

Moroni, Sandra; Dumont, Hanna; Trautwein, Ulrich
**Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihr Zusammenhang mit der
familialen Sozialisation**

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 48 (2016) 3, S. 111-128



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:0111-pedocs-149935

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen
sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für
kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and render this document accessible, make adaptations of this work
or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make
commercial use of the work, provided that the work or its contents are not
used for commercial purposes.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Akzeptierte Manuskriptfassung (nach peer review) des folgenden Artikels:

[Moroni, S., Dumont, H. & Trautwein, U. \(2016\). Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihr Zusammenhang mit der familialen Sozialisation. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48 \(3\). https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000153](https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000153)

© Hogrefe Verlag, Göttingen 2016

Diese Artikelfassung entspricht nicht vollständig dem in der Zeitschrift veröffentlichten Artikel. Dies ist nicht die Originalversion des Artikels und kann daher nicht zur Zitierung herangezogen werden.

Die akzeptierte Manuskriptfassung unterliegt der Creative Commons License CC-BY-NC.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie

Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihr Zusammenhang mit der familialen Sozialisation

--Manuskript-Entwurf--

Manuskriptnummer:	ZEPP-D-14-00045R2
Artikeltyp:	Originalarbeit
Vollständiger Titel:	Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihr Zusammenhang mit der familialen Sozialisation
Zweiter vollständiger Titel:	Profiles of parental homework involvement and their association with family socialization
Kurztitel:	Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe
Korrespond. Autor:	Sandra Moroni, Dr. Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I Bern, SWITZERLAND
Korrespondierender Autor, Zweitinformationen:	
Korrespondierender Autor, Institution:	Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I
Korrespondierender Autor, zweite Institution:	
Erstautor:	Sandra Moroni, Dr.
Erstautor, Zweitinformationen:	
Reihenfolge der Autoren:	Sandra Moroni, Dr. Hanna Dumont, Dr. Ulrich Trautwein, Prof. Dr.
Reihenfolge 'Zweite Informationen' von Autoren:	
Zusammenfassung:	Die vorliegende Studie untersucht mittels Latenter Profil Analyse, ob sich (1) hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe verschiedene Typen von Familien ermitteln lassen, (2) wie stark sich diese hinsichtlich familialer Bedingungen unterscheiden und (3) ob diese Lern- und Leistungsergebnisse des Kindes vorhersagen. Als Datenbasis dienten Fragebogenangaben von 2668 Kindern der fünften und sechsten Klasse, die im Rahmen einer Längsschnittstudie zur Leistungsentwicklung von Lernenden an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg sowie Mittelschulen in Sachsen erhoben wurden. Es konnten drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe ermittelt werden, die durch unterschiedliche Ausprägungen in den Dimensionen emotionale Anteilnahme, Strukturgebung sowie Einmischung/Kontrolle gekennzeichnet waren. Die drei Typen unterschieden sich bezüglich verschiedener Merkmale familialer Bedingungen sowie bezüglich der Vorhersage von Lern- und Leistungsergebnissen des Kindes. Durch die an die Erziehungsstilforschung angelehnte Anwendung eines typologischen Ansatzes ergänzt diese Studie die Forschung zu elterlicher Hausaufgabenhilfe, die sich bisher auf die Analyse der Bedeutung einzelner Dimensionen elterlichen Verhaltens konzentrierte.
Schlüsselwörter:	elterliche Hausaufgabenhilfe; schulische Leistung; Familie; familiale Sozialisation
Zweite Zusammenfassung:	Following the typological approach of research on parenting styles, the present paper uses Latent Profile Analysis to identify different profiles of parental homework involvement in families. Furthermore, the paper examines, whether the profiles differ with respect to other aspects of family socialization as well as children's academic development. On the basis of survey data from 2,668 fifth and sixth graders and their parents, three profiles of parental homework involvement were revealed. The profiles differed along the dimensions of emotional support, the provision of structure and interference/control. Families characterized by different homework involvement profiles

	also differed with respect to various aspects of family socialization. Moreover, students' academic development differed according to which family profile they belonged to. By applying a typological approach, the present study complements previous research on parental homework involvement which has focused on analyzing separate dimensions of parental behavior.
Zweite Schlüsselwörter:	parental homework involvement; academic achievement; family; familial socialization

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht mittels Latenter Profil Analyse, ob sich (1) hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe verschiedene Typen von Familien ermitteln lassen, (2) wie stark sich diese hinsichtlich familialer Bedingungen unterscheiden und (3) ob diese Lern- und Leistungsergebnisse des Kindes vorhersagen. Als Datenbasis dienten Fragebogenangaben von 2668 Kindern der fünften und sechsten Klasse, die im Rahmen einer Längsschnittstudie zur Leistungsentwicklung von Lernenden an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg sowie Mittelschulen in Sachsen erhoben wurden. Es konnten drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe ermittelt werden, die durch unterschiedliche Ausprägungen in den Dimensionen emotionale Anteilnahme, Strukturgebung sowie Einmischung/Kontrolle gekennzeichnet waren. Die drei Typen unterschieden sich bezüglich verschiedener Merkmale familialer Bedingungen sowie bezüglich der Vorhersage von Lern- und Leistungsergebnissen des Kindes. Durch die an die Erziehungsstilforschung angelehnte Anwendung eines typologischen Ansatzes ergänzt diese Studie die Forschung zu elterlicher Hausaufgabenhilfe, die sich bisher auf die Analyse der Bedeutung einzelner Dimensionen elterlichen Verhaltens konzentrierte.

Keywords: elterliche Hausaufgabenhilfe, schulische Leistung, Familie, familiäre Sozialisation

Summary

Following the typological approach of research on parenting styles, the present paper uses Latent Profile Analysis to identify different profiles of parental homework involvement in families. Furthermore, the paper examines, whether the profiles differ with respect to other aspects of family socialization as well as children's academic development. On the basis of survey data from 2,668 fifth and sixth graders and their parents, three profiles of parental homework involvement were revealed. The profiles differed along the dimensions of emotional support, the provision of structure and interference/control. Families characterized by different homework involvement profiles also differed with respect to various aspects of family socialization. Moreover, students' academic development differed according to which family profile they belonged to. By applying a typological approach, the present study complements previous research on parental homework involvement which has focused on analyzing separate dimensions of parental behavior.

Keywords: parental homework involvement, academic achievement, family, familial socialization

TYPEN ELTERLICHER HAUSAUFGABENHILFE UND IHR ZUSAMMENHANG MIT DER FAMILIALEN SOZIALISATION

Mit Eintritt eines Kindes in die Schule werden Hausaufgaben zu einem zentralen Bestandteil des Alltags einer Familie. Hausaufgaben bieten den Eltern nicht nur einen Einblick in den schulischen Alltag ihres Kindes, sondern auch die Möglichkeit, ihr Kind bei den schulischen Arbeiten zu unterstützen. Denn auch wenn es primär die Aufgabe der Lehrkräfte ist, den Schülerinnen und Schülern fachliche Kompetenzen zu vermitteln, sehen sich auch viele Eltern in der Verantwortung, sich am schulischen Lernprozess ihres Kindes zu beteiligen (Wild & Lorenz, 2010). Eltern können demzufolge als „schulische Coachs“ ihrer Kinder verstanden werden, die versuchen, ihren Kindern in schulischen Belangen zur Seite zu stehen. Allerdings ist dieses schulische Coaching von Eltern nicht immer sinnvoll. So konnte gezeigt werden, dass Eltern nicht selten auf didaktisch ungünstige oder sogar dysfunktionale Strategien zurückgreifen (Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Wild & Remy, 2002b). Vor allem wenn die elterliche „Hilfe“ bei den Hausaufgaben durch Einmischung und Kontrolle gekennzeichnet ist, kann dies negative Auswirkungen auf die schulische Entwicklung von Kindern haben (siehe z.B. Dumont et al., 2012; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007). Dabei scheint in der Mehrheit der Familien „ein Nebeneinander von ungünstigen und pädagogisch sinnvollen Strategien zu existieren“ (Exeler & Wild, 2003, S. 15). Hier gilt es zu überprüfen, welche Auswirkungen das gleichzeitige Auftreten von günstigen und ungünstigen Verhaltensweisen auf die Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes hat. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob tatsächlich alle Eltern positive und negative Formen der Hausaufgabenhilfe praktizieren. So wäre beispielsweise denkbar, dass es Familien gibt, in denen ausschließlich adäquate Formen der Hausaufgabenhilfe existieren oder in denen eine dysfunktionale Hausaufgabenhilfe der Eltern vorherrscht. Während bisherige Studien zur elterlichen Hausaufgabenhilfe den Fokus auf die Analyse einzelner Dimensionen gelegt haben, gibt es kaum empirisches Wissen über das Zusammenspiel dieser Dimensionen, insbesondere im Hinblick auf die schulische Entwicklung des Kindes. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, indem er untersucht, ob sich hinsichtlich der Hausaufgabenhilfe verschiedene Typen von Eltern unterscheiden bzw. identifizieren lassen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, ob – und wenn ja wie – sich die Typen hinsichtlich familialer Bedingungen unterscheiden. Schließlich

wird analysiert, welche Typen in einem positiven und welche in einem negativen Zusammenhang mit den Lern- und Leistungsergebnissen des Kindes stehen.

Zur Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe

Bevor auf die elterliche Hausaufgabenhilfe eingegangen wird, soll zunächst der Begriff der Hausaufgaben näher beleuchtet werden, da sich in der Hausaufgabenforschung verschiedene Definitionen von Hausaufgaben finden lassen. So legen einige Studien ein engeres, andere ein weiteres Verständnis von Hausaufgaben zugrunde. In einem engeren Sinne können Hausaufgaben als vom Lehrer bzw. der Lehrerin gestellte Aufgaben verstanden werden, die es von den Schülerinnen und Schülern in der unterrichtsfreien Zeit zu erledigen gilt (Cooper, 1989). In einem weiteren Sinne können auch Aufgaben dazugezählt werden, die den Schülerinnen und Schülern nicht explizit als „Hausaufgaben“ vergeben werden, aber dennoch eine didaktische Funktion für den Unterricht ausweisen und ausserhalb des Unterrichts erledigt werden, wie zum Beispiel das Üben für einen Test (Epstein & Van Voorhis, 2001). Beide Definitionsansätze lassen allerdings offen, ob Hausaufgaben im Elternhaus erledigt werden müssen oder beispielsweise auch im Rahmen einer Ganztagschule erledigt werden können. Im vorliegenden Beitrag werden Hausaufgaben in einem engeren Sinne verstanden. Es wird also auf diejenigen Hausaufgaben fokussiert, die tatsächlich im Elternhaus erledigt werden, sodass eine Mithilfe der Eltern bei den Hausaufgaben möglich wird.

Die elterliche Hilfe bei den Hausaufgaben lässt sich konzeptuell dem sogenannten schulbezogenen elterlichen Engagement („parental involvement“) zuordnen. Trotz der Vielzahl an Studien zum elterlichen Engagement existiert bis heute keine einheitliche Definition dieses Konstrukts. In der Regel werden darunter jedoch alle lern- und schulbezogenen Interaktionen zwischen Eltern und ihrem Kind verstanden (Reynolds, 1992; Jeynes, 2007). Weiterhin wird häufig grob zwischen „home-based“ und „school-based involvement“ unterschieden (Deslandes & Bertrand, 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), wobei unter jede dieser Kategorien eine Vielzahl von spezifischen Praktiken fällt. Elterliche Hausaufgabenhilfe stellt eine sehr weit verbreitete Praktik des home-based parental involvement dar.

Wie in der Forschung zum schulbezogenen elterlichen Engagement üblich, haben in der Vergangenheit viele Studien die Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe, d.h. ihre Häufigkeit oder ihren zeitlichen Umfang, untersucht. Nicht zuletzt da dies zu inkonsistenten und

teilweise unplausiblen Befunden führte (Desimone, 1999; Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004; Trautwein & Lüdtke, 2007), hat sich in jüngerer Zeit die Erkenntnis durchgesetzt, dass vielmehr die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe in den Blick genommen werden sollte (Autor, 2015; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Denn auf welche Art und Weise sich Eltern an den Hausaufgaben ihres Kindes beteiligen, kann äußerst unterschiedlich sein (Wingard & Forsberg, 2009). Zur Erfassung der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe wird dabei in der Regel zwischen verschiedenen Dimensionen unterschieden, wobei häufig auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1987) zurückgegriffen wird (z.B. Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014; Grolnick, 2009; Lorenz & Wild, 2007; Niggli, Wandeler & Villiger, 2009). Die Selbstbestimmungstheorie postuliert drei Grundbedürfnisse des Menschen: das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, das Bedürfnis nach Autonomieerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Wird diesen Grundbedürfnissen Rechnung getragen, so kann intrinsische Motivation entstehen, die sich im Gegensatz zur extrinsischen Motivation durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung auszeichnet. Die intrinsische Motivation kann gefördert werden, indem Bezugspersonen eine Lern- und Entwicklungsumgebung schaffen, bei der die drei Grundbedürfnisse erfüllt werden.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen werden in der Selbstbestimmungstheorie drei Dimensionen des elterlichen Verhaltens benannt, durch die eine günstige Lern- und Entwicklungsumgebung für das Kind geschaffen werden kann: *Autonomieunterstützung*, *Strukturgebung* sowie *emotionale Anteilnahme und Unterstützung (involvement)* (Grolnick, 2009; Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Autonomieunterstützung besagt, dass Eltern ihrem Kind Wahlmöglichkeiten oder Spielräume geben, um ein Ziel (z.B. die Erledigung der Hausaufgaben) zu erreichen, und dabei auf einmischende und kontrollierende Strategien verzichten. Dadurch kann das Bedürfnis des Kindes nach Autonomieerleben unterstützt werden. Die Dimension Strukturgebung beinhaltet das Ausmaß, mit dem die Umwelt einen systematischen Rahmen mit Regeln, Richtlinien und klaren Erwartungen bietet, an dem sich das Kind orientieren kann (Grolnick, Beiswenger & Price, 2008), und trägt laut Selbstbestimmungstheorie insbesondere zur Entwicklung des Kompetenzerlebens des Kindes bei. Die Dimension emotionale Anteilnahme und Unterstützung zeichnet sich dadurch aus, dass Eltern sich Zeit für das Kind nehmen, dass sie sich für Aktivitäten des Kindes interessieren und dass die Interaktionen mit dem Kind durch ein hohes Maß an Fürsorglichkeit und emotionaler Zuwendung gekennzeichnet sind. Emotionale Anteilnahme

und Unterstützung befriedigen das Bedürfnis des Kindes nach sozialer Eingebundenheit. Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und schulischer Leistung des Kindes konnten verschiedene Studien zeigen, dass Strukturgebung sowie emotionale Anteilnahme und Unterstützung in einem positiven (z.B. Cooper et al., 2000; Dumont et al., 2014; Niggli et al., 2007), Einmischung und Kontrolle hingegen – als Gegenteil von Autonomieunterstützung – in einem negativen Zusammenhang mit der schulischen Leistung des Kindes stehen (z.B. Dumont et al., 2012; Niggli et al., 2007). Während die Dimensionen Autonomieunterstützung (bzw. Einmischung und Kontrolle) sowie emotionale Anteilnahme und Unterstützung in empirischen Studien weit verbreitet sind, stand die Dimension Strukturgebung lange Zeit nicht im Fokus der Aufmerksamkeit. Seitdem Grolnick und Pomerantz (2009) diese Dimension elterlichen Verhaltens jedoch theoretisch näher beleuchtet und ihre Wichtigkeit hervorgehoben haben, wird die Bedeutung dieser Dimension zunehmend erkannt und im Rahmen von Studien zu elterlichem Engagement erfasst (siehe z.B. Dumont et al., 2014; Farkas & Grolnick, 2010; Soenens & Vansteenkiste, 2010).

Erkenntnisse aus der Forschung zu elterlichen Erziehungsstilen

Die empirischen Ergebnisse zu den oben beschriebenen Dimensionen der elterlichen Hausaufgabenhilfe stehen im Einklang mit einer Vielzahl empirischer Befunde aus der Erziehungsstilforschung. Nach Baumrind (1991) lassen sich vier Erziehungsstile unterscheiden, die jeweils durch unterschiedliche Ausprägungen auf den Dimensionen „Responsiveness“ und „Demandingness“ gekennzeichnet sind: Der autoritative (hohe Ausprägungen auf beiden Dimensionen), der autoritäre (hohe Ausprägung von Demandingness, niedrige Ausprägung von Responsiveness), der permissive (niedrige Ausprägung von Demandingness, hohe Ausprägung von Responsiveness) und der indifferente/vernachlässigende Erziehungsstil (niedrige Ausprägungen auf beiden Dimensionen). Während der autoritative Erziehungsstil mit einer Reihe von positiven Merkmalen wie besseren Schulleistungen, mehr Anstrengungsbereitschaft oder höherer Lernmotivation von Kindern einhergeht (Aunola, Stattin & Nrumi, 2000; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Gonzalez & Wolters, 2006; Krohne, Kohlmann & Leidig, 1986; Kruse, 2001; Spangler & Langenfelder, 2001; Spera, 2005; Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992; Turner, Chandler & Heffer, 2009), wurden für die anderen Erziehungsstile eher ungünstige Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern gefunden (z.B. Steinberg, 1989; Steinberg, Mounts, Lamborn & Dornbusch, 1991; Trautner, 1972). Die theoretische Nähe

zwischen der Erziehungsstilforschung und den drei Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens der Selbstbestimmungstheorie wurde durch die Arbeiten von Steinberg und Kollegen (Gray & Steinberg, 1999; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Steinberg et al., 1992) herausgearbeitet. Die Autoren haben den pädagogisch günstigsten, autoritativen Erziehungsstil empirisch in die Dimensionen Akzeptanz, behaviorale Kontrolle und psychologische Kontrolle disaggregiert. Während Akzeptanz eine hohe Ähnlichkeit zu emotionaler Unterstützung aufweist, lässt sich behaviorale Kontrolle auch als Strukturgebung und psychologische Kontrolle auch als Kontrolle/Einmischung verstehen.

Trotz dieser inhaltlichen Nähe zwischen Erziehungsstilforschung und Forschung zur Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe, lassen sich unterschiedliche empirische Strategien ausmachen. Während in der Erziehungsstilforschung die Suche nach verschiedene Typen von Familien im Fokus stand, d.h. ein personenzentrierter Ansatz verfolgt wurde, wurden in der Forschung zum schulbezogenen elterlichen Engagement im Rahmen eines variablenzentrierten Ansatzes einzelne Dimensionen elterlichen Verhaltens untersucht. Die Betrachtung einzelner Dimensionen wurde damit begründet, dass es nur dadurch möglich ist, die Wirkung der einzelnen Dimensionen auf die schulische Leistung des Kindes zu analysieren (Pomerantz & Grolnick, 2009). Während dies in der Tat ein großer Vorteil ist, ist damit jedoch gleichzeitig ein Nachteil verbunden. So konnte – wie oben bereits angesprochen – in Bezug auf die elterliche Hausaufgabenhilfe in vielen Studien beobachtet werden, dass Eltern während des Hausaufgabenprozesses sowohl unterstützende und strukturgebende als auch einmischende und kontrollierende Verhaltensweisen zeigen und daher adäquate und dysfunktionale Hausaufgabenhilfe oft nebeneinander existieren (Conger, 2009; Exeler & Wild, 2003). Damit ergibt sich die Frage, wie die verschiedenen Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe zusammenspielen. So wäre beispielweise denkbar, dass Eltern ihr Kind bei den Hausaufgaben einerseits strukturgebend unterstützen, dabei aber andererseits auch stark kontrollierend sind. Dies könnte zur Folge haben, dass die adäquate Strategie Strukturgebung keine positive Wirkung mehr entfalten kann, weil die Eltern gleichzeitig einmischend agieren. Solche Interaktionen lassen sich zwar auch anhand von Interaktionstermen in Regressionsanalysen überprüfen, aber die Ergebnisse einer Typenbildung werden oft als intuitiv zugänglicher und leichter verständlich erlebt, weil die Klassifizierung von Menschen ein alltäglicher Bestandteil und gleichzeitig eine große Erleichterung des Personenwahrnehmungsprozesses darstellt (Forgas, 1999). Durch Typenbildung können die Befunde zudem für die Praxis anschaulicher dargestellt und für die eruierten Typen unterschiedliche Handlungsentwürfe formuliert werden. So geschehen im

Fälle der Erziehungsstilforschung, wo beispielsweise empirische Erkenntnisse prominenten Eingang in Erziehungsberatungsstellen fanden. Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Beitrag den Ansatz der Typenbildung aus der Erziehungsstilforschung nutzen und auf die Untersuchung der elterlichen Hausaufgabenhilfe übertragen. Dieses Vorgehen wurde bereits bei anderen Aspekten der Hausaufgabenforschung genutzt, in denen Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Lerntypen eingeteilt wurden (Flunger et al., 2015; Wagner, 2005; Wagner, Schober & Spiel, 2005). Es muss jedoch betont werden, dass es im vorliegenden Beitrag nicht um generelle Erziehungspraktiken von Eltern geht, sondern ausschließlich das elterliche Verhalten während der Hausaufgabenbearbeitung betrachtet wird.

Die familiäre Sozialisation – ein integratives Modell

Die Gruppierung von Familien hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe ist vor allem dann sinnvoll, wenn weitergehend untersucht wird, ob und wie sich die verschiedenen Typen hinsichtlich ihrer familialen Bedingungen unterscheiden. Zur Charakterisierung von Elternhäusern im Hinblick auf ihren Einfluss auf die schulische Entwicklung von Kindern lässt sich das *integrative Modell familialer Sozialisation* heranziehen, das Wild und Hofer (2002) in Anlehnung an Ryan, Adams, Gullotta, Weissberg und Hampton (1995) entwickelt haben. Das in Abbildung 1 dargestellte Modell unterscheidet eine Vielzahl von Familienmerkmalen, die auf verschiedenen Ebenen lokalisiert werden. Allgemein betrachtet bildet das Modell den Einfluss familialer Bedingungen auf die schulische Entwicklung des Kindes ab, die neben den schulischen Leistungen auch die schulische Lernmotivation, das soziale Verhalten in der Schule und die Schullaufbahn beinhaltet. Das Modell unterscheidet zwischen vier verschiedenen Ebenen: Die erste Ebene wirkt sich unmittelbar auf die schulische Entwicklung des Kindes aus und umfasst *schulbezogene Eltern-Kind-Interaktionen*. Hierzu lässt sich die von uns fokussierte elterliche Hausaufgabenhilfe zählen. Die zweite Ebene umfasst *elterliche Erziehungsstile* und weitere allgemeine Erziehungspraktiken von Eltern, d.h. zeitlich stabilere Aspekte elterlichen Verhaltens. Die dritte Ebene umfasst den *häuslichen Anregungsgehalt*. Die vierte Ebene beinhaltet *familienstrukturelle und sozioökonomische Merkmale der Familie* wie beispielsweise die Bildung der Eltern. Das Zwiebelmodell veranschaulicht die theoretische Nähe der einzelnen Ebenen zum Kern des Modells, also zur schulischen Entwicklung des Kindes. Die Ebenen können sich direkt, aber auch indirekt, also über die angrenzende Ebene vermittelt, auf die

schulische Entwicklung des Kindes auswirken. Darüber hinaus können die Variablen einer Ebene als Moderatoren für Variablen einer anderen Ebene fungieren. Das Modell bildet also die familialen Bedingungen der schulischen Entwicklung eines Kindes äußerst umfassend ab, sodass eine differenzierte und vielfältige Erfassung des Elternhauses ermöglicht wird. Darüber hinaus lässt sich das Modell mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1987) verknüpfen, indem das elterliche Verhalten sowohl für die erste als auch für die zweite Ebene vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie beschrieben werden kann. Daher soll dieses Modell im vorliegenden Beitrag als Grundlage dienen, die verschiedenen Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe zu beschreiben.

«Abbildung 1 hier einfügen»

Fragestellung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob sich Familien hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe in verschiedene Typen gruppieren lassen (erste Fragestellung). Familien des gleichen Typs würden sich demzufolge durch ähnliche Strategien bei der elterlichen Hausaufgabenhilfe auszeichnen. Dabei wird auf die drei von der Selbstbestimmungstheorie postulierten Dimensionen – Emotionale Anteilnahme und Unterstützung, Strukturgebung und Kontrolle/Einmischung (als anderes Ende des Kontinuums von Autonomieunterstützung) – zurückgegriffen, um die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe zu erfassen. Ein im Sinne der Selbstbestimmungstheorie pädagogisch adäquater Typ von Familien würde sich demnach beispielsweise durch ein hohes Maß an emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle auszeichnen. Ein ungünstiger Typ wäre entsprechend durch geringe emotionale Anteilnahme und Strukturgebung sowie eine hohe Ausprägung von Einmischung und Kontrolle gekennzeichnet. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass es Typen gibt, die gleichzeitig günstige als auch ungünstige Formen der Hausaufgabenhilfe praktizieren.

Im Anschluss an die Typenbildung sollen die Typen anhand ihrer familialen Bedingungen beschrieben werden. Für den vorliegenden Beitrag werden dabei auf der Basis des integrativen Modells familialer Sozialisation von Wild und Hofer (2002) folgende Dimensionen berücksichtigt: Auf der *Ebene der familienstrukturellen und sozioökonomischen Merkmale* können der Migrationshintergrund des Kindes, der Schulabschluss der Eltern und der sozioökonomische Status der Eltern angesiedelt werden. Die *Ebene des häuslichen Anregungsgehalts* wird in der Studie mittels der Anzahl an

Büchern im Elternhaus und der kulturellen Praxis erfasst. Die *Ebene der elterlichen Erziehung* wird mittels der Eltern-Kind-Kommunikation und der Strukturierung des Alltags und die *Ebene der schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen* mittels des Streits bezüglich Schulleistung abgebildet. Die zweite Fragestellung überprüft damit, ob Eltern, die einem pädagogisch sinnvollen Typ elterlicher Hausaufgabenhilfe zugeordnet werden können, ihren Kindern insgesamt eine positivere Lern- und Entwicklungsumgebung bereitstellen.

Abschließend soll untersucht werden, welche Typen in einem positiven und welche in einem negativen Zusammenhang mit den Lern- und Leistungsergebnissen des Kindes stehen (dritte Fragestellung). Folgende Lern- und Leistungsergebnisse werden in der vorliegenden Studie herangezogen: die Noten, ein standardisierter Leistungstest, das Selbstkonzept sowie die Anstrengungsbereitschaft. Dabei konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf das Fach Deutsch, da es sich bei Deutsch um die Unterrichtssprache handelt und das Fach daher eine Voraussetzung für alle anderen Fächer darstellt. Deutsch ist zudem ein Hauptfach, dem von den Eltern eine hohe Wichtigkeit beigemessen wird. Darüber hinaus setzt das Fach Deutsch verhältnismäßig wenig fachspezifisches Wissen der Eltern voraus, sodass davon ausgegangen werden kann, dass Eltern hier häufig bei den Hausaufgaben helfen.

Für die Erfassung der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe steht im vorliegenden Beitrag die Wahrnehmung des Kindes im Zentrum. So kann das Kontrollieren der Hausaufgaben durch die Eltern nämlich beispielsweise vom Kind als unterstützend, aber auch als einmischend wahrgenommen werden. Bisherige Studien konnten zeigen, dass die Wahrnehmung des Kindes in einem stärkeren Zusammenhang mit der schulischen Entwicklung des Kindes steht als das Verhalten der Eltern, wie diese es berichten (Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Schaefer, 1965). Der vorliegende Beitrag fokussiert demnach die vom Kind wahrgenommene elterliche Hausaufgabenhilfe.

Methodik

Stichprobe

Die für den vorliegenden Beitrag verwendete Stichprobe ist Teil der Längsschnittstudie TRAIN, die Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-

Württemberg und Mittelschulen¹ in Sachsen untersucht (Jonkmann, Rose & Trautwein, 2013). Die herangezogene Kohorte der TRAIN-Studie umfasste insgesamt 3880 Schülerinnen und Schüler (54,1 % männlich; Alter: $M = 11.10$, $SD = 0.56$ in der fünften Jahrgangsstufe), die von der fünften zur achten Jahrgangsstufe befragt wurden. Für die Beantwortung der Fragestellungen des vorliegenden Beitrags wurden nur Schülerinnen und Schüler herangezogen, die sowohl in der fünften (im Folgenden: 1. Messzeitpunkt) und sechsten Jahrgangsstufe (im Folgenden: 2. Messzeitpunkt) an der Studie teilgenommen haben ($N=2668$). Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung lagen von 1996 dieser Schülerinnen und Schüler Angaben der Eltern bezüglich der sozialen Herkunft vor. Zur Validierung der Ergebnisse der Latenten Profil Analyse wurden zudem Fragebogendaten aus der siebten ($N = 2993$) und achten Jahrgangsstufe ($N = 3060$) analysiert.

Im Rahmen der TRAIN-Studie erfolgte ein Oversampling von Hauptschulen in schwieriger Lage, um für diese Subgruppe eine genügend hohe Teststärke zu erzielen (Dumont et al., 2013; Jonkmann, Rose & Trautwein, 2013). Daher spiegelt die Stichprobe nicht exakt die Verteilung der Population wider. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen und eine repräsentative Stichprobe zu erhalten, wurden die Analysen mit gewichteten Stichproben gerechnet.

Erhebungsinstrumente

Elterliche Hausaufgabenhilfe

Die elterliche Hausaufgabenhilfe wurde anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler erfasst. Dabei wurden drei Skalen verwendet: *emotionale Anteilnahme und Unterstützung* (z.B. „Bei den Hausaufgaben helfen mir meine Eltern immer dann, wenn ich Schwierigkeiten damit habe.“, vier Items, $\alpha = .82$), *Strukturgebung* (z.B. „Meine Eltern wollen, dass ich erst die Hausaufgaben mache, bevor ich mich mit Freunden treffe.“, sechs Items, $\alpha = .88$) und *Einmischung/Kontrolle* (z.B. „Meine Eltern helfen manchmal auch dann bei den Hausaufgaben, wenn ich überhaupt keine Hilfe brauche.“, vier Items, $\alpha = .82$). Die Items wurden in Anlehnung an Wild (1999) entwickelt und von Dumont und Kollegen (2014) nach empirischer Bestätigung der Faktorenstruktur veröffentlicht. Sie wurden mittels vierstufiger Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) erfasst.

¹ Die Mittelschule in Sachsen integriert die beiden Bildungsgänge Haupt- und Realschule. Die Mittelschule kann mit einem Hauptschulabschluss, mit einem qualifizierenden Hauptschulabschluss oder mit einem Realschulabschluss abgeschlossen werden.

Familiale Bedingungen

Familienstrukturelle und sozioökonomische Merkmale.

Alle familienstrukturellen und sozioökonomischen Merkmale wurden zum ersten Messzeitpunkt über Angaben der Eltern erfasst. Fehlende Werte wurden mit Angaben aus dem Fragebogen des Kindes aufgefüllt, um die Anzahl fehlender Werte zu minimieren. Der *Migrationshintergrund* eines Schülers bzw. einer Schülerin basierte auf den Angaben zum Geburtsland der Eltern, die in eine Dummy-Variable transformiert wurden (0 = nicht immigriert, 1 = immigriert). Die Kategorie „immigriert“ umfasst Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Elternteile oder ein Elternteil im Ausland geboren wurden. Der *sozioökonomische Status* der Eltern wurde über den Beruf der Eltern erfasst. Diese Angaben wurden zunächst nach der International Standard Classification of Occupations (ISCO 88; ILO, 1990) klassifiziert. Danach erfolgte eine Transformation in die ISEI-Skala (International Socio-Economic Index of Occupational Status; Ganzeboom, De Graaf, Treiman & De Leeuw, 1992), wobei jeweils der höhere ISEI-Wert von Mutter oder Vater für die Analysen berücksichtigt wurde. Der *höchste Schulabschluss der Eltern* wurde auf der Basis von Angaben zum Schulabschluss der Eltern erhoben (1 = kein Schulabschluss oder Abgangszeugnis, 2 = Abschluss einer Sonderschule/Förderschule, 3 = Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 8. Klasse, 4 = Hauptschulabschluss/Volksschulabschluss, 5 = Realschulabschluss/Mittlere Reife/Abschluss der Polytechnischen Oberschule nach der 10. Klasse, 6 = Fachhochschulreife, 7 = Hochschulreife/Abitur, 8 = anderer Abschluss). Die Angaben wurden in eine Dummy-Variable transformiert, die angibt, ob bei Mutter oder Vater ein Abitur vorliegt oder nicht (0 = ohne Abitur, 1 = mit Abitur). Es wurde jeweils der höchste Wert für die Eltern berücksichtigt.

Häuslicher Anregungsgehalt.

Die *Anzahl Bücher im Elternhaus*, ein gängiges Maß zur Messung der Bildungsnähe der Eltern (z.B. OECD, 2002), wurde mittels siebenstufiger Likert-Skala im Schülerfragebogen zum ersten Messzeitpunkt gemessen (1 = 0 bis 15 Bücher, 2 = 11-25 Bücher, 3 = 26-100 Bücher, 4 = 101-200 Bücher, 5 = 201-250 Bücher, 6 = 251-500 Bücher, 7 = über 500 Bücher). Zur Erfassung der *kulturellen Praxis* wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie oft sie mit ihren Eltern ins Theater, ins Museum, in klassische Konzerte, zu einer Opern-

/Ballettaufführung oder zu einer Buchlesung gehen. Antworten konnten auf einer vierstufigen Likert-Skala gegeben werden (1 = nie, 2 = einmal pro Jahr, 3 = 2- bis 3-mal pro Jahr, 4 = mehr als 3-mal pro Jahr, fünf Items, $\alpha = .68$).

Elterliche Erziehung.

Die *Eltern-Kind-Kommunikation* wurde in Anlehnung an Kunter et al. (2002) zum ersten Messzeitpunkt im Schülerfragebogen über sieben Items erfasst (z.B. „Wie oft kommt es bei dir zu Hause vor, dass deine Eltern sich mit dir über ein Buch unterhalten?“, $\alpha = .77$). Antworten konnten auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = nie, 2 = selten, 3 = häufig, 4 = sehr häufig) gegeben werden. Die *Strukturierung des Alltags* wurde zum ersten Messzeitpunkt im Schülerfragebogen anhand von sieben selbst entwickelten Items (z.B. „Meine Eltern achten darauf, dass ich an Schultagen zu festen Zeiten ins Bett gehe.“, $\alpha = .80$) und mittels vierstufiger Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) erfasst.

Schulbezogene Eltern-Kind-Interaktion.

Streit über Schulleistungen wurde zum ersten Messzeitpunkt im Schülerfragebogen mittels fünf selbst entwickelten Items (z.B. „Häufig streiten sich meine Eltern und ich wegen meiner Schulleistungen.“, $\alpha = .86$) und einer vierstufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) gemessen.

Lern- und Leistungsergebnisse des Kindes

Die Lern- und Leistungsergebnisse des Kindes wurden anhand eines standardisierten Leistungstests zur Überprüfung des Leseverständnisses sowie anhand der Schulnoten, des Selbstkonzepts und der Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt erfasst. Der *Leistungstest* wurde auf Basis der Bildungsstandards eigens für die TRAIN-Studie entwickelt (Becker et al., 2013) erfasst. Die Testung erfolgte klassenweise zu Beginn des fünften und sechsten Schuljahres durch externe Testleiter unter Aufsicht einer Lehrkraft und verlief nach voll standardisierten Instruktionen. Die *Schulnoten* im Fach Deutsch wurden beim ersten Messzeitpunkt mittels der letzten Klassenarbeit in Deutsch, d.h. Anfang des 5. Schuljahres, erfasst. Beim zweiten Messzeitpunkt wurde die Zeugnisnote in Deutsch zum Ende des 5. Schuljahres retrospektiv erfasst. Beide Angaben stammen aus den Schülerakten der Schule. Die Deutschnoten wurden so kodiert, dass hohe

Werte einer guten Leistung entsprechen. Das *Selbstkonzept im Fach Deutsch* wurde im Schülerfragebogen mittels vier Items (z.B. „Ich bin gut in Deutsch.“, $\alpha = .64$ (5. Klasse), $\alpha = .67$ (6. Klasse)) und einer vierstufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) gemessen. Die *Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch* wurde im Schülerfragebogen über vier Items erfasst (z.B. „Ich bin in Deutsch wirklich fleißig.“, $\alpha = .81$ (5. Klasse), $\alpha = .86$ (6. Klasse)). Antworten konnten auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) gegeben werden.

Statistisches Vorgehen

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden auf der Grundlage der drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe mittels Latenter Profil Analyse (LPA) Profile gebildet, die verschiedene Ausprägungsmuster bezüglich der drei Dimensionen abbilden.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden die Merkmale der familialen Bedingungen herangezogen, um deren Bedeutung für die Profilizugehörigkeit zu ermitteln. Die Analyse erfolgte für dichotome Variablen mittels χ^2 -Tests. Bei metrischen Variablen wurden standardisierte Mittelwertdifferenzen (Effektgrößen) zwischen den Profilen mittels Cohen's d (Cohen, 1988) berechnet. Cohen's d relativiert die Mittelwertdifferenz an der Streuung. Um die Profile hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den Lern- und Leistungsergebnissen des Kindes zu vergleichen (dritte Fragestellung), wurden multiple Regressionen gerechnet. Alle Analysen erfolgten in Mplus 7 (Muthén & Muthén, 1998-2013) unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten mittels der Analyseoption „Type = Complex“ und der fehlenden Werte mittels des Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahrens.

Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse zu den drei Fragestellungen dargestellt werden, soll in einem ersten Schritt auf die Interkorrelationen zwischen den verschiedenen Skalen zur Beschreibung des elterlichen Verhaltens eingegangen werden. Zwischen den drei Dimensionen der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe wurden folgende Zusammenhänge gefunden: Die Skala Strukturgebung korrelierte positiv mit der Skala emotionale Anteilnahme und Unterstützung ($r = .39$, $p < .001$) und der Skala Einmischung und Kontrolle

($r = .11$, $p < .01$). Zwischen der emotionalen Anteilnahme und Unterstützung sowie der Einmischung und Kontrolle fand sich kein signifikanter Zusammenhang.

Zwischen den drei Skalen zur Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den drei Skalen Eltern-Kind-Kommunikation, Strukturierung des Alltags und Streit über Schulleistungen konnten geringe Zusammenhänge gefunden werden. Die Skala emotionale Anteilnahme und Unterstützung korrelierte positiv mit der Eltern-Kind-Kommunikation ($r = .08$, $p < .01$), jedoch nicht signifikant mit der Eltern-Kind-Kommunikation und der Strukturierung des Alltags. Zwischen der Strukturgebung und der Eltern-Kind-Kommunikation und der Strukturierung des Alltags wurden positive Korrelationen gefunden ($r = .19$, $p < .001$ sowie $r = .26$, $p < .001$). Strukturgebung korrelierte hingegen nicht signifikant mit Streit über Schulleistungen. Für die Skala Einmischung und Kontrolle fand sich lediglich eine positive Korrelation mit Streit bezüglich Schulleistungen ($r = .24$, $p < .001$). Der Zusammenhang zwischen Einmischung und Kontrolle sowie den beiden Skalen Eltern-Kind-Kommunikation und Strukturierung des Alltags war nicht signifikant. Die hier beschriebenen Interkorrelationen sind gemeinsam mit den Mittelwerten und Standardabweichungen aller in der vorliegenden Studie verwendeten Variablen in Tabelle 1 dargestellt.

«Tabelle 1 hier einfügen»

Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe

Um zu untersuchen, ob sich hinsichtlich elterlicher Hausaufgabenhilfe verschiedene Typen von Familien identifizieren lassen (erste Fragestellung), wurde das Verfahren der Latenten Profil Analyse (LPA) herangezogen. Als Datengrundlage dienten die drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe, wobei hervorgehoben werden muss, dass es sich dabei jeweils um Einschätzungen der Kinder bezüglich des elterlichen Hausaufgabenverhaltens handelt. Die elterliche Hausaufgabenhilfe ist daher im Folgenden jeweils als vom Kind wahrgenommene elterliche Hausaufgabenhilfe zu verstehen.

Es wurden vier Modelle mit zwei, drei, vier und fünf Profilen geschätzt. Tabelle 2 zeigt die Güteindizes für die vier Modelle. Um die Anzahl der Profile zu bestimmen, wurden drei Kriterien angewendet (Lubke & Muthén, 2005). Erstens wurde anhand des Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Tests (VLMR; Lo, Mendell & Rubin, 2001) überprüft, ob ein Modell mit k Profilen eine signifikant bessere Anpassungsgüte zeigt als ein Modell mit $k-1$ Profilen. Zweitens wurden die verschiedenen Modelle anhand dreier informationstheoretischer Maße

miteinander verglichen. Hierbei gilt, dass das Modell mit einem jeweils niedrigeren AIC (*Akaike information criterion*), BIC (*Bayesian information criterion*) und SABIC (*Sample-Size Adjusted Bic*) bevorzugt wird. Drittens wurden die Modelle hinsichtlich inhaltlicher Interpretierbarkeit überprüft. Hierzu wurden die Profilzuordnungswahrscheinlichkeiten, die Profilmittelwerte der drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe und die Gruppengröße der Profile miteinander verglichen. Geiser (2011) weist darauf hin, dass Lösungen mit möglichst wenigen Profilen favorisiert werden sollten, vor allem dann, wenn ein oder mehrere Profil(e) nur sehr gering besetzt sind.

Tabelle 2 bildet die Güteindizes der LPA ab. Der signifikante Wert des LMR-Tests zeigt, dass jeweils das Modell mit der höheren Anzahl an Profilen signifikant besser passt als das Modell mit der kleineren Anzahl an Profilen. Mit zunehmender Anzahl Profile verringern sich die AIC-, BIC und SABIC-Werte, was jeweils für das Modell mit der höheren Anzahl an Profilen spricht. Allerdings verringert sich der BIC-Wert, den Nylund, Asparouhov und Muthén (2007) zum Vergleich der Modelle bei der Ermittlung der optimalen Anzahl von Profilen als besonders empfehlenswert bezeichnen, mit zunehmender Anzahl an Profilen weniger stark. Der Entropy-Wert liegt bei allen vier Profillösungen über .80, was gewährleistet, dass sich die Profile deutlich voneinander abgrenzen lassen.

«Tabelle 2 hier einfügen»

Tabelle 3 bildet die mittlere Profilzuordnungswahrscheinlichkeit für die vier Profillösungen ab. Der Wert zeigt, wie viele Personen dem passenden Profil zugeordnet werden, und sollte über .80 liegen (Geiser, 2011). Bei allen Profillösungen liegen die Werte über .80. Bei der 3-Profil-Lösung liegen sogar alle Werte über .92, was für eine sehr präzise Zuordnung spricht.

«Tabelle 3 hier einfügen»

In der Tabelle 4 sind die Mittelwerte und Stichprobengrößen der vier Profillösungen abgebildet. Obwohl die Güteindizes für die Modelle mit einer höheren Anzahl an Profilen besser ausfallen, fällt beim Vergleich der Mittelwerte der 4- und 5-Profil-Lösungen auf, dass bei der 4-Profil-Lösung und bei der 5-Profil-Lösung jeweils zwei Profile annähernd parallel verlaufen. Demnach werden lediglich ähnliche Zusammenstellungen abgebildet, die auf nur leicht unterschiedlichen Niveaus verlaufen, sodass keine trennscharfe Abgrenzung für diese Profile gegeben ist. Darüber hinaus konnten bei der 4-Profil-Lösung lediglich 5.6 % der Jugendlichen einem der vier Profile zugeordnet werden. Auch bei der 5-Profil-Lösung sind zwei Profile relativ gering besetzt (5.6 % und 10.2 %).

«Tabelle 4 hier einfügen»

Insgesamt betrachtet weist die 3-Profil-Lösung nicht nur gute Güteindizes, sondern auch die beste inhaltliche Interpretierbarkeit auf. Sowohl bei der 4-Profil-Lösung als auch bei der 5-Profil-Lösung verlaufen zwei Profile nahezu parallel, sodass sich die jeweiligen Profile inhaltlich nicht grundlegend unterscheiden. Bei der 5-Profil-Lösung kann ein Profil inhaltlich-theoriebasiert nicht erklärt werden. Die 3-Profil-Lösung beinhaltet hingegen drei sich inhaltlich klar voneinander unterscheidende Profile, die theoretisch eingeordnet und für zwei weitere Messzeitpunkte bestätigt werden konnten. Daher wurde die 3-Profil-Lösung für die weiteren Analysen zugrunde gelegt.

Abbildung 2 stellt die Gruppengröße sowie die Mittelwerte der drei Profile zum ersten Messzeitpunkt (5. Klasse) dar. 1830 Schülerinnen und Schüler (53,1 % männlich) konnten einem der drei Typen zugeordnet werden. Der erste Typ (N = 806) zeichnet sich im Vergleich mit den anderen beiden Typen durch ein höheres Maß an emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein geringeres Maß an Einmischung/Kontrolle im Vergleich mit der Gesamtpopulation aus. Der zweite Typ (N = 855) weist auf allen drei Dimensionen ähnliche Ausprägungen wie die Gesamtpopulation, also durchschnittliche Werte, aus. Der dritte Typ (N = 169) zeigt im Vergleich mit den anderen beiden Typen und der Gesamtpopulation niedrigere Ausprägungen auf allen drei Dimensionen.

«Abbildung 2 hier einfügen»

Um zu überprüfen, ob sich die drei Typen hinsichtlich der drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe unterscheiden, wurden univariate Varianzanalysen sowie Post-Hoc-Analysen mittels Scheffé-Test gerechnet. Es ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe hinsichtlich der Dimension emotionale Anteilnahme und Unterstützung ($F(2, 1799) = 5936.219, p < .001$). Auch hinsichtlich der Dimension Einmischung und Kontrolle unterschieden sich die drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe signifikant voneinander ($F(2, 1749) = 8.352, p < .001$). Die Post-Hoc-Analysen allerdings erwiesen keinen signifikanten Unterschied zwischen Kindern des ersten und des dritten Typs ($p = .972$) sowie zwischen Kindern des zweiten und Kindern des dritten Typs bezüglich Einmischung/Kontrolle ($p = .063$). Im Hinblick auf die Dimension Strukturgebung unterschieden sich die drei Typen signifikant voneinander ($F(2, 1721) = 240.264, p < .001$).

Um die Validität der drei ermittelten Profile zu überprüfen, wurden auch Daten aus der siebten und achten Klasse analysiert.² Tabelle 5 bildet die Güteindizes der Latenten Profil Analyse für die siebte und achte Klasse ab, Tabelle 6 die Mittelwerte der drei Profile für die siebte und achte Klasse. Die Analysen für die siebte und achte Klasse bestätigen die drei Profile, die für die fünfte Klasse ermittelt werden konnten.

«Tabelle 5 hier einfügen»

«Tabelle 6 hier einfügen»

Vergleich der Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe hinsichtlich familialer Bedingungen

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden die drei Typen hinsichtlich ihrer familialen Bedingungen miteinander verglichen.

Bezüglich des *Migrationshintergrunds* zeigte der χ^2 -Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Typen ($\chi^2(2, N = 1802) = 2.485, p = .289$). D.h. Familien mit Migrationshintergrund fanden sich gleich häufig im ersten, zweiten und dritten Typ. Beim *Schulabschluss der Eltern* zeichnete sich ein ähnliches Bild ab. Auch hier zeigte der χ^2 -Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Typen ($\chi^2(2, N = 1582) = .649, p = .723$). Beim Vergleich der drei Typen bezüglich des *sozioökonomischen Status* konnten zwar geringe deskriptive Unterschiede zwischen den drei Typen gefunden werden, diese Unterschiede erwiesen sich allerdings nicht als statistisch signifikant. Wie bei den familienstrukturellen und sozioökonomischen Merkmalen konnten bezüglich der *kulturellen Praxis* und der *Anzahl der Bücher im Elternhaus* geringe deskriptive Unterschiede zwischen den drei Typen gefunden werden, aber auch diese waren nicht statistisch signifikant.

Hinsichtlich der *Eltern-Kind-Kommunikation* ließen sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen allen drei Typen finden. Kinder aus Familien des ersten Typs berichteten von signifikant mehr Kommunikation mit ihren Eltern als Kinder aus Familien des zweiten Typs ($d = .40$) und Kinder aus Familien des dritten Typs ($d = .46$), wobei sich zwischen den letzten beiden Typen auch ein signifikanter Unterschied zugunsten des zweiten Typs zeigte ($d = .38$). In Hinsicht auf die *Strukturierung des Alltags* zeigte sich, dass Eltern des ersten Typs den Alltag ihres Kindes stärker strukturieren als Eltern des zweiten Typs ($d = .53$) oder des dritten Typs ($d = .64$), wobei die Strukturierung des Alltags bei Letzteren am geringsten ausfiel. Mit Blick auf einen weiteren Aspekt schulbezogener Eltern-Kind-Interaktion, den *Streit zwischen Eltern und Kindern bezüglich Schulleistung*, zeigte sich,

² Für die sechste Klasse liegen keine Angaben zur elterlichen Hausaufgabenhilfe vor.

dass Kinder aus Familien des ersten Typs von weniger Streit mit den Eltern berichteten als Kinder aus Familien des zweiten Typs ($d = .21$) oder des dritten Typs ($d = .27$). Der zweite und der dritte Typ unterschieden sich nicht signifikant voneinander. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der metrisch gemessenen Variablen der familialen Bedingungen sowie die Effektstärken der Mittelwertvergleiche zwischen den drei Typen sind in Tabelle 7 dargestellt.

«Tabelle 7 hier einfügen»

*Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe als Prädiktoren für die Lern- und Leistungsergebnisse
des Kindes*

Das dritte Forschungsinteresse galt der Frage, ob die Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe, die in der 5. Jahrgangsstufe identifiziert werden konnten, mit den Lern- und Leistungsergebnissen des Kindes in der 6. Klasse zusammenhängen. Dazu wurden Regressionsanalysen für die Deutschnote, für die Deutschleistung, für das Selbstkonzept und für die Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch gerechnet (vgl. Tabelle 8), wobei aus den drei Typen der elterlichen Hausaufgabenhilfe zwei Dummy-Variablen (mit dem ersten Typ als Referenzkategorie) gebildet wurden. Die durch die Analysen ermittelten Koeffizienten überprüfen jeweils den Unterschied zur Referenzkategorie. Betrachtet man zunächst die *Deutschnote*, so zeigt sich, dass Kinder aus Familien, die durchschnittliche Ausprägungen auf allen drei Dimensionen aufwiesen (Typ 2), am Ende des fünften Schuljahres auch nach Kontrolle der Note zu Beginn des fünften Schuljahres schlechtere Deutschnoten erzielten als Kinder aus Familien, die sich durch ein hohes Maß an emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle auszeichneten (Typ 1) ($\beta = -.18, p < .001$). Auch Kinder in Familien, die sich durch die niedrigsten Ausprägungen auf allen drei Dimensionen beschreiben ließen (Typ 3), zeigten am Ende der fünften Klasse schlechtere Deutschnoten ($\beta = -.44, p < .001$) als Kinder aus Familien des Typs 1. Für die *Deutschleistung* ließ sich ein ähnlicher Unterschied zwischen Familien des Typs 1 und Familien des Typs 2 ($\beta = -.05, p < .05$) sowie des Typs 3 ($\beta = -.10, p < .05$) zugunsten von Typ 1 finden. Hinsichtlich des *Selbstkonzepts im Fach Deutsch* zeigten Kinder aus Familien der Typen 2 und 3 auch nach Kontrolle des Selbstkonzepts in der fünften Klasse ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept als Kinder aus Familien des Typs 1 ($\beta = -.17, p < .01$; $\beta = -.37, p < .001$). Bezüglich der *Anstrengungsbereitschaft* zeigten sich ähnliche Nachteile für Kinder aus Familien des Typs 2 ($\beta = -.11, p < .05$) und des Typs

3 ($\beta = -.35, p < .01$). Diese Befunde zeigten sich auch dann, wenn zusätzlich für die familialen Bedingungen kontrolliert wurde.

«Tabelle 8 hier einfügen»

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob sich hinsichtlich der praktizierten Hausaufgabenhilfe verschiedene Typen von Familien identifizieren lassen. Es konnten drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe ermittelt werden. Familien des ersten Typs zeichneten sich durch ein hohes Maß an emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle aus. Diese lassen sich sowohl entsprechend der Selbstbestimmungstheorie als auch vor dem Hintergrund unserer empirischen Ergebnisse als „Adäquate“ bezeichnen. Familien des zweiten Typs sind am besten als „Durchschnittliche“ zu beschreiben, da sie durchschnittliche Werte auf allen drei Dimensionen der elterlichen Hausaufgabenhilfe zeigten. Schließlich lassen sich Familien des dritten Typs als „Unbeteiligte“ charakterisieren, da sie niedrige Werte auf allen drei Dimensionen der elterlichen Hausaufgabenhilfe aufwiesen. Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich die „Unbeteiligten“ in ihrer Ausprägung auf der Dimension Kontrolle und Einmischung nicht von den anderen beiden Typen unterscheiden.

Neben der Identifikation unterschiedlicher Typen konnte im Rahmen der zweiten Fragestellung gezeigt werden, dass sich die Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe hinsichtlich familialer Bedingungen unterscheiden. Kinder aus Familien des ersten Typs, die sich durch adäquate Hausaufgabenhilfe auszeichnen, berichteten von mehr Eltern-Kind-Kommunikation, von einer stärkeren Strukturierung des Alltags durch die Eltern sowie von weniger Streit bezüglich der Schulleistung als Kinder der anderen beiden Typen. Kinder des „durchschnittlichen“ Typs berichteten wiederum von mehr Eltern-Kind-Kommunikation als Kinder des „unbeteiligten“ Typs. Bezüglich familienstruktureller und sozioökonomischer Merkmale (Migrationshintergrund, höchster Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Status) sowie hinsichtlich des häuslichen Anregungsgehalts (Anzahl Bücher im Elternhaus, kulturelles Kapital) unterscheiden sich die drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe allerdings nicht voneinander. In Bezug auf das integrative Modell familialer Sozialisation von Wild und Hofer (2002) sind es demnach in der vorliegenden Studie die Merkmale auf der Ebene der elterlichen Erziehung und die Merkmale auf der

Ebene der schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktion, die in einem Zusammenhang mit den drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe stehen.

Abschließend wurde im Rahmen der dritten Fragestellung ermittelt, inwiefern die Zugehörigkeit zu den drei Typen in der 5. Jahrgangsstufe mit den Lern- und Leistungsergebnissen des Kindes in der 6. Jahrgangsstufe unter Kontrolle des Ausgangsniveaus in Beziehung steht. Kinder des „durchschnittlichen“ Typs zeigten im Vergleich zum „adäquaten“ Typ signifikant schlechtere Deutschnoten, schlechtere Deutschleistungen, ein schlechteres Selbstkonzept sowie eine niedrigere Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch. Kinder aus Familien des „unbeteiligten“ Typs hatten im Vergleich zum „adäquaten“ Typ schlechtere Lern- und Leistungsergebnisse in allen untersuchten Merkmalen. Somit bestätigen die vorliegenden Ergebnisse nicht nur die theoretischen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie, sondern ergänzen auch bisherige Erkenntnisse aus Studien zur elterlichen Hausaufgabenhilfe, die sich bislang auf die Analyse einzelner Dimensionen elterlichen Verhaltens konzentriert haben (Cooper, Crosnoe, Suizzo & Pituch, 2010; Dumont et al., 2012; Exeler & Wild, 2003; Niggli et al., 2007; Wild & Remy, 2002b). So konnte gezeigt werden, dass es hinsichtlich der Konsequenzen für die Lern- und Leistungsergebnisse des Kindes durchaus einen Unterschied macht, in welcher Konstellation die verschiedenen Dimensionen innerhalb einer Familie auftreten. Betrachtet man beispielsweise den durchschnittlichen Typ, so lässt sich feststellen, dass eine durchschnittliche Ausprägung von Kontrolle/Einmischung problematisch sein kann, wenn sie mit nur durchschnittlicher emotionaler Unterstützung und Strukturgebung einhergeht. Insofern eignet sich der typologische Ansatz, der vor allem in der Erziehungsstilforschung sehr prominent ist, auch für die Analyse der elterlichen Hausaufgabenhilfe.

Limitationen des vorliegenden Beitrags und Ideen für zukünftige Studien

Bevor auf die Implikationen unseres Beitrags für die Praxis eingegangen werden soll, müssen zunächst einige Limitationen diskutiert werden. In diesem Zusammenhang skizzieren wir auch Ideen für zukünftige Studien. Zunächst gilt es darauf hinzuweisen, dass wir keine Aussagen über die Generalisierbarkeit der hier gefundenen Typen machen können. In diesem Zusammenhang ist von besonderer Relevanz, dass Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums von uns nicht untersucht wurden. Insofern sollte der Frage nach der Generalisierbarkeit der hier identifizierten Typen weiter nachgegangen werden. Dabei sollte auch untersucht werden, ob sich die Zugehörigkeit einer Familie zu einem der drei Typen

über die Zeit verändert. Des Weiteren wurden für den vorliegenden Beitrag lediglich die Einschätzungen der Kinder bezüglich der elterlichen Hausaufgabenhilfe berücksichtigt. Dieses Vorgehen wird in erster Linie dadurch legitimiert, dass die *Wahrnehmung* des Kindes im Zentrum des Interesses stand. Es muss dennoch bedacht werden, dass sich die Perspektive der Eltern grundlegend von derjenigen des Kindes unterscheiden kann (Clinton & Hattie, 2013; Wild & Remy, 2002a). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie müssen demnach immer vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass es sich um die vom Kind wahrgenommene elterliche Hausaufgabenhilfe handelt. Allerdings gelten Angaben von Schülerinnen und Schülern als valide Informationsquelle zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens (Gonzales, Cauce & Mason, 1996; Sessa, Avenevoli, Steinberg & Morris, 2001). Darüber hinaus untersuchte die vorliegende Studie den Zusammenhang der ermittelten Typen mit verschiedenen Aspekten der schulischen Entwicklung im Fach Deutsch. Da die Hausaufgabenvergabe und somit auch die elterliche Hausaufgabenhilfe je nach Unterrichtsfach variiert (Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006; Wagner et al., 2005; Wild & Gerber, 2007), wäre es wichtig und wünschenswert, dass weitere Studien den Zusammenhang verschiedener Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe auch mit der schulischen Entwicklung in anderen Fächern untersuchen würden. Zudem müssen die Ergebnisse der vorliegenden Studie immer vor dem Hintergrund der hier verwendeten Operationalisierungen interpretiert werden. Beispielsweise verwenden wir für den Migrationshintergrund eine vergleichsweise grobe Definition und können keine Aussage über die Herkunft machen. Damit einhergehend können wir nur Aussagen über die hier untersuchten familialen Bedingungen machen. Die vier Ebenen des integrativen Modells familialer Sozialisation von Wild und Hofer (2002) ließen sich jedoch auch über andere Variablen erfassen. So wäre es beispielsweise interessant, zu untersuchen, inwiefern der generelle Erziehungsstil einer Familie mit konkreten Verhaltensweisen – z.B. bei der Hausaufgabenhilfe – interagiert.

Implikationen für die Praxis

Trotz dieser Einschränkungen liefert die vorliegende Studie wertvolle Hinweise und Implikationen für die Praxis. So legen die Ergebnisse der vorliegenden Studie einen potentiell kumulativen Effekt nahe: Kinder aus Familien des adäquaten Typs profitierten nicht nur von einer didaktisch sinnvolleren elterlichen Hausaufgabenhilfe, sondern insgesamt von einer positiveren familialen Sozialisation, nämlich von mehr Eltern-Kind-

Kommunikation und Strukturierung des Alltags sowie von weniger Streit bezüglich der Schulleistung. Insofern sollte Familien des adäquaten Typs im Sinne der Chancengleichheit besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. So könnte beispielsweise durch Elterntrainings die schulbezogene Eltern-Kind-Interaktion verbessert werden (wie z.B. Wild & Gerber, 2009). Darüber hinaus können Lehrkräfte sowie Erziehungsberaterinnen und -berater Eltern vor dem Hintergrund der drei identifizierten Typen präziser und zielgerichteter beraten und begleiten. Eltern des unbeteiligten Typs könnten beispielsweise dahingehend informiert werden, dass es mit Nachteilen für die schulische Entwicklung ihres Kindes verbunden sein kann, wenn sie sich überhaupt nicht an der Hausaufgaben erledigung ihres Kindes beteiligen. Eltern des Typs „Durchschnittliche“ könnte aufgezeigt werden, dass sich eine zu starke Einmischung und Kontrolle – auch wenn dies mit positiven Absichten erfolgt (z.B. das Kind vor Misserfolgen schützen) – negativ auf die schulische Leistung des Kindes auswirken kann. Gleichzeitig gilt es auch, die Eltern, die eine adäquate Hausaufgabenhilfe zeigen, in ihrem Verhalten zu bestärken, um so zu verhindern, dass beispielsweise bei einem Leistungsabfall die Einmischung/Kontrolle erhöht wird. Es ist jedoch unabdingbar, dass den Fachpersonen zur Nutzung der in der vorliegenden Studie eruierten Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden. So wäre es beispielsweise sinnvoll, eine Handreichung für Fachpersonen im Umgang mit den eruierten Typen zu entwickeln, in welcher mögliche Beratungstipps für Eltern der verschiedenen Typen aufgezeigt würden.

Daher ist zu hoffen, dass es die im vorliegenden Beitrag erfolgte Benennung und Beschreibung von drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe Lehrkräften sowie Erziehungsberaterinnen und -beratern ermöglicht, die Bedürfnisse einzelner Familien hinsichtlich Hausaufgabenhilfe schneller und differenzierter zu erfassen, um passende Unterstützungsmaßnahmen ableiten zu können.

Literatur

- Aunola, K., Stattin, H. & Nrumi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Autor. (2015).
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.

- Becker, M., Rose, N., Neumann, M., Dumont, H., Berendes, K., Nagy, G., Jonkmann, K. (2013). Die Entwicklung des Leseverstehens an den nichtgymnasialen Bildungsgängen Baden-Württembergs und Sachsens. In K. Jonkmann, N. Rose & U. Trautwein (Eds.), *Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen - Abschlussbericht für die Länder Baden-Württemberg und Sachsen*. Tübingen: Projektbericht an die Kultusministerien der Länder.
- Clinton, J. & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conger, R. D. (2009). Commentary on Grolnick and Pomerantz, "Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization". *Child Development Perspectives*, 3, 173-175.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, New York: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487. doi: 10.1006/ceps.1999.1036
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037. doi: 10.1037//0022-3514.53.6.1024
- Desimone, L. (1999). Linking parental involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30. doi: 10.1080/00220679909597625
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parental involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55–69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Neumann, M., Nagy, G., Becker, M., Rose, N., & Trautwein, U. (2013). Einfluss der Klassenkomposition auf die Leistungsentwicklung in Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 198-213.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144-161.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193. doi: 10.1207/S15326985EP3603_4
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31(1), 6-22.
- Farkas, M. S. & Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. & Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*, 39, 97-106. doi: 10.1016/j.learninstruc.2015.05.008
- Forgas, J. P. (1999). Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J. & De Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56. doi: 10.1016/0049-089X(92)90017-B
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development, 68*, 507-529.
- Gonzales, N. A., Cauce, A. M. & Mason, C. A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African American mothers, daughters, and independent observers. *Child Development, 67*(4), 1483-1498.
- Gonzalez, A. L. & Wolters, C. A. (2006). The relationship between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(2), 203-217.
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: reassessing a multidimensional construct. *Journal of marriage and the family, 61*, 574-587.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education, 7*(2), 164-173. doi: 10.1177/1477878509104321
- Grolnick, W. S., Beiswenger, J. & Price, C. E. (2008). Stepping up without overstepping: Disentangling parenting dimensions and their implications for adolescent adjustment. In M. Kerr & H. Stattin (Eds.), *Advances in research on parenting* (S. 211-237). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (S. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S. & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives, 3*(3), 165-170.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents *Journal of Educational Psychology, 83*, 508-517. doi: 10.1037//0022-0663.83.4.508

- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 3, 251-276.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42. doi: 10.3102/00346543067001003
- ILO. (1990). *International standard classification of occupations. ISCO-88*. Geneva: ILO.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi: 10.1177/004208506293818
- Jonkmann, K., Rose, N. & Trautwein, U. (2013). *Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen - Abschlussbericht für die Länder Baden-Württemberg und Sachsen*. Tübingen: Projektbericht an die Kultusministerien der Länder.
- Krohne, H. W., Kohlmann, C.-W. & Leidig, S. (1986). Erziehungsdeterminanten kindlicher Ängstlichkeit, Kompetenzerwartungen und Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 18(1), 70-88.
- Kruse, J. (2001). Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt. In S. Walper & R. Pekrun (Eds.), *Familie und Entwicklung* (S. 65-90). Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Weiß, M. H. (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung 72).
- Lo, Y., Mendell, N. & Rubin, D. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88, 767-778.
- Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parental involvement in schooling - results concerning its structure and impact on students' motivation. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (S. 299-316). Münster: Waxmann.
- Lubke, G. H. & Muthén, B. O. (2005). Investigating population heterogeneity with factor mixture models. *Psychological Methods*, 10(1), 21-39.

- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998-2013). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Author.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. [Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background, parental homework supervision, and performance gains]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(1), 1-14.
- Niggli, A., Wandeler, C. & Villiger, C. (2009). Globale und bereichsspezifische Komponenten eines Elterntrainings zur Betreuung bei Lesehausaufgaben - Zusammenhänge im familiären Kontext. *Unterrichtswissenschaft*, 37(3), 230-245.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling. A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14, 535-569.
- OECD. (2002). *PISA 2000. Technical report*. Paris: OECD Publications.
- Pomerantz, E. M. & Grolnick, W. S. (2009). Toward a clear and inclusive conceptualization of parental control: Reply to the commentaries. *Child Development Perspectives*, 3, 176-177.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. doi: 10.3102/003465430305567
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing Measures of Parental Involvement and Their Effects on Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P. & Hampton, R. L. (1995). *The family-school connection: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424. doi: 10.2307/1126465
- Sessa, F. M., Avenevoli, S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Correspondence among informants on parenting: preschool children, mothers, and observers. *Journal of Family Psychology*, 15, 53-68.
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.

- Spangler, G. & Langenfelder, A. (2001). Prüfungsangst und physiologische Reaktionen von Grundschulern bei Klassenarbeiten: Emotionale Disposition, Bewältigungsstrategien und elterlicher Erziehungsstil. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(3), 179-199.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychological Review*, 17, 120-146.
- Steinberg, L. (1989). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. doi: 10.1111/j.1467-8624.1987.tb01463.x
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Trautner, H. B. (1972). Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Elternzentriertheit bei 10- bis 14jährigen Mädchen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 4, 165-182.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 432-444. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.432
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456.
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50, 337-346.
- Wagner, P. (2005). *Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Eine Typenanalyse*. Münster: Waxmann.

- Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2005). Wer hilft beim Lernen für die Schule? Soziales Lernumfeld in Hauptschule und Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(2), 101-109. doi: 10.1026/0049-8637.37.2.101
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation* (Unpublished habilitation thesis), University of Mannheim, Mannheim, Germany.
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 356-380. doi: 10.1007/s11618-007-0041-8
- Wild, E. & Gerber, J. (2009). Lernlust statt Lernfrust - Evaluation eines Elterntrainings zur Verringerung von Hausaufgabenkonflikten bei Schülern mit Lernschwierigkeiten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 303-318.
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Die Familie mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Eds.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 216-240). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh / UTB.
- Wild, E. & Remy, K. (2002a). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30(1), 27-51.
- Wild, E. & Remy, K. (2002b). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, 276-290.
- Wingard, L. & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595. doi: 10.1016/j.pragma.2007.09.010

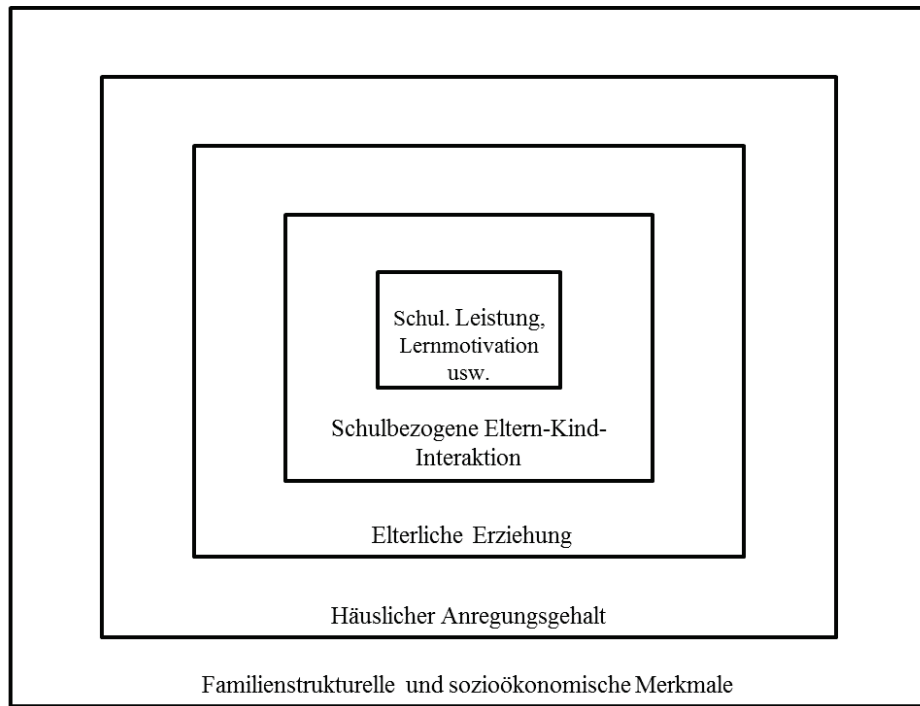


Abbildung 1: Integratives Modell familialer Sozialisation (nach Wild & Hofer, 2002)

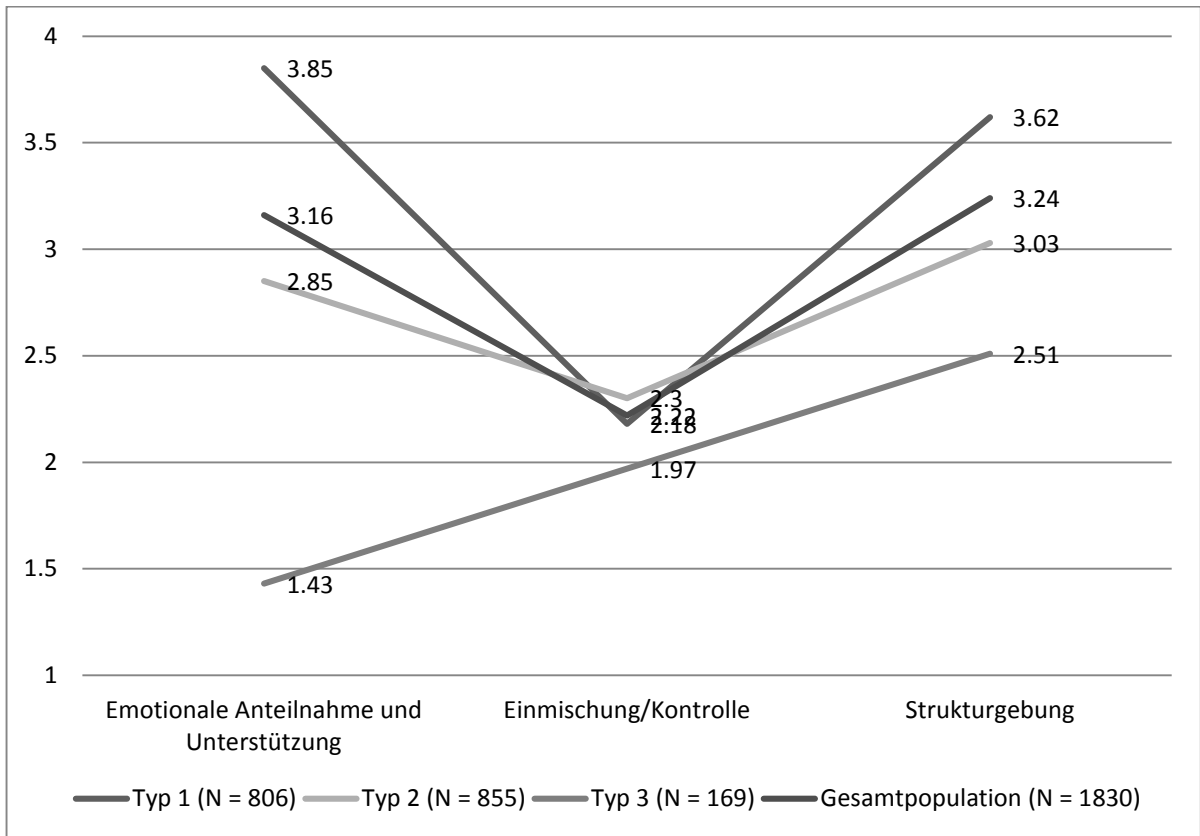


Abbildung 2: Mittelwerte der drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und der Gesamtpopulation

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen aller Variablen

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1 Emotionale Anteilnahme und Unterstützung																				
2 Strukturgebung	<i>.39</i>																			
3 Einmischung und Kontrolle	<i>.06</i>	<i>.11</i>																		
4 Migrationshintergrund	<i>-.01</i>	<i>.04</i>	<i>.03</i>																	
5 Sozioökonomischer Status	<i>-.01</i>	<i>.02</i>	<i>-.01</i>	<i>-.18</i>																
6 Höchster Schulabschluss der Eltern	<i>-.01</i>	<i>.00</i>	<i>.02</i>	<i>.15</i>	<i>.30</i>															
7 Anzahl Bücher im Elternhaus	<i>-.00</i>	<i>-.00</i>	<i>.02</i>	<i>-.21</i>	<i>.17</i>	<i>.28</i>														
8 Kulturelle Praxis	<i>-.05</i>	<i>.02</i>	<i>.08</i>	<i>.03</i>	<i>.01</i>	<i>.15</i>	<i>.19</i>													
9 Eltern-Kind-Kommunikation	<i>.08</i>	<i>.19</i>	<i>.02</i>	<i>.05</i>	<i>-.03</i>	<i>.02</i>	<i>.11</i>	<i>.19</i>												
10 Strukturierung des Alltags	<i>.07</i>	<i>.26</i>	<i>.02</i>	<i>.01</i>	<i>-.01</i>	<i>.03</i>	<i>-.02</i>	<i>.03</i>	<i>.28</i>											
11 Streit über Schulleistungen	<i>-.02</i>	<i>-.03</i>	<i>.24</i>	<i>-.01</i>	<i>.01</i>	<i>.01</i>	<i>.05</i>	<i>-.01</i>	<i>-.04</i>	<i>-.00</i>										
12 Deutschnote (Anfang 5. Schuljahr)	<i>-.01</i>	<i>-.04</i>	<i>-.06</i>	<i>-.05</i>	<i>-.03</i>	<i>.02</i>	<i>.11</i>	<i>-.02</i>	<i>-.01</i>	<i>-.04</i>	<i>-.00</i>									
13 Deutschnote (Ende 5. Schuljahr)	<i>.01</i>	<i>.04</i>	<i>-.01</i>	<i>-.13</i>	<i>.12</i>	<i>-.01</i>	<i>.05</i>	<i>.01</i>	<i>-.01</i>	<i>.08</i>	<i>-.06</i>	<i>.48</i>								
14 Deutschleistung (5. Klasse)	<i>.06</i>	<i>.12</i>	<i>-.01</i>	<i>-.11</i>	<i>.12</i>	<i>.15</i>	<i>.23</i>	<i>.03</i>	<i>-.11</i>	<i>.05</i>	<i>-.11</i>	<i>.12</i>	<i>.22</i>							
15 Deutschleistung (6. Klasse)	<i>.12</i>	<i>.01</i>	<i>-.24</i>	<i>-.03</i>	<i>-.04</i>	<i>-.10</i>	<i>.06</i>	<i>-.02</i>	<i>.17</i>	<i>-.01</i>	<i>-.08</i>	<i>-.07</i>	<i>.26</i>	<i>.91</i>						
16 Selbstkonzept im Fach Deutsch (5. Klasse)	<i>.03</i>	<i>.05</i>	<i>-.01</i>	<i>.05</i>	<i>-.03</i>	<i>.03</i>	<i>-.02</i>	<i>-.00</i>	<i>.08</i>	<i>.09</i>	<i>-.10</i>	<i>.08</i>	<i>.14</i>	<i>.02</i>	<i>.11</i>					
17 Selbstkonzept im Fach Deutsch (6. Klasse)	<i>.01</i>	<i>.06</i>	<i>-.04</i>	<i>.01</i>	<i>.00</i>	<i>-.02</i>	<i>-.03</i>	<i>.03</i>	<i>.08</i>	<i>.06</i>	<i>-.06</i>	<i>.08</i>	<i>.12</i>	<i>-.02</i>	<i>.14</i>	<i>.34</i>				
18 Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch (5. Klasse)	<i>.03</i>	<i>.10</i>	<i>-.05</i>	<i>.02</i>	<i>.06</i>	<i>-.01</i>	<i>.00</i>	<i>-.02</i>	<i>.06</i>	<i>.19</i>	<i>-.08</i>	<i>.11</i>	<i>.11</i>	<i>.01</i>	<i>-.02</i>	<i>.30</i>	<i>.09</i>			
19 Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch (6. Klasse)	<i>.02</i>	<i>.06</i>	<i>.03</i>	<i>.01</i>	<i>-.04</i>	<i>-.05</i>	<i>.00</i>	<i>.00</i>	<i>.00</i>	<i>.07</i>	<i>.01</i>	<i>-.07</i>	<i>.04</i>	<i>-.01</i>	<i>-.04</i>	<i>.00</i>	<i>.39</i>	<i>.35</i>		
M	3.21	3.30	2.11	0.20	46.86	0.31	3.83	1.47	2.54	3.48	1.50	3.83	4.07	0.62	0.83	3.12	3.14	3.49	3.34	
SD	0.74	0.70	0.90	0.40	13.07	0.46	1.54	0.46	0.75	0.55	0.76	1.18	0.76	0.83	0.92	0.67	0.67	0.63	0.68	

Anmerkung. Statistisch signifikante Korrelationen ($p < .05$) sind kursiv gedruckt.

Tabelle 2: Güteindizes der Latenten Profil Analyse (LPA) der elterlichen Hausaufgabenhilfe

Messzeitpunkt 1 (5. Klasse; N = 1830)								
k	LL	SCF	#fp	AIC	BIC	SABIC	<i>p</i> LMR	Entropy
2	-5944.782	2.6769	10	11909.563	11964.684	11932.914	.00	0.825
3	-5727.015	2.2154	14	11482.03	11559.119	11514.722	.00	0.870
4	-5548.622	2.0003	18	11133.244	11232.461	11175.276	.00	0.913
5	-5440.026	1.9388	22	10924.053	11045.318	10975.425	.00	0.882

Anmerkung. $N = 1830$. AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian information criterion; k = Anzahl latenter Profile im Modell; LL = model log likelihood; #fp = number of free parameters; SABIC = sample adjusted BIC; SCF = scaling correction factor of the robust maximum likelihood estimator; *p* LMR = Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test. Die präferierte Modellvariante ist fett gedruckt.

Tabelle 3: Mittlere Profilverteilungswahrscheinlichkeit der verschiedenen Profillösungen

	2-Profil-Lösung		3-Profil-Lösung			4-Profil-Lösung				5-Profil-Lösung				
	Profil 1	Profil 2	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5
1	0.965	0.035	0.922	0.077	0.001	0.973	0.001	0.020	0.006	0.962	0.000	0.007	0.031	0.000
2	0.142	0.858	0.007	0.921	0.071	0.000	0.958	0.001	0.041	0.000	0.952	0.017	0.000	0.310
3			0.000	0.041	0.959	0.012	0.000	0.901	0.086	0.001	0.038	0.925	0.032	0.004
4						0.001	0.014	0.022	0.963	0.008	0.001	0.063	0.928	0.000
5										0.000	0.167	0.016	0.000	0.817

Tabelle 4: Mittelwerte und Stichprobengrößen der verschiedenen Profillösungen

	2-Profil-Lösung		3-Profil-Lösung			4-Profil-Lösung				5-Profil-Lösung				
	Profil 1	Profil 2	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 1	Profil 2	Profil 3	Profil 4	Profil 5
Emotionale Anteilnahme und Unterstützung	3.40	1.88	3.85	2.85	1.43	3.87	3.02	2.29	1.11	3.86	3.03	2.29	3.92	1.11
Einmischung/ Kontrolle	2.23	2.15	2.18	2.3	1.97	2.22	2.24	2.24	1.91	1.68	2.26	2.24	3.7	1.91
Strukturgebung	3.41	2.37	3.62	3.03	2.51	3.61	3.11	2.83	2.46	3.56	3.12	2.83	3.74	2.46
Profilgröße	N = 1535	N = 295	N = 806	N = 855	N = 169	N = 770	N = 674	N = 284	N = 102	N = 572	N = 685	N = 284	N = 187	N = 102
Relative Profilgröße	83.88%	16.12%	44.04%	46.72%	9.23%	42.08%	36.83%	15.52%	5.57%	31.26%	37.43%	15.52%	10.22%	5.57%

Tabelle 5: Güteindizes der Latenten Profil Analyse (LPA) der elterlichen Hausaufgabenhilfe

k	Messzeitpunkt 3 (7. Klasse; N = 2403)						Messzeitpunkt 4 (8. Klasse; N = 2316)					
	LL	SCF	#fp	AIC	BIC	SABIC	LL	SCF	#fp	AIC	BIC	SABIC
2	-7592.001	4.6618	10	15204.002	15261.847	15230.075	-7739.515	3.1931	10	15499.030	15556.506	15524.734
3	-7227.945	2.6570	14	14483.890	14564.873	14520.392	-7400.763	2.2744	14	14829.526	14909.992	14865.512
4	-7007.758	2.0525	18	14051.516	14155.636	14098.447	-7157.775	2.2094	18	14351.550	14455.006	14397.817

Anmerkung. AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian information criterion; k = Anzahl latenter Profile im Modell; LL = model log likelihood; #fp = number of free parameters; SABIC = sample adjusted BIC; SCF = scaling correction factor of the robust maximum likelihood estimator.

Tabelle 6: Mittelwerte der drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe in der 7. und 8. Klasse

	Latente Profile (7. Klasse)			Latente Profile (8. Klasse)		
	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 1	Typ 2	Typ 3
	<i>N</i> = 1342	<i>N</i> = 964	<i>N</i> = 97	<i>N</i> = 1105	<i>N</i> = 1046	<i>N</i> = 165
Mittelwerte						
Emotionale Anteilnahme und Unterstützung	3.79	2.78	1.22	3.80	2.70	1.17
Einmischung/Kontrolle	1.94	2.22	1.50	1.87	2.24	1.52
Strukturgebung	3.46	2.78	2.01	3.28	2.68	1.83

Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierte Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) in den familialen Bedingungen nach Typ elterlicher Hausaufgabenhilfe

	Sozioökono- mischer Status	Anzahl Bücher im Elternhaus	Kulturelle Praxis	Eltern- Kind- Kommuni- kation	Strukturie- rung des Alltags	Streit bezgl. Schul- leistung
<i>Mittelwert</i>						
Typ 1	46.12	3.71	1.47	2.70	3.62	1.42
Typ 2	45.56	3.63	1.44	2.40	3.34	1.57
Typ 3	44.23	3.44	1.44	2.10	3.23	1.64
<i>Standardabweichung</i>						
Typ 1	12.75	1.46	0.48	0.73	0.46	0.71
Typ 2	12.22	1.57	0.46	0.74	0.58	0.71
Typ 3	12.35	1.54	0.49	0.84	0.74	0.89
<i>Effektstärken</i>						
Typ 1 versus Typ 2	0.04	0.05	0.06	0.40	0.53	0.21
Typ 1 versus Typ 3	0.15	0.18	0.06	0.46	0.64	0.27
Typ 2 versus Typ 3	0.11	0.12	0.00	0.38	0.17	0.09

Anmerkung: Effektstärke d nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Signifikanzniveau nach α -Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche.

Tabelle 8: Vorhersage der Deutschnote am Ende der 5.Klasse sowie der Deutschleistung, des Selbstkonzepts und der Anstrengungsbereitschaft im Fach Deutsch in der 6.

Klasse

	<i>Deutschnote</i>		<i>Deutschleistung</i>		<i>Selbstkonzept im Fach Deutsch</i>		<i>Anstrengungsbereit- schaft im Fach Deutsch</i>	
	β	<i>SE</i>	β	<i>SE</i>	β	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
<i>Kontrollvariable</i>								
Vorausgehende Lern- und Leistungsergebnisse des Kindes (5. Kl.)	.53 ***	.03	.90 ***	.01	.37 ***	.03	.34 ***	.05
<i>Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe</i>								
Typ 1 versus Typ 2 (1= Typ 2)	-.18 ***	.05	-.05 *	.03	-.17 **	.06	-.11 *	.06
Typ 1 versus Typ 3 (1= Typ 3)	-.44 ***	.09	-.10 *	.04	-.37 ***	.11	-.35 **	.13
<i>R</i> ²	.31		.81		.16		.13	

Anmerkung. β = standardisierte Regressionskoeffizienten. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.