

Hertel, Silke; Jude, Nina

Was können wir aus der Elternperspektive lernen? Befunde aus PISA 2015

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Klasse leiten (2018) 2, S. 34-36



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-170399

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-170399>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Was können wir aus der Elternperspektive lernen? Befunde aus PISA 2015

Silke Hertel¹ und Nina Jude²

¹ Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

² Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

1. Relevanz der Eltern bei schulischen Bildungsprozessen ihres Kindes

Eltern nehmen eine wichtige Rolle in den Bildungsprozessen ihrer Kinder ein (z.B. Pomerantz et al., 2007; Schwanenberg, 2015; Hertel, Jude & Sälzer, 2017). Dazu zählt neben Förderaktivitäten im Elternhaus auch die Beteiligung an der Schule des Kindes. Diese kann unterschiedliche Formen annehmen und von einer Teilnahme an Elternabenden über eine Begleitung bei Schulausflügen bis hin zu Vorträgen an der Schule reichen (vgl. Epstein et al., 2002). Häufig ist mit einem entsprechenden Engagement der Eltern an der Schule ihres Kindes auch ein engerer Austausch mit den Lehrkräften verbunden (Bruder et al., 2014; Freyaldenhofen, 2005).

Die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen dem familiären Hintergrund, Strukturmerkmalen des Elternhauses, der Förderung in der Familie und den fachlichen Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler hat im Rahmen der PISA-Studie eine lange Tradition. Für Deutschland wurden beispielsweise der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen in PISA 2000 (Watermann & Baumert, 2006), die Relevanz elterlicher Unterstützungsprozesse für die Kompetenzentwicklung im mathematischen Bereich für PISA 2003 und PISA 2012 (Ehmke et al., 2006, Hertel et al., 2017), die Verknüpfung von Prozessmerkmalen im Elternhaus und naturwissenschaftlicher Kompetenz in PISA 2006 (Maurischat et al., 2007) sowie die Zusammenhänge zwischen Struktur- sowie Prozessmerkmalen der Familie und Lesekompetenz bzw. Lesefreude in PISA 2009 (Hertel et al., 2010) untersucht. So bestätigen auch die Befunde der PISA-Studien, dass die Familie mit ihren spezifischen Ausprägungen

der Struktur- und Prozessmerkmale eine wichtige Bildungsressource für die Schülerinnen und Schüler darstellt – auch noch im Alter von 15 Jahren.

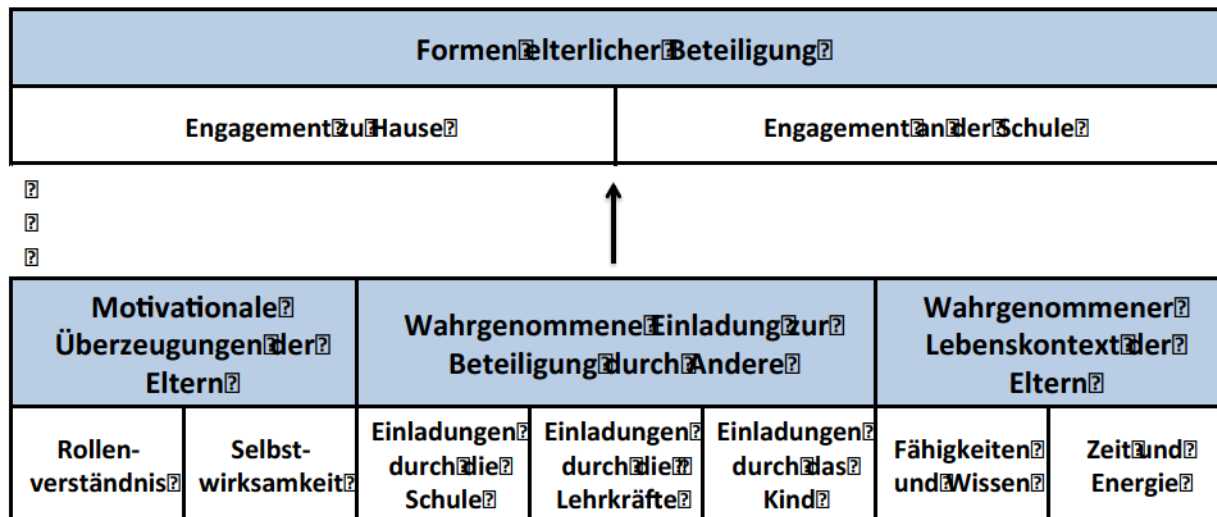
Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Perspektive von Eltern auf die Schule bzw. ihre Beteiligungsmöglichkeiten im Schulalltag, ihre Zusammenarbeit mit Lehrkräften sowie die Unterstützung ihres Kindes beim Lernen. Im Fokus stehen Fragen danach, ob und wie die Eltern sich an der Schule ihres Kindes engagieren, wie die Eltern die Qualität der Schule ihres Kindes einschätzen und welche Zusammenhänge zwischen einer Förderung im Elternhaus sowie den Leistungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler bestehen.

Zunächst erfolgt eine kurze Darstellung theoretischer Konzepte zur Beschreibung von elterlicher Beteiligung, danach werden spezifische Befunde aus PISA 2015 dargestellt und abschließend werden Implikationen für den Schulalltag abgeleitet.

2. Rahmenmodelle zur elterlichen Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen

Zur theoretischen Einordnung und Beschreibung der elterlichen Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen liegen verschiedene Rahmenmodelle vor. Epstein et al. (2002) beschreiben in ihrem Modell „Six Types of Parental Involvement“ sechs unterschiedliche Formen der Beteiligung: Elterliche Fürsorge und Erziehung, Kommunikation mit der Schule, Beteiligung an freiwilligen/ehrenamtlichen Aktivitäten, Gestaltung von Lernumgebungen im Elternhaus, Mitgestaltung der Schulpolitik im Rahmen von Elterngremien sowie Zusammenarbeit mit der Gemeinde bzw. öffentlichen Einrichtungen.

Green et al. (2007) wählen eine etwas andere Herangehensweise und unterscheiden zunächst, ob die Beteiligung in der Schule oder im Elternhaus stattfindet und betrachten zudem auch die Rahmenbedingungen, unter denen die elterliche Beteiligung erfolgt (siehe Abbildung 1).



Quelle: Green et al. (2007), S. 533 (übersetzt von den Autorinnen)

Abbildung 1: Rahmenmodell zum elterlichen Engagement im schulischen Kontext

Weiterhin unterscheiden sie zwischen den motivationalen Überzeugungen der Eltern (Rollenverständnis und Selbstwirksamkeit), den wahrgenommenen Einladungen zur Beteiligung (Einladungen durch die Schule, durch die Lehrkraft, durch das eigene Kind) sowie dem Lebenskontext der Familie (Fähigkeiten und Wissen der Eltern, Zeit und Energie). Die in den PISA-Studien erhobenen Indikatoren zum elterlichen Engagement greifen wesentliche Aspekte der dargestellten Modelle auf und ermöglichen die Beschreibung unterschiedlicher Beteiligungsformen sowie die Analyse der Zusammenhänge mit Leistungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler.

3. PISA 2015 – Die Perspektive der Eltern und Erziehungsberechtigten

Im Rahmen von PISA werden die Ergebnisse kumulierter Bildungsprozesse und Lernerfahrungen gegen Ende der Sekundarstufe bei fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern erfasst. Bildungsprozesse dieser Art werden wesentlich durch den institutionellen Kontext von Schule geprägt, aber auch dem außerschulischen Umfeld kommt eine bedeutende Rolle zu. Insbesondere leistet das häusliche Umfeld einen wichtigen Beitrag zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen (z. B. Maaz, Neumann & Baumert, 2014).

PISA greift in Kontextfragebögen entsprechende Indikatoren auf, um beispielsweise die Lernumgebung im Elternhaus und die Unterstützung der Eltern in Bezug auf schulische Lern- und Bildungsprozessen zu erfassen. Neben allgemeinen Indikatoren wie häuslichen Ressourcen werden auch spezifische Unterstützungsangebote im Bereich der Naturwissenschaften sowie der frühkindlichen Förderung adressiert. Der Elternfragebogen der PISA-Studie ist ein wertvolles Instrument, um Merkmale der häuslichen Lernumgebung, der frühen Förderung sowie der Zusammenarbeit mit der Schule aus Sicht der Eltern zu erfassen und über die Zeit als Merkmale von Bildungssystemen abzubilden. Er ergänzt somit die Angaben der Schülerinnen und Schüler.

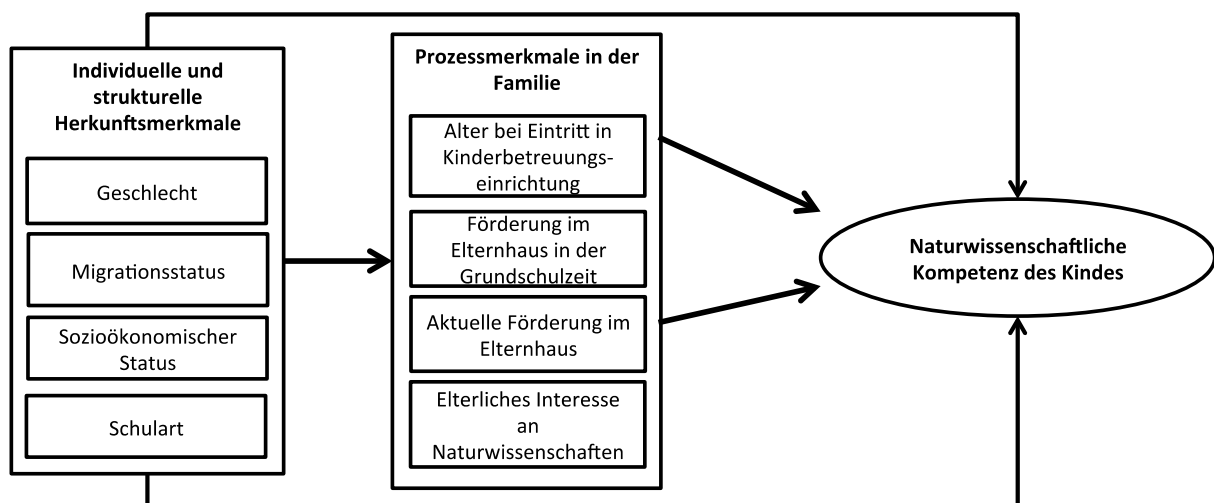
Der PISA-Elternfragebogen richtet sich an die Eltern und Erziehungsberechtigten aller Schülerinnen und Schüler, die an der Studie teilnehmen. In Deutschland ist die Befragung der Eltern seit 2006 ohne Unterbrechung Bestandteil der PISA-Erhebungen. Als internationale Option gibt es dieses Instrument ebenfalls seit 2006, bei PISA 2015 wurde es in 18 Teilnehmerstaaten eingesetzt. Die Teilnahme an der PISA-Elternbefragung ist in Deutschland freiwillig, entsprechend lag die Rücklaufquote bei 52%. Es ist davon auszugehen, dass die Teilnahmebereitschaft auch durch Hintergrundmerkmale der Eltern (bspw. die Sprachkenntnis) beeinflusst wird (Jude et al., 2016).

PISA 2015 zeigt, dass die Voraussetzungen der Förderung im Elternhaus und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule in Deutschland durchaus positiv zu beurteilen sind. Die Eltern der meisten Schülerinnen und Schüler sind motiviert, sich an der Schule ihres Kindes aktiv zu engagieren, es beim Lernen zu unterstützen und zu fördern. Ein Großteil der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler wächst in Familien auf, in denen gemeinsame Aktivitäten sowie Gespräche mit den Eltern täglich stattfinden und in denen die Eltern ihr Kind emotional unterstützen. Eine spezifische fachliche Unterstützung – in PISA 2015 bezogen auf die Naturwissenschaften – findet hingegen vergleichsweise selten statt. Die Eltern nehmen an vielen Schulen eine hohe Schulqualität und eine zur Zusammenarbeit

einladende Atmosphäre wahr und sehen in der Zusammenarbeit mit der Schule einen sehr wichtigen und relevanten Aspekt für die Entwicklung ihres Kindes.

Ausschlaggebend für die Schulwahl waren insbesondere das Schulklima, die Sicherheit der Umgebung und die Reputation der Schule. Ein Vergleich mit den vorangegangenen PISA-Erhebungen zeigt, dass Schulen inzwischen häufiger Informationen zum Fortschritt des Kindes dokumentieren und die Eltern über die Entwicklung ihres Kindes informieren.

Im Rahmen der PISA Erhebungen ist es auch möglich, Strukturmerkmale der Familie (z.B. sozioökonomischer Hintergrund, Zuwanderungshintergrund) und Prozessmerkmale der Förderung im Zusammenhang mit den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu betrachten (siehe Abbildung 2). Da es sich um eine einmalige Messung handelt, kann allerdings nur ein Status Quo beschrieben werden – Entwicklungen und Wirkungsrichtungen können nicht abgebildet werden.



Quelle: in Anlehnung an Hertel et al., 2010, S. 268

Abbildung 2: Pfadmodell des elterlichen Engagements im schulischen Kontext (Jude et al., 2016, S. 367)

Die Analysen zeigen, dass die individuellen Herkunftsmerkmale und die Strukturmerkmale der Familie bereits etwa ein Drittel der Unterschiede in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erklären. Zusätzlich zeigen allerdings auch alle

untersuchten Prozessmerkmale (Förderung im Elternhaus, elterliches Interesse an den Naturwissenschaften) statistisch bedeutsame Zusammenhänge mit den naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler: Eine aktive Förderung und Beteiligung an den fachspezifischen Bildungsprozessen des Kindes in der Grundschulzeit durch die Eltern geht noch Jahre später bei den fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern mit höheren Werten in den naturwissenschaftlichen Kompetenztests einher.

Eine Förderung im Elternhaus zum Zeitpunkt der PISA 2015 Erhebung hängt im Querschnitt betrachtet mit geringeren Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Naturwissenschaften zusammen. Vergleichbare Befunde wurden im Rahmen von PISA 2009 für den Zusammenhang der aktuellen Unterstützung in der Familie und der Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen gefunden (vgl. Hertel et al., 2010). Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei um einen sogenannten Remedialeffekt handelt, d.h. dass die Eltern dann aktiv fördern bzw. ihre Unterstützung erhöhen, wenn Probleme bei ihrem Kind auftreten. Ein kausaler Zusammenhang lässt sich allerdings nur in Längsschnittstudien abbilden, in denen das Zusammenspiel von Förderung und Leistungsentwicklung über die Zeit in den Blick genommen werden kann.

4. Ausblick und Implikationen für den Schulalltag

Das elterliche Engagement bezogen auf die Bildungsprozesse ihres Kindes ist sowohl kurz- als auch langfristig von Bedeutung: Bei einer kurzfristigen Betrachtung zeigt sich häufig ein Remedialeffekt – Eltern fördern und unterstützen dann, wenn akute Probleme auftreten (Ehmke et al., 2006; Hertel et al., 2010). Bei einer langfristigen Betrachtung ist festzuhalten, dass die Effekte einer Förderung des Kindes durch die Eltern in der Grundschulzeit noch in der 9. Jahrgangsstufe abgebildet werden können (Hertel et al., 2010; Jude et al., 2016).

Das elterlichen Engagement und die Zusammenarbeit mit der Schule sind Ansatzpunkte für die Erhöhung der Chancengleichheit im Bildungsbereich sowie die Reduktion von

Leistungsunterschieden bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft (vgl. Jeynes, 2007). Allerdings liegen Hinweise darauf vor, dass sowohl die Motivation zu elterlichem Engagement als auch die Wirkung entsprechender Aktivitäten einen Zusammenhang zu dem sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund der Eltern aufweisen (vgl. Hill, 2004).

Insgesamt sind die Eltern in Deutschland von der hohen Qualität der Schule ihres Kindes überzeugt. Umso wichtiger scheint es auf Basis der Ergebnisse aus PISA 2015, die Eltern weiterhin zu stärken und ihre aktive Rolle in den Bildungsprozessen ihres Kindes zu unterstützen. Etwa durch Schulentwicklungsmaßnahmen, die auf eine verstärkte Zusammenarbeit – insbesondere bezogen auf die Unterstützung und Förderung ihres Kindes – mit den Eltern abzielen oder die Beratungsangebote an Schulen für Eltern verbessern. Entsprechende Maßnahmen nehmen nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Herausforderungen durch inklusive Schulkonzepte und die Unterstützung von Eltern aus bildungsfernen Schichten bzw. mit Zuwanderungshintergrund einen besonderen Stellenwert ein. Ein Engagement in Elternengagement zahlt sich aus.

Literatur

- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, I. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 905–919). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T. & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 225–247). Münster: Waxmann.

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Freyaldenhofen, I. (2005). *Schule in der Krise? Psychologische Beratung als Antwort! Theoretische und praktische Hinweise für eine gelingende Schulberatung – lösungsorientiert und individuell*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- 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.
- Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255–276). Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Jude, N., Sälzer, C. (2017). Perspektiven von Eltern auf die Zusammenarbeit mit der Schule: Differenzierte Analysen für den Sekundarschulbereich auf Basis von Daten aus PISA 2012. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (4), 243–255.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parental academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491–1509.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 8–110.
- Jude, N., Hertel, S., Kuger, S. & Sälzer, C. (2016). Die Lernumgebung in der Familie und die elterliche Unterstützung. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 349–373). Münster: Waxmann.

- Maaz, K., Neumann, M., & Baumert, J. (Hrsg.) (2014). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maurischat, C., Taskinen, P. & Ehmke, T. (2007). Naturwissenschaften im Elternhaus. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme, R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 203–223). Münster: Waxmann.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410.
- Schwanenber, J. (2015): *Elterliches Engagement im schulischen Kontext: Analyse der Formen und Motive*. Münster: Waxmann.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.