorrelationen mit dem Gesamtpunktwert liegen zwischen $r = .30$ und $r = .55$. Dafür hat das Meßinstrument eine hohe Meßgenauigkeit von $.95$, die von kaum einem anderen Fragebogen erreicht wird. Experimentell validiert wurde der Fragebogen in einem Spiel, das nach den Regeln des „*prisoner dilemma*“ konzipiert war.

Die Korrelation zwischen den Gesamtrohwerten im Fragebogen und den Entscheidungen im Kriterium „Spiel“ betragen bei der hoch kompetitiv motivierten Schülergruppe $r = 0.11$, bei der niedrig kompetitiv motivierten $r = 0.44$. Die beiden Gruppen lassen sich durch den Fragebogen signifikant trennen (t-Test: $p < 0.001$, $\omega^2 = .69$). Damit zeigt sich der Fragebogen als geeignetes Instrument, hohe und niedere kompetitive Orientierungen hinreichend valide zu diagnostizieren.

5. Untersuchungsplan

Ausgehend von der untersuchungsleitenden Frage, ob sich Elternengagement für Schule und Schulleistung bei der Entwicklung von Einstellungen und Selbstwahrnehmungen der Kinder als beeinflussender Faktor herauskristallisieren läßt, wurde ein Design gewählt, das dieser Frage am ehesten gerecht wird. Es wurden nur Schüler in die Analyse aufgenommen, die zu Beginn der Untersuchung neu auf eine weiterführende Schule eingeschult worden waren, da so das elterliche Engagement sich bei allen Eltern gleichermaßen auf einen neu beginnenden Schulabschnitt bezog. Die Schüler wurden nach ungefähr einem Jahr erneut untersucht, um eventuelle Veränderungen im Verlauf der schulischen Sozialisation zu erfassen.

Insgesamt nahmen 304 Schüler mit ihren Eltern an dieser Untersuchung teil. Um Stichprobeneffekte soweit wie möglich zu eliminieren, wurden nicht alle Schüler einer Klasse untersucht, sondern nur jeweils acht Schüler aus einer Klasse. So ergab sich eine hohe Anzahl beteiligter Klassen, die insgesamt aus 23 teilnehmenden Schulen stammten. Als statistisches Prüfverfahren für die oben beschriebene quasi-experimentelle Versuchsanordnung mit Vor- und Nachtest wurde eine spezielle Varianzanalyse verwendet, die neben den Treatment-Faktoren auch Trial-Faktoren erlaubt. Dabei waren Treatment-Faktoren das elterliche Engagement für Schule und Schulleistung in drei Stufen, Trial-Faktor war die Meßwiederholung. Die entscheidenden Prüfgrößen, die zur Bestätigung oder Verwerfung der Hypothesen dienten, waren der Haupteffekt des Treatment-Faktors und die Interaktion zwischen Treatment- und Trial-Faktor. Signifikante Haupteffekte zeigten einen Einfluß des elterlichen Engagements an, signifikante Interaktionen wiesen auf eine Veränderung dieses Einflusses im Verlauf der Zeit hin, unabhängig von der jeweiligen Ausgangsposition der abhängigen Variablen. Diese Varianzanalysen wurden mit dem EDV-Paket SPSS (BEUTEL/SCHUBÖ 1983; NIE/HULL 1981) in der Version von 1982 mit dem Programm MANOVA auf der Multics-Anlage des Rechenzentrums der Universität Mainz gerechnet. Unter Berücksichtigung der weiteren allgemein bekannten Voraussetzungen für Varianzanalysen, wie Intervallskalenniveau der abhängigen Variablen, Homogenität der Varianzen und Unabhängigkeit der Treatment-Stichproben, ist dieses Verfahren eine adäquate Prüfstatistik für unsere formulierten Hypothesen bei längsschnittlich erhobenen Daten.

6. Ergebnisse

Die Ergebnisse zur Hypothese 1 sind in *Tabelle 1* (S. 122/123) dargestellt. In der linken Spalte befinden sich Angaben über die unabhängigen Variablen (UV) Elternengagement für die Schule sowie Elternlob und -tadel bei Noten einschließlich der Angaben zum Bereich der Skalenwerte. Die Stichproben wurden beim Prozentrang 33 und 66 der Skalenwerte gedrittelt und führten so zu den Treatment-Faktoren „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ mit den Ausprägungen wenig, mittel und stark. In den rechten Spalten der *Tabelle 1* sind die Mittelwerte der abhängigen Variablen (AV) zu zwei verschiedenen Meßzeitpunkten dargestellt, getrennt nach den Stichproben Hauptschüler und Gesamtschüler.

Zunächst zu den Signifikanzangaben der abhängigen Variable „Selbstwertgefühl des Kindes“: Unterhalb der jeweiligen Mittelwerte befindet sich die Prüfstatistik auf Veränderung dieser Mittelwerte mit der Zeit. Die Interaktion der Treatment-Faktoren „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ mit dem Trial-Faktor Meßwiederholung ($UV \times \text{Zeit}$) bleibt sowohl bei Haupt- als auch Gesamtschülern insignifikant. Das heißt, daß für die Kinder ein relativ konstanter Elterneinfluß herrscht, er verändert sich über die Zeit nicht.

Damit wird eine Analyse der Haupteffekte möglich. Diese sind jeweils rechts von den Mittelwerten eingetragen. Es ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt, der des „Elternengagements...“ bei Gesamtschülern. Er besagt im wesentlichen, daß zu Beginn der Untersuchung bei wenig engagierten Eltern die Gesamtschüler das höchste Selbstwertgefühl hatten. Ein Nachlassen dieser Relation deutet sich bei der Wiederholungsuntersuchung (Posttest) an, ohne jedoch die $UV \times \text{Zeit}$ -Interaktion signifikant werden zu lassen.

Der Haupteffekt von „Elternlob und -tadel bei Noten“ auf das Selbstwertgefühl der Gesamtschüler zeigt analoge Tendenzen in den Mittelwerten wie bei Elternengagement, ohne jedoch signifikant zu werden.

Bei den Hauptschülern bleiben die Einflüsse der unabhängigen Variablen „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ insignifikant.

Die Ergebnisse zu Hypothese 2 sind auch in *Tabelle 1* dargestellt. Keine der berechneten Interaktionen zwischen Treatment- und Trial-Faktoren ($UV \times \text{Zeit}$) wird signifikant. Der Einfluß von „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ auf die Angst der Kinder ändert sich über den Untersuchungszeitraum nicht.

Die Analyse der Haupteffekte zeigt eine klare Trennung der Stichproben Haupt- und Gesamtschüler. Bei Hauptschülern hat „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ keinen Einfluß auf die Prüfungs- und Manifeste Angst, die Haupteffekte bleiben insignifikant. Bei Gesamtschülern hat „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ sowohl einen Einfluß auf die Prüfungsangst als auch auf die Manifeste Angst, die Haupteffekte werden allesamt signifikant. Das bedeutet, daß schon zu Beginn der Untersuchung bei wenig engagierten sowie wenig Lob und Tadel gebenden Eltern die Gesamtschüler die geringste Angstaussprägung hatten. Diese Relation bleibt über den Untersuchungszeitraum bestehen; der Posttest interagiert nicht signifikant mit dem Prätest.

Die Ergebnisse zu Hypothese 3 sind wieder in *Tabelle 1* dargestellt. Keine der Interaktionen zwischen Treatment- und Trial-Faktoren ($UV \times \text{Zeit}$) wird signifikant. Der Einfluß von „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ auf die Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen ändert sich nicht mit der Zeit.

Die Analyse der Haupteffekte zeigt wieder eine klare Trennung der beiden Stichproben Haupt- und Gesamtschüler. Bei Hauptschülern hat „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ keinen Einfluß auf die Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen, die Haupteffekte bleiben insignifikant.

Bei den Gesamtschülern hat sowohl „Elternengagement...“ als auch „Elternlob...“ einen Einfluß auf die Einstellung zum schulischen Lernen, die Haupteffekte werden beide signifikant. Das bedeutet, daß schon zu Beginn der Untersu-

Tab. 1: Mittelwerte der abhängigen Variablen von Haupt- und Gesamtschülern bei unterschiedlichem „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ in Prä- und Posttest

UV:	Selbstwertgefühl des Kindes		Prüfungsangst des Kindes		Manifeste Angst des Kindes	
	Stichprobe:	Hauptschüler	Hauptschüler	Gesamtschüler	Hauptschüler	Gesamtschüler
AV: Engagement für die Schule	Zeitpunkt:	Prä Post	Prä Post	Prä Post	Prä Post	Prä Post
wenig	17	38,3 43,7	7,4 6,6	4,5 4,0	6,7 6,3	4,5 4,2
mittel	30	44,0 46,0	5,3 6,6	6,0 6,1	4,9 5,9	6,9 6,6
stark	35	40,9 44,1	7,1 7,0	7,0 6,3	6,7 6,4	6,3 5,8
	41					
Interaktionseffekte UV x Zeit		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
UV: Elternlob und -tadel bei Noten						
wenig	9	43,8 44,9	6,1 6,4	4,7 5,0	5,3 6,0	5,0 4,9
mittel	12	39,9 42,2	6,5 6,8	6,0 5,4	6,5 6,7	6,2 5,7
stark	14	40,0 41,6	7,5 7,3	7,2 7,0	6,5 6,1	7,2 6,9
	18					
Interaktionseffekte UV x Zeit		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Haupteffekt der UV für Stichprobe:						
		Hauptschüler	Hauptschüler	Gesamtschüler	Hauptschüler	Gesamtschüler

chung bei wenig engagierten sowie wenig Lob und Tadel spendenden Eltern die Gesamtschüler eine bessere Einstellung zum schulischen Lernen hatten. Diese Relation bleibt auch über den Untersuchungszeitraum hinweg erhalten, die Nachuntersuchung interagiert nicht signifikant mit der Voruntersuchung.

Die Ergebnisse zu Hypothese 4 sind ebenfalls in *Tabelle 1* dargestellt. Nur eine der Interaktionen zwischen Treatment- und Trial-Faktoren ($UV \times Zeit$) wird signifikant. Sie besagt, daß die rivalisierend-feindliche motivationale Orientierung von Gesamtschülern bei mittlerem „Elternlob...“ sich im Verlauf des Untersuchungszeitraumes stärker vermindert als bei wenigem oder starkem „Elternlob...“. Da jedoch der monotone Anstieg der Mittelwerte mit wachsendem „Elternlob...“ sowohl beim Prä- als auch beim Posttest nicht unterbrochen wird, hat die signifikante Interaktion zwischen UV und Zeit keine weitere Bedeutung.

Alle übrigen Interaktionen zwischen Treatment- und Trial-Faktoren bleiben insignifikant. Die rivalisierend-feindliche motivationale Orientierung der Kinder wird damit von „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ über den Untersuchungszeitraum hinweg unverändert beeinflusst.

Hauptschüler und Gesamtschüler zeigen auch bei dieser AV unterschiedliche Haupteffekte. Bei Hauptschülern hat „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ keinen Einfluß auf die motivationale Einstellung, die Haupteffekte sind insignifikant.

Bei Gesamtschülern beeinflusst sowohl „Elternengagement...“ als auch „Elternlob...“ die motivationale Orientierung. Das heißt, daß bei Eltern mit geringem Engagement sowie wenig Lob und Tadel die rivalisierend-feindliche motivationale Orientierung der Gesamtschüler schon zu Beginn der Untersuchung geringer ausgeprägt war und wegen der fehlenden Interaktion mit der Zeit auch im Verlauf der Untersuchung geringer blieb als bei Eltern mit starkem Engagement sowie häufigem Lob und Tadel.

Die vorgenannten Ergebnisse sind in *Tabelle 2* mit den UVn „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ summarisch nur für Gesamtschüler zusammengefaßt, da bei Hauptschülern keinerlei Haupteffekte auftraten.

„Elternengagement...“ hat einen signifikanten Einfluß auf das Selbstwertgefühl der Gesamtschüler, „Elternlob...“ hingegen nicht. Die Hypothese 1, daß „Elternengagement...“ sowie „Elternlob und -tadel...“ das Selbstwertgefühl beeinflussen, kann nur für den Einfluß des „Elternengagements...“ angenommen werden, und zwar dahingehend, daß ein geringes „Elternengagement...“ mit einem höheren Selbstwertgefühl der Gesamtschüler zusammenhängt. Dieser Effekt erklärt 3,4 Prozent an der Gesamtvarianz der abhängigen Variablen.

Die Hypothese 2, daß „Elternengagement...“ und „Elternlob...“ die Prüfungs- und Manifeste Angst des Kindes beeinflussen, kann für Gesamtschüler jedoch komplett angenommen werden. Sowohl ein geringes „Elternengagement...“ als auch weniger „Elternlob und -tadel...“ hängen einerseits mit geringerer Prüfungsangst und andererseits auch mit geringerer Manifeste Angst zusammen.

Der Effekt erklärt bei „Elternengagement...“ 4,5Prozent und bei „Elternlob...“ 3,6Prozent der Gesamtvarianz.

Die Abhängigkeit der Einstellung von Gesamtschülern zum schulischen Lernen ist sowohl bei „Elternengagement...“ als auch bei „Elternlob und -tadel...“ gegeben, so daß Hypothese 3 komplett bestätigt werden kann. Je geringer „Elternengagement...“ sowie „Elternlob und -tadel...“ ausgeprägt sind, desto positiver ist die Einstellung der Gesamtschüler zum schulischen Lernen. Dieser Effekt erklärt 3,7Prozent bei „Elternengagement...“ bzw. 8,6Prozent bei „Elternlob...“ von der Gesamtvarianz der Schülereinstellung.

Die Hypothese 4 wird am massivsten durch die signifikanten Haupteffekte bestätigt. Sowohl geringes „Elternengagement...“ als auch selteneres „Elternlob...“ hängt mit einer geringeren Ausprägung der rivalisierend-feindlichen motivationalen Orientierung von Gesamtschülern zusammen und erklärt den höchsten Prozentsatz an aufgeklärter Varianz: 5,8Prozent bei „Elternengagement...“ und 12,6Prozent bei „Elternlob und -tadel...“.

7. Interpretation

Die vorgestellten Ergebnisse machen es notwendig, die eingangs aufgestellten theoretischen Überlegungen an zwei Punkten zu revidieren. So zeigt sich durch-Tab 2: Varianzanalyse mit allen abhängigen Variablen der Stichprobe Gesamtschüler in Abhängigkeit von „Elternengagement...“ und „Elternlob...“

UV: Elternengagement für Schule und Schulleistung bei Gesamtschülern

AV	df	F	p	ω^2	Vorzeichen des linearen Zusammenhangs
Selbstwertgefühl des Kindes	2,158	3.86	.023	.034	-
Prüfungs- und Manifeste Angst des Kindes	2,158	4.87	.008	.045	+
Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen	2,158	3.34	.037	.028	-
Rivalisierend-feindliche motivationale Einstellung des Kindes	2,158	5.94	.003	.058	+

UV: Elternlob und -tadel bei Noten von Gesamtschülern

AV	df	F	p	ω^2	Vorzeichen des linearen Zusammenhangs
Selbstwertgefühl des Kindes	2,163	1.86	n. s.		
Prüfungs- und Manifeste Angst des Kindes	2,163	4.10	.018	.036	+
Einstellung des Kindes zum schulischen Lernen	2,163	8.86	.000	.086	-
Rivalisierend-feindliche motivationale Einstellung des Kindes	2,163	10.81	.000	.126	+

weg, daß die postulierten Hypothesen bei der Stichprobe Hauptschüler nicht zutreffen, während bei Gesamtschülern die aufgestellten Hypothesen vorwiegend bestätigt werden. Obwohl ein quantitativer Vergleich des Engagements von Hauptschuleltern mit Gesamtschuleltern keine Unterschiede aufdeckt ($r = -.01$, n.s.) und auch Lob und Tadel bei den Eltern dieser Schularten annähernd gleich verteilt sind ($r = .04$, n.s.), mag es doch qualitative Unterschiede bei den wenig engagierten Eltern geben: Vielleicht haben gerade Eltern von Gesamtschülern eher die Möglichkeit, wenn sie sich nicht allzusehr für die Schule und die Schulleistung ihres Kindes engagieren, in dem verbleibenden Freiraum eine positive Entwicklung des Selbstwertgefühls, der Angstfreiheit, der Einstellung zum Lernen und der prosozialen Motivation ihrer Kinder zu fördern. Wenn allerdings das geringere Engagement der Eltern für Schule und Schulleistung aus sozioökonomischen Zwängen resultiert, die ein elterliches Engagement überhaupt verhindern, dann könnte damit erklärt werden, daß Eltern von Hauptschülern bei einem geringen Engagement für Schule und Schulleistung keine positivere Entwicklung in den Einstellungen und Selbstwahrnehmungen ihrer Kinder erreichen.

Und eine zweite Einschränkung der eingangs aufgestellten theoretischen Überlegungen muß vorgenommen werden. So sind Kausalinterpretationen erst zulässig, wenn eine zeitlich vorausgehende Ursache mit einer nachfolgend einsetzenden Wirkung kovariiert. Dieser Nachweis gelingt im allgemeinen nur über Längsschnittanalysen, bei denen die unabhängige Variable innerhalb des Untersuchungszeitraums die abhängige Variable determiniert. Das konnte in unserer Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Die gefundenen Zusammenhänge waren vielmehr bereits zu Beginn der Untersuchung existent und änderten sich im Verlauf des untersuchten Zeitraumes nicht. Damit ist auch eine andere Interpretation des Zusammenhangs von Elternengagement für Schule und Schulleistung mit Einstellung und Selbstwahrnehmung der Kinder als die kausale möglich; es könnte sich um eine wechselseitige Beeinflussung handeln. Es wäre durchaus denkbar, daß Gesamtschüler mit einem hohen Selbstwertgefühl und einer positiven Einstellung zum schulischen Lernen bei ihren Eltern bewirken, daß deren Engagement für Schule und Schulleistung zurückgeht, da keine Anhaltspunkte für eine besorgniserregende Entwicklung vorhanden sind. In der Folge wäre weiter denkbar, daß dieses geringere Engagement um die bessere Schulleistung zu einer angstfreieren und weniger rivalisierend-feindlichen Entwicklung des Kindes führt. Diese gegenseitigen Einflüsse können ebenfalls zu den gefundenen Ergebnissen geführt haben.

So ist es notwendig, die eingangs ausgeführten theoretischen Überlegungen auch im Licht dieser Einschränkungen zu sehen, wenn man die beschriebenen Ergebnisse zu einer Bestätigung der aufgestellten Hypothesen heranzieht.

Anmerkung

1 Diese Arbeit entstand im Zusammenhang mit dem von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Differenzierungswirkungen“.

Literatur

- BEUTEL, P./SCHUBÖ, W.: SPSS9. Statistik-Programm-System für die Sozialwissenschaften. Stuttgart 1983.
- DEUTSCH, M.: The effect of motivational orientation upon trust and suspicion. In: *Human Relations* 13 (1960), S. 123–139.
- DIETEL, B.: Schulangst und psychosomatische Beschwerden. Bern 1984.
- EPSTEIN, S.: The self-concept revisited or a theory of a theory. In: *American Psychologist* 28 (1973), S. 404–416.
- FEND, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977. (a)
- FEND, H.: Instrumentarium zur Vergleichsuntersuchung GS-TS. Zentrum I – Bildungsforschung, Konstanz 1977. (b)
- IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen 1975.
- JERUSALEM, M.: Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie. Institut für Psychologie, Berlin 1984.
- KAISER, H.: Schulversäumnisse und Schulangst. Bern 1983.
- KNAPP, A.: Der Einfluß der Fachleistungsdifferenzierung auf Persönlichkeitsveränderungen von Schülern im sozialen und emotionalen Bereich (Sammelreferat). In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 25 (1978), S. 306–314.
- KNAPP, A.: Über methodische Probleme in empirischen Untersuchungen zum Sozialen Lernen. In: *Gruppendynamik – Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie* 15 (1984), S. 375–384.
- KNAPP, A.: Leiden Schüler unter großen Schulen? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 239–254.
- LANGE, B./KUFFNER, H./SCHWARZER, R.: Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisierungseffekten. Opladen 1983.
- LIEPMANN, D./HOPPE, S.: Erste Ergebnisse bei der Entwicklung eines Einstellungsfragebogens zum schulischen Bereich (EFS) bei Berufsschülern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 22 (1975), S. 120–124.
- LITIG, K.-E.: Zur Validierung eines Fragebogens zur Erfassung kompetitiver und kooperativer motivationaler Orientierung am Kriterium „mixed-motive-game“. In: *Zeitschrift für Empirische Pädagogik* 3 (1979), S. 63–87.
- LOTZ, G.: Streß, Bewältigung und soziale Kompetenz bei Schülern. Korrelation von Schulfaktoren und persönlichen Faktoren mit Streßverhalten. Bern 1984.
- NEUBAUER, W. F.: Selbstkonzept und Identität im Jugendalter. München 1976.
- NIE, N.H./HULL, C. H.: SPSS Update 7–9. New Procedures and Facilities for Releases 7, 8 and 9. New York 1981.
- REMMERS, H.H./BAUERNFEIND, R. H.: STS Junior Inventory. Scholastic Testing Service, Bensenville, Ill. 1968.
- REULECKE, S.: Einstellungsentwicklung im Unterricht der Sekundarstufe. Modell und empirisches Beispiel. Bamberg 1980.
- RUTTER, M./MAUGHAM, N./MORTIMER, P./OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980.
- SCHWARZER, R. (Hrsg.): Selbstbezogene Kognitionen. Trends in der Selbstkonzeptforschung. Institut für Psychologie, Berlin 1984.
- SEITZ, W./BRÄTH, H.: Empirische Untersuchung eines Fragebogens zur Prüfung kritischer Einstellungen gegenüber der Schule (ausgehend von einer erweiterten Version des „School Inventory“ nach Bell). In: *Diagnostika* 16 (1970), S. 172–185.
- WAGNER, J. W. L.: Fragebogen Einstellung zur Schule (FES). Weinheim 1977.
- WAGNER, J. W. L.: Fragebogen zum Selbstkonzept (FSK). Weinheim 1977.
- WIECZERKOWSKI, W./NICKEL, H./JANOWSKI, A./FITTKAU, B./BRAUER, W. Angstfragebogen für Schüler (AFS). Braunschweig 1974.

*Abstract**The relation between parental involvement in school achievement and their children's self-assessment and attitudes towards school*

A study conducted in twentythree comprehensive and secondary modern schools (Hauptschulen) was to show whether the development of self-esteem, school anxiety, attitudes towards learning, as well as prosocial motivation of students is correlated with the interest parents take in their children's homework and school achievement.

Parental involvement as a theoretical construct includes the parents' efforts to get information on the children's grades as well as either praise or reprimands given in order to help improve school achievements.

A two-factorial analysis of variance confirms the hypothesized correlation for one type of school only, namely the comprehensive school.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr.rer.nat. Andreas Knapp, Psychologisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität, Saarstraße 21, 6500 Mainz