

Kohler, Britta

Schulleistungen aus der Sicht der Eltern. Eine empirische Untersuchung zum Umgang mit Ergebnissen leistungsvergleichender Studien

Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 337-350



Quellenangabe/ Reference:

Kohler, Britta: Schulleistungen aus der Sicht der Eltern. Eine empirische Untersuchung zum Umgang mit Ergebnissen leistungsvergleichender Studien - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 3, S. 337-350 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273410 - DOI: 10.25656/01:27341

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273410>

<https://doi.org/10.25656/01:27341>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Britta Kohler

Schulleistungen aus der Sicht der Eltern

Eine empirische Untersuchung zum Umgang mit Ergebnissen leistungsvergleichender Studien

Im Jahr 1997 wurden die *Ergebnisse der TIMS-Studie* (Third International Mathematics and Science Study; Baumert u.a 1997) bekannt. In allen Tageszeitungen war nachzulesen, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur mittelmäßige Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften erbracht hatten. Die öffentlichen Reaktionen der unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen bestanden darin, dass sie sofort und ohne eigene Lektüre der Studie Forderungen erhoben und Verbesserungsvorschläge machten. Verlangt wurden dann so unterschiedliche Dinge wie eine Abschaffung der Gesamtschulen, kleinere Klassen, jüngere Lehrerinnen und Lehrer, weniger Ferien oder mehr Computer. Viele Politiker, Vertreter der Wirtschaft und auch der Medien griffen desinteressierte Eltern und – schon fast reflexhaft – die Lehrerinnen und Lehrer an, während letztere häufig die Bildungspolitik und die unzureichenden schulischen Rahmenbedingungen für die nur mittelmäßigen Ergebnisse verantwortlich machten. Diese in der Gesellschaft und den Medien *zum Teil sehr heftig ausgetragene Diskussion* fand statt, obwohl immer wieder von Seiten der Wissenschaft darauf aufmerksam gemacht wurde, dass TIMSS als deskriptiv angelegte Querschnittsuntersuchung keine kausalen Aussagen erlaubt und somit zunächst auch keine Forderungen nahelegt (vgl. z. B. Baumert/Klieme/Lehrke/Savelsbergh 2000; Demmer 2000; Groeben, v. d./Tillmann 2000; Kohler/Schrader 2004).

Doch dieser Aussage wurde außerhalb der wissenschaftlichen Welt nur wenig Gehör geschenkt. Diese Umgangsweise lässt sich gut verstehen, wenn man bedenkt, dass es ein Grundbedürfnis (Heider 1958) oder – je nach Sichtweise – eine Grundfähigkeit (Heckhausen 1989) des Menschen ist, hinter erhaltene und insbesondere hinter unerfreuliche und erwartungswidrige Informationen sehen und eigene Schlüsse aus den verfügbaren Daten ziehen zu wollen. Diese eigenen Schlüsse sind nicht nur folgenreich, sondern unterliegen häufig beträchtlichen Verzerrungen. Sie werden auch dann gezogen, wenn mit der Veröffentlichung der Daten gleichzeitig vermittelt wird, dass sie rein deskriptiver Art sind und keine Kausalanalysen erlauben. Menschen lassen sich *Überlegungen kausaler Art* nun eben einmal nicht untersagen und nehmen *Attributionen*, d. h. Ursachenzuschreibungen, auch dann vor, wenn die zugängliche Datenbasis schmal ausfällt.

Auch aus der Perspektive der *Forschungen zu „subjektiven“, „impliziten“ oder „naiven“ Theorien von Lehrerinnen und Lehrern* sowie anderer Personengruppen erscheinen die unterschiedlichen Reaktionsweisen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen auf die TIMS-Studie und insbesondere die unterschied-

lichen Erklärungsversuche bezüglich der nur mittelmäßigen Leistungsergebnisse wenig erstaunlich: In subjektiven Theorien schlagen sich immer individuelle Sichtweisen und Erfahrungen nieder. Subjektive Theorien geben Sicherheit und Orientierung und ermöglichen ein schnelles Handeln in komplexen Situationen. Sie tendieren aber auch dazu, sich zu stabilisieren und Inkonsistenzen auszublenken bzw. zu vermeiden. Mit Hilfe subjektiver Theorien können somit ungenügende Daten auf der Grundlage unvollständig erfasster Bedingungen logisch folgerichtig verarbeitet werden (Huber 1993; Mandl/Huber 1983).

Bezogen auf den Umgang mit den Ergebnissen von TIMSS resultiert daraus, dass es sehr schwer ist, die Diskussion um die Ursachen von Leistungsergebnissen zu versachlichen und auf ein wissenschaftlich tragfähiges Fundament zu stellen. Gleichzeitig resultiert daraus aber auch, dass die Äußerungen und Forderungen der verschiedenen Gruppen bezüglich der Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler viel über die jeweiligen Überzeugungssysteme verraten. Überspitzt formuliert: Die ohne Kenntnis der Studie benannten Ursachen der unzureichend erscheinenden Schulleistungen sagen wenig über die tatsächlichen Ursachen aus, aber viel über die jeweiligen, subjektiven Theorien bezüglich des Zustandekommens schulischer Leistungen. Im Folgenden sollen nun erst einmal die in der wissenschaftlichen Welt allgemein anerkannten Determinanten schulischer Leistungen benannt werden, bevor auf die Ursachen unzureichend erscheinender Leistungen aus der Sicht der Eltern eingegangen wird.

1. Determinanten schulischer Leistungen

Schulische Leistungen werden durch eine *Vielzahl unterschiedlicher Faktoren* bedingt. Individuelle, familiäre, unterrichtliche, schulische und kontextuelle Faktoren spielen hier eine Rolle und führen in einer komplexen wechselseitigen Verschränkung zu den resultierenden Wirkungen (Ditton 2000). Eine mögliche Systematisierung dieser Faktoren leistete Helmke (2001) mit seinem „*Ma-kro-Modell der Einflussfaktoren schulischer Leistungen*“ (S. 148). Es enthält Bedingungsfaktoren wie die Schulqualität oder die soziale Schicht und auch die Familienkonstellation, deren Einflüsse auf die schulischen Leistungen nur sehr vermittelt und indirekt sind. Größere Bedeutung wird heute allgemein den so genannten proximalen Bedingungsfaktoren zugesprochen, also jenen Faktoren, die wie das individuelle Vorkennntnisniveau, die Qualität des Unterrichts oder die Qualität des elterlichen Unterstützungsverhaltens einen direkten Einfluss auf die Schulleistung ausüben (Ditton 2000).

Die genauen Beiträge der einzelnen Faktoren für die Schulleistungen sind allerdings bis heute nicht bekannt. Dies liegt beispielsweise daran, dass verschiedene Determinanten, z. B. kognitive Merkmale der Lernenden und die Unterrichtsqualität oder das elterliche Erziehungsverhalten, in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen, dass kurz-, mittel- und langfristige Effekte zu unterscheiden sind oder dass die Bedeutung einzelner Faktoren bezüglich verschiedener Fächer, Inhaltsbereiche und Kompetenzen variiert. Im Folgenden soll beispielhaft auf einige der wichtigsten bzw. häufig diskutierten Determinanten eingegangen werden.

Den *kognitiven Kompetenzen* wird heute allgemein eine dominante Rolle für den Schulerfolg zugeschrieben. Dabei wird – vor allem im Hinblick auf fort-

geschrittene Lerner – den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten im Vergleich zum bereichsspezifischen Vorwissen tendenziell eine geringere Bedeutung zugemessen (Helmke/Schrader 1998; Weinert 2000, 2001).

Sehr hoch, wenngleich nicht genau spezifiziert, ist auch der *Einfluss des Elternhauses* auf den Schulerfolg der Kinder. Einige Autoren halten die Bedeutung der Familie als Lernumwelt sogar für wesentlich höher als jene der allgemeinen Intelligenz (z.B. Krumm 1996). Eltern bestimmen nicht nur die genetische Ausstattung ihrer Kinder, sondern wirken über die von ihnen geschaffene Umwelt, über ihre Erwartungen, Ansprüche, Einschätzungen und auch konkreten Interaktionen auf die Lernleistungen ihrer Kinder ein. Dies gilt für den täglichen Lebensvollzug genauso wie beispielsweise für die stark schulleistungsbezogene Situation der Hausaufgabenanfertigung (Kohler 2003). Inwieweit hier genetische Einflüsse oder mehr oder weniger intentionale Bemühungen wirksam werden, kann aufgrund der Konfundierung dieser beiden Variablen jedoch nicht präzise geschätzt werden.

Von Bedeutung für den Lernerfolg ist sicher auch die *Unterrichtsqualität*, wobei die Frage nach den lernförderlichen Merkmalen unterrichtlicher Prozesse trotz zahlreicher Untersuchungsergebnisse bis heute nicht in abschließender oder wenigstens zufriedenstellender Weise beantwortet werden konnte (z. B. Einsiedler 2002; Fraser u.a. 1987; Rutter/Maughan 2002; Shuell 1996; Walberg 1986). Interessant erscheinen an dieser Stelle beispielsweise die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie, die zwar nur niedrige Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung feststellen konnte, die aber dennoch in der Lage war, für den Leistungszuwachs in Mathematik wichtige Variablen zu identifizieren. Es handelte sich um die Variablen „Klassenführung“, „Strukturiertheit“, „Zeitnutzung“, „Motivierungsqualität“, „Klarheit“, „individuelle fachliche Unterstützung“ sowie „Variabilität der Unterrichtsformen“ (Helmke/Weinert 1997).

Eher geringe bis keine Einflüsse auf den Leistungszuwachs werden im Allgemeinen – allerdings bei uneinheitlicher Befundlage – der *Klassengröße* zugeschrieben (Helmke/Weinert 1997; Moser 1997; Schrader u.a. 2001; Schweizer 1998, 2001). Die Erklärungen für dieses auf den ersten Blick durchaus kontraintuitive Ergebnis fallen unterschiedlich aus. So wird beispielsweise die These angeführt, große Klassen erzwingen möglicherweise eine besonders aufwändige und gut strukturierte Planung und Durchführung des Unterrichts. Auch wird vermutet, Lehrerinnen und Lehrer könnten die potentiellen Vorteile kleiner Klassen gar nicht nutzen (Weinert 2000). Nicht ausgeschlossen werden kann an dieser Stelle allerdings, dass durch entsprechende innerschulische Zuweisungsprozesse besonders kompetente Lehrkräfte größere Klassen zugewiesen bekommen und umgekehrt weniger kompetente oder besonders belastete Lehrerinnen und Lehrer Schonung durch die Zuweisung kleiner Klassen erhalten. Nicht vorhandene Leistungsunterschiede wären somit innerschulischen Ausgleichsmaßnahmen zuzuschreiben. Außerdem zeigen die Ergebnisse von DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International; vgl. www.kmk.org und www.desi.de) aus dem Jahr 2006, dass die Klassengröße im Fremdsprachenunterricht doch von Bedeutung ist.

Im Anschluss an die international vergleichende TIMS-Studie wurden darüber hinaus Überlegungen angestellt, inwiefern kulturelle Differenzen beispielsweise

in der gesellschaftlichen Wertschätzung von Bildung und schulischem Lernen oder Systemunterschiede und der unterschiedliche Umgang mit Heterogenität im Hinblick auf Schulleistungen wirksam werden können. Insbesondere außerhalb der wissenschaftlichen Welt wurde weiterhin darüber nachgedacht, ob eventuell zu niedrige schulische Leistungsanforderungen oder fehlende finanzielle Ressourcen als Ursachen zu geringer Leistungsergebnisse zu betrachten seien.

2. Ursachen unzureichender Leistungsergebnisse aus der Sicht von Eltern

Während sich die Lehr-Lern-Forschung bei der Frage nach den Determinanten schulischer Leistungen auf Ergebnisse empirischer Untersuchungen und theoriegeleiteter Überlegungen stützt, kommen Eltern aufgrund einzelner, unsystematisch erhaltener Informationen, die sie beispielsweise durch die Medien, durch andere Eltern oder einzelne Lehrkräfte erhalten, zu ihrem Urteil. Vor allem aber *erleben Eltern Schule über ihre Kinder*, über deren Leistungen und Lernschwierigkeiten, über ihre Befindlichkeit und wahrnehmbare Schulfreude und natürlich vor allem über ihre Erzählungen. Besonders gut wahrnehmbar sind für Eltern auch Dinge wie die Häufigkeit außerunterrichtlicher Veranstaltungen, der Zustand des Schulgebäudes, die Zahl ausgefallener Unterrichtsstunden oder das Alter der Lehrerinnen und Lehrer. Auch wenn diese Punkte schulspezifische Ausprägungen zeigen und das Erleben des eigenen Kindes immer individuell sein wird, tendieren Eltern – wie Menschen allgemein – zum Generalisieren ihrer Erfahrungen. Sie konstruieren für sie stimmige Theorien auf der Basis der verfügbaren bzw. erfassten Daten und blenden Inkonsistenzen scheinbar mühelos aus. Eltern treffen Aussagen über das schulische Lernen in der Bundesrepublik, auch wenn sie nicht viel mehr als die eigene Schule und die der Kinder kennen.

Die Frage, wie sich Eltern unzureichende Leistungsergebnisse erklären, erscheint insofern wichtig, als Eltern – trotz aller Einschränkungen – wichtige Größen in der Schullandschaft und außerdem Steuer zahlende Bürgerinnen und Bürger mit Wahlrecht sind. Schulische Reformen gelingen leichter, wenn sie von Eltern mitgetragen werden, und eine gesellschaftliche Diskussion um Schule und Bildung gewinnt ihre Richtung in hohem Maße aus den Beiträgen und Einschätzungen der Eltern.

Im Folgenden soll es nun um die Einschätzungen der Eltern in Zusammenhang mit den Ergebnissen der TIMS-Studie und hier insbesondere um ihre Erklärungen bezüglich der nur mittelmäßigen Leistungsergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler gehen. Zunächst wird dargestellt, in welchem Kontext und auf welche Weise die Einschätzungen und Ursachenzuschreibungen der Eltern erhoben wurden.

3. Untersuchung zum Umgang mit den Ergebnissen von TIMSS

Im Rahmen einer größer angelegten Untersuchung zur Rezeption von TIMSS (Kohler 2005) wurden neben 201 Lehrkräften sowie 90 Beamtinnen und Beamten der Schulaufsicht *insgesamt 194 Eltern* von Kindern vorwiegend allgemeinbildender Schulen unterschiedlicher Klassenstufen befragt. Die Untersuchung wurde als Fragebogenstudie konzipiert und diente der Erhebung so-

wohl quantitativer als auch qualitativer Daten, wobei die letzteren nicht Gegenstand dieser Darstellung sind. Die Befragungen wurden in den Jahren 2000 und 2001 durchgeführt und fanden für die Eltern in anonymer Weise im Rahmen von Klassenelternversammlungen statt. Diese Vorgehensweise hatte den Vorteil, dass sie eine Information der Eltern bezüglich der TIMS-Studie und damit entsprechende Fragen gestattete. Die gewählte Vorgehensweise hatte aber auch den Vorteil eines nahezu 100%igen Rücklaufs (bezogen auf die anwesenden Eltern), wobei natürlich zu bedenken ist, dass Klassenpflegschaftsabende von einem Teil der Eltern generell nicht oder nur selten besucht werden. So nehmen beispielsweise Eltern aus bildungsfernen Schichten oder mit Sprachproblemen kaum an Elternabenden teil und schränken dadurch die Generalisierbarkeit der hier gewonnenen Ergebnisse ein.

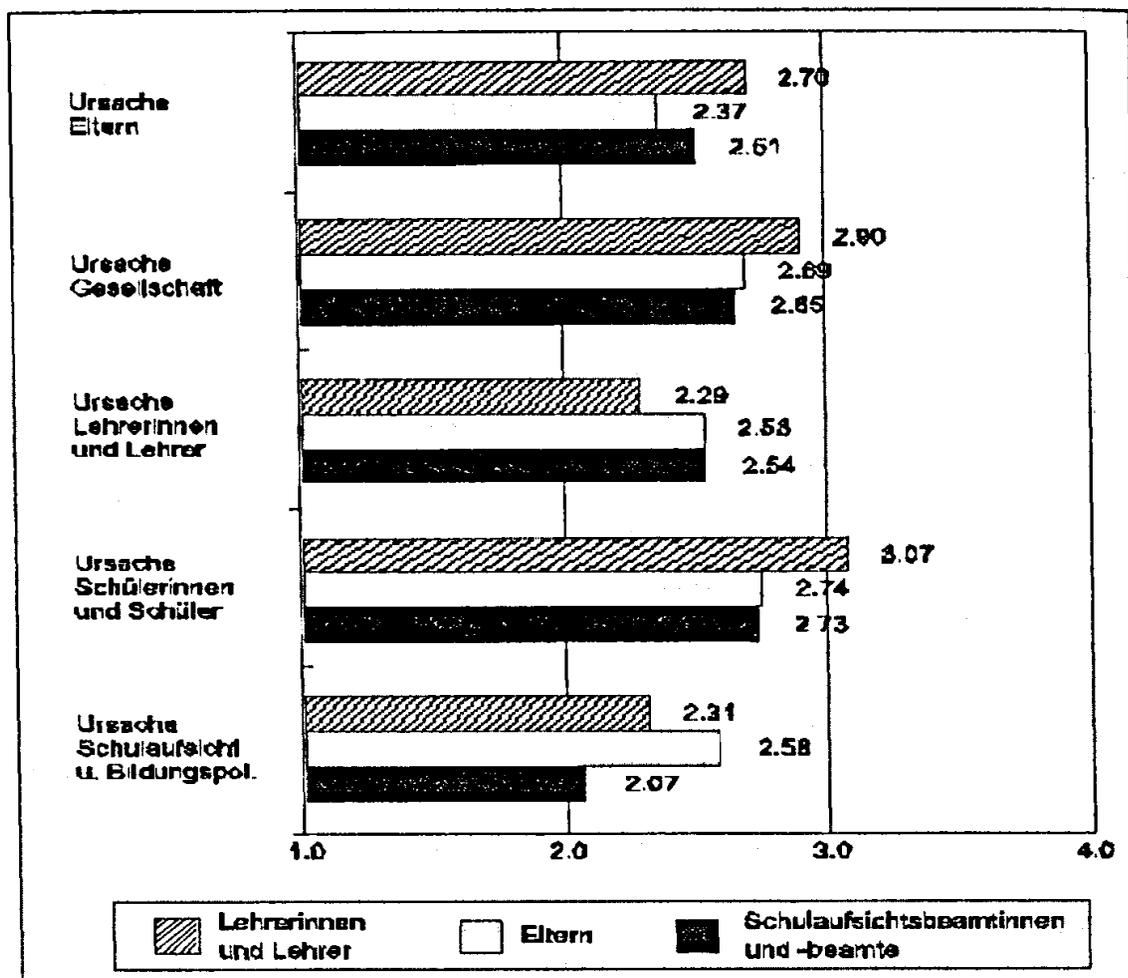
Die Fragebögen für alle drei Gruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schulaufsicht) wurden parallel konzipiert und sind über weite Strecken identisch, so dass viele Ergebnisse direkt miteinander verglichen werden können. Der erste Teil der Fragebögen dient unter anderem der Erfassung personenbezogener Daten. Im Zentrum des zweiten Teils steht dann die auf einer vierstufigen Skala einzuschätzende Frage nach den möglichen Ursachen des nur mittelmäßigen Abschneidens der deutschen Schülerinnen und Schüler bei TIMSS. Die für diese Frage formulierten Items lassen sich zu fünf Skalen gruppieren. Diese Skalen lauten: „Ursache Eltern“ (z. B. „Es liegt daran, dass sich die Eltern zu wenig um die schulischen Leistungen kümmern“), „Ursache Gesellschaft“ (z. B. Ein Grund des mittelmäßigen Abschneidens liegt darin, dass in unserer Gesellschaft insgesamt nicht so viel geleistet und gearbeitet wird“), „Ursache Lehrerinnen und Lehrer“ (z. B. „Es liegt daran, dass die Lehrer/innen sich zu wenig anstrengen“), „Ursache Schülerinnen und Schüler“ (z. B. „Es liegt daran, dass die Schüler/innen im Unterricht nicht genügend aufpassen“) sowie „Ursache Schulverwaltung und Bildungspolitik“ (z. B. „Es liegt daran, dass zu oft Unterricht ausfällt“). Zusammen ergeben sich hier 60 Items, die in einer Voruntersuchung mit 10 Lehrkräften sowie 10 Eltern („Wie lässt sich Ihrer Meinung nach das nur mittelmäßige Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei TIMSS erklären?“) für alle drei Gruppen zusammengetragen worden waren. Die Reliabilitätskoeffizienten für die Einzelskalen lagen mit einer Ausnahme (Cronbachs Alpha = .57 für die aus nur vier Items bestehende Skala „Ursache Gesellschaft“) bei den Eltern für alle Skalen zwischen Cronbachs Alpha = .84 und .87.

4. Ursachen der nur durchschnittlichen TIMSS-Testergebnisse aus der Sicht von Eltern. Intragruppale Vergleiche sowie Vergleiche mit Lehrkräften und Beamtinnen und Beamten der Schulaufsicht

Bei der Frage nach den möglichen Ursachen der im internationalen Vergleich nur durchschnittlichen Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften zeigte sich auf Skalenebene, dass die befragten Eltern die Ursachen vor allem bei den Lernenden und auch bei der Gesellschaft im Allgemeinen sahen. Die Eltern mochten sie dagegen am wenigsten für unzureichende Leistungsergebnisse verantwortlich machen.

Um die Einschätzungen der Eltern besonders deutlich hervortreten zu lassen, sind in Abbildung 1 auch die Einschätzungen der beiden ebenfalls befragten

Abbildung 1: Zustimmung zu den „Ursache-Skalen“. Mittelwerte für Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte

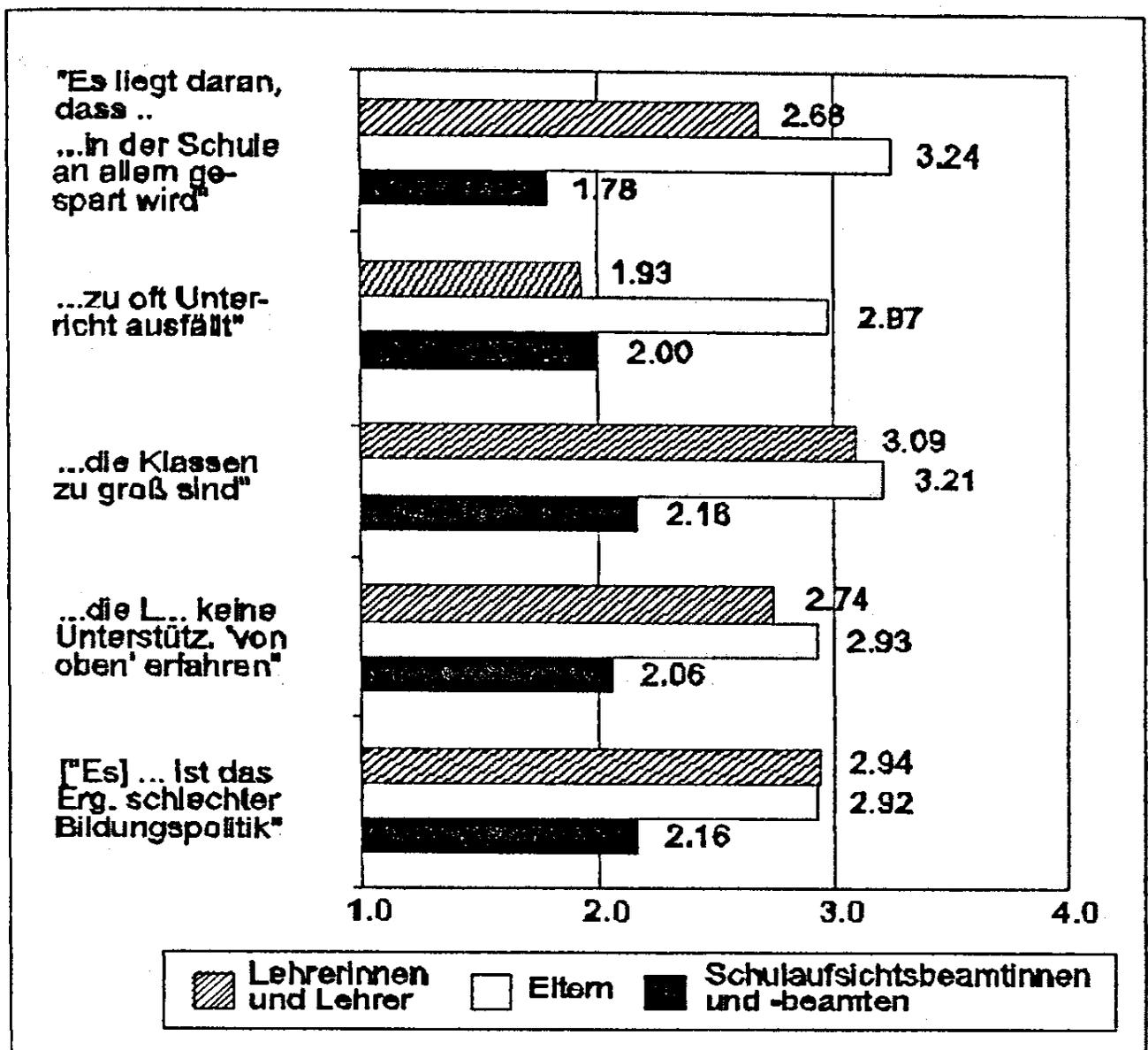


Gruppen, d. h. der Lehrkräfte sowie der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten, eingetragen. Dabei wird deutlich, dass sich alle drei Gruppen – trotz signifikant unterschiedlicher Einschätzungen bei allen Skalen ($p < .001$) – darin einig waren, wo die Ursachen der unzureichenden Leistungsergebnisse vor allem zu suchen sind. Lehrkräfte, Eltern und die Schulaufsicht fokussierten vor allem auf die Lernenden und außerdem auf die Gesellschaft im Allgemeinen. Ein klarer Unterschied oder – je nach Perspektive – eine weitere Gemeinsamkeit ergab sich bei der Frage, worauf das Ergebnis von TIMSS am wenigsten zurückgeführt werden könne: Während es für die Lehrerinnen und Lehrer die Lehrkräfte und für die Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten Schulaufsicht und Bildungspolitik waren, waren es in den Augen der Eltern die Eltern. Dies bedeutet, dass alle drei Gruppen die Ursachen des wenig erfreulichen Resultates am wenigsten bei sich lokalisieren wollten und sich bevorzugt auf andere, so genannte *externale Faktoren*, bezogen.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen mögen bei einer Betrachtung „mit bloßem Auge“ vielleicht nicht besonders groß erscheinen, sind es aber bei einem genaueren Studium durchaus. Der größte intergruppalen Unterschied bei allen Skalen mit mehr als einer Standardabweichung ist eindeutig zwischen Eltern und Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten bei der Skala „Ursache Schulaufsicht und Bildungspolitik“ zu finden. Dieser Unterschied kann als beträchtlich beschrieben werden. Noch deutlicher wird der *Unterschied zwischen*

Eltern und Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten, wenn man sich die Einschätzungen einzelner Items ansieht. Hier ergeben sich Unterschiede von bis zu zwei Standardabweichungen, die in allen Fällen signifikant sind ($p < .001$). Die Items mit den größten Differenzen zwischen den beiden Gruppen beziehen sich ausnahmslos auf die Skala „Ursache Schulaufsicht und Bildungspolitik“.

Abbildung 2: Items der „Ursache-Skalen“ mit den größten intergruppalen Differenzen. Mittelwerte für Lehrkräfte, Eltern und Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte



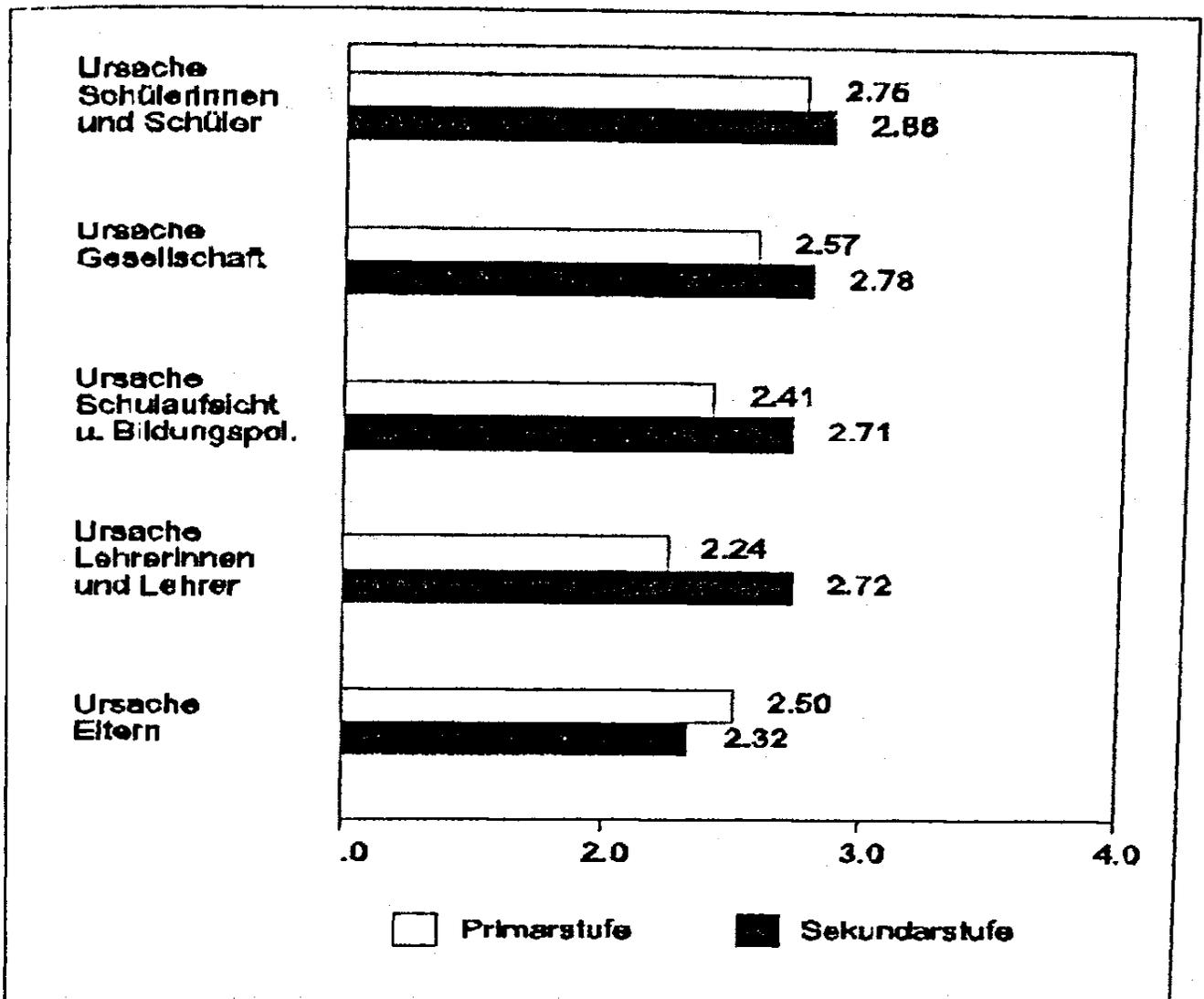
Sieht man sich die Einschätzungen der Einzelitems der Skala „Ursache Lehrerinnen und Lehrer“ durch die Eltern an (vgl. Tabelle 1), so wird ansatzweise deutlich, dass die Eltern im Hinblick auf die Lehrkräfte vor allem auf die Beziehungsebene und das Problem der Motivierung, aber auch auf die Ziele und Methoden des Unterrichts abhoben. Eine zu geringe Anstrengungsbereitschaft ($M = 2.03$, $SD = .83$) mochten die Eltern den Lehrerinnen und Lehrern dagegen nicht unterstellen. Genauso wenig waren sie der Meinung, die Lehrerinnen und Lehrer würden die Schule nicht wichtig genug nehmen ($M = 1.99$, $SD = .85$). Auch die Ausbildung der Lehrkräfte erschien ihnen als Erklärung für das unerfreuliche TIMSS-Testergebnis wenig tauglich ($M = 2.06$, $SD = .82$).

Tabelle 1: Items der Skala „Ursache Lehrerinnen und Lehrer“ mit besonders hohen Zustimmungen seitens der Eltern.

Item	M	SD	n
„Es liegt daran, dass die Bedeutung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung für den Lernerfolg unterschätzt wird“	3.06	.82	188
„Es liegt daran, dass im Unterricht zu wenig Wert auf Problemlösen gelegt wird“	2.95	.73	187
„Es liegt daran, dass viele Lehrer/innen heute einfach ausgebrannt sind“	2.90	.84	189
„Es liegt daran, dass im Unterricht die Kreativität zu wenig gefördert wird“	2.86	.81	192
„Es liegt daran, dass im Unterricht zu wenig individuelle Förderung stattfindet“	2.83	.71	192
„Es liegt daran, dass die Lehrer/innen ihre Schüler/innen nicht genügend motivieren können“	2.76	.74	193

Interessant erscheint die Frage, ob sich *Eltern von Grundschulkindern* in ihren Einschätzungen signifikant von *Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe* unterscheiden. Dies war zum Teil der Fall, und zwar zum einen bei der Skala „Ursache Schulverwaltung und Bildungspolitik“, die von den Eltern der Sekundarstufenschülerinnen und -schüler mehr Zustimmung als von den Eltern der Primarstufenschülerinnen und -schüler erfuhr ($t(90) = -3.21, p < .01$), und zum andern bei der Skala „Ursache Gesellschaft“, bei der die höhere Schulstufe der Kinder ebenfalls mit höheren Ratings der Eltern einherging ($t(128) = -1.99, p < .05$). Besonders hoch fiel dieser Unterschied aber im Hinblick auf die Skala „Ursache Lehrerinnen und Lehrer“ aus: Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe unterstellten den Lehrkräften einen deutlich höheren Anteil am TIMSS-Testergebnis, als dies die Eltern mit Kindern in der Primarstufe taten ($t(118) = -6.21, p < .001$): Sie unterschieden sich von diesen um gut eine Standardabweichung (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Zustimmungen der Eltern zu den „Ursache-Skalen“. Mittelwerte, differenziert nach der Schulstufe



Die Items mit den deutlichsten Unterschieden zwischen Eltern von Grundschulkindern und Eltern älterer Kinder sind in Tabelle 2 zusammengefasst. Eine weitere und differenziertere, d.h. nach Jahrgängen aufgeschlüsselte Analyse konnte aufgrund der zu geringen Probandenzahl nicht durchgeführt werden.

Tabelle 2: Items der Skala „Ursache Lehrerinnen und Lehrer“ mit hohen intragruppalen Differenzen. Einschätzungen der Eltern, differenziert nach der Schulstufe

Item	Primarstufe	Sekundarstufe		p
	M (SD)	M (SD)	t	
„Es liegt daran, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler nicht genügend motivieren können“	2.29 (.52)	3.04 (.71)	-6.65	< .001
„Es liegt daran, dass im Unterricht die Kreativität zu wenig gefördert wird“	2.39 (.68)	3.11 (.78)	-5.51	< .001
„Es liegt daran, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht für genügend Disziplin sorgen“	2.23 (.71)	2.85 (.78)	-4.62	< .001
„Es liegt daran, dass die Bedeutung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung für den Unterrichtserfolg unterschätzt wird“	2.67 (.85)	3.25 (.79)	-3.95	< .001

Während die Gruppengrößen bei einer Differenzierung nach der Schulstufe der Kinder mit einer Ausnahme (25 Eltern von Primarstufenkindern bei der Skala „Ursache Schulverwaltung und Bildungspolitik“) zwischen 43 und 82 Personen lagen, ergaben sich bei einer nach der Schulform unterschiedenen Betrachtung zum Teil geringe Gruppengrößen. So war insbesondere die Gruppe der Eltern von (ausschließlich) Hauptschülerinnen und Hauptschülern vergleichsweise gering besetzt und bestand, je nach Skala, nur aus 11 bis 14 Personen. Damit ist evident, dass die bei einem entsprechenden Vergleich erzielten Resultate mit Zurückhaltung zu interpretieren sind. Die Ergebnisse eines schulformabhängigen Vergleichs der Ratings sind deshalb hier auch nicht aufgeführt, können aber an anderer Stelle nachgelesen werden (Kohler 2005).

Erwähnt seien in diesem Zusammenhang lediglich einige Einschätzungen der Gymnasialeltern, also jener Eltern, die ein oder mehrere Kind(er) am Gymnasium und an keiner anderen Schulform haben. Ihre Gruppe umfasste auf Skalenebene 22 bis 24 Personen und auf Itemebene 23 bis 24 Personen. Die Gymnasialeltern stimmten am stärksten der Skala „Ursache Lehrerinnen und Lehrer“ zu ($M = 2.77$, $SD = .37$; $F(3, 94) = 10.48$, $p < .001$). Dabei betonten sie vor allem, dass die Bedeutung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung für den Lernerfolg unterschätzt werde ($M = 3.50$, $SD = .72$; $F(3, 105) = 6.89$, $p < .001$) und die Lehrerschaft überaltert sei ($M = 3.42$, $SD = .78$; $F(3, 104) = 7.15$, $p < .001$). Die größte Kritik der Gymnasialeltern zeigte sich allerdings bei einem Item der Skala „Ursache Schulverwaltung und Bildungspolitik“: Das Item „Es liegt daran, dass in der Schule an allem gespart wird“ erhielt von ihnen ein Rating nahe am theoretischen Skalenmaximum ($M = 3.83$, $SD = .38$; $F(3, 106) = 5.68$, $p = .001$). Ebenfalls ausgesprochen hoch fiel ihr Rating schließlich bei dem Item „Es liegt daran, dass zu oft Unterricht ausfällt“ aus ($M = 3.46$, $SD = .83$; $F(3, 105) = 3.51$, $p < .05$).

Auf die Frage, ob es aus Sicht der Eltern außer den im Fragebogen angebotenen 60 Ursachen noch weitere Gründe für das nur mittelmäßige Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei TIMSS gibt, reagierten 51 Eltern mit „Ja“ und der Angabe von insgesamt 51 weiteren Gründen (68 Nennungen), wobei einige Eltern mehrere mögliche Ursachenfaktoren formulierten und umgekehrt manche Faktoren von mehreren Eltern genannt wurden. Die zusätzlich angegebenen Gründe waren nahezu zur Hälfte (24 Faktoren) und mit mehr als 50 % der Nennungen (36 Nennungen) bereits Bestandteil des Fragebogens. Sie bezogen sich zu einem großen Teil (14 Nennungen) auf die Skala „Ursache Schulverwaltung und Bildungspolitik“.

Von den Eltern wurden insgesamt 20 tatsächlich neue Gründe (27 Nennungen) genannt. Auch diese gehörten wiederum zu einem großen Teil zur Skala „Ursache Schulverwaltung und Bildungspolitik“ und thematisierten insbesondere die hohe Zahl an Ferientagen (z. B. „zu viel Ferien“; 3 Nennungen) und den spät erscheinenden Einschulungszeitpunkt („zu spätes Einschulalter“; 3 Nennungen). Mehrfach genannt wurde von den Eltern auch der Komplex „Medien“, (3 Nennungen) wobei nicht erkennbar war, ob die jeweilige Nennung eher der Skala „Ursache Eltern“, der Skala „Ursache Schülerinnen und Schüler“ oder der Skala „Ursache Gesellschaft“ zuzuordnen war (z.B. „zu viel Fernsehen, Video und Gameboy“).

5. Zusammenfassung und Diskussion

Betrachtet man die dargestellten Ergebnisse, so werden insbesondere vier Punkte deutlich:

- Eltern lokalisieren – wie auch Lehrkräfte und Beamtinnen und Beamte der Schulaufsicht – die Ursachen unzureichend erscheinender Leistungsergebnisse am wenigsten bei der eigenen Gruppe. Sie bevorzugen statt dessen *externale Ursachenzuschreibungen*.
- Das Antwortverhalten der Eltern bildet nur in Teilen jene Faktoren ab, die von der Lehr-Lern-Forschung bezüglich der Schulleistungen genannt werden.
- Eltern zeigen sich *sehr kritisch gegenüber bildungspolitischen Vorgaben* und insbesondere bezüglich der finanziellen Ausstattung unseres Schulwesens. Eine ausgesprochen hohe Kritik bezüglich der vorhandenen finanziellen Ressourcen kommt – bei allerdings kleinen Fallzahlen – von Eltern mit Kindern (ausschließlich) an Gymnasien.
- *Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe* unterstellen Lehrerinnen und Lehrern einen deutlich höheren Anteil an unzureichend erscheinenden Schulleistungen als Eltern von Grundschulkindern. Besonders hoch fällt – bei allerdings wiederum kleinen Fallzahlen – die Kritik bei Gymnasialeltern aus.

Der erste Punkt, d. h. die vorwiegend externe Attribuierung durch die Eltern und die beiden anderen Gruppen, wurde bereits an anderer Stelle diskutiert (Kohler 2004; vgl. Kohler 2002, 2005). Dabei wurde unter anderem auf die entlastende Funktion eines externen Lokalisierens hingewiesen, aber auch darauf, dass dieses die Kommunikation zwischen Lehrenden, Eltern und der Schulaufsicht bezüglich notwendiger Reformen erschwert. Auch wurde bemerkt, dass externe Ursachenzuschreibungen vermutlich mit einer geringen Bereitschaft verbunden sind, sich und die eigenen Bemühungen kritisch zu betrachten und eine Veränderung einzuleiten: Wer sich für ein unerfreuliches Ergebnis nicht verantwortlich wähnt, braucht auch keine Konsequenzen zu ziehen (Abramson/Seligman/Teasdale 1978; Weiner 1994).

Bei den übrigen Punkten ist gut zu sehen, dass die Eltern sich mit ihrer zum Teil sehr deutlichen Kritik auf jene Bereiche konzentrierten, die von ihnen gut wahrgenommen werden können: Die Klassengröße, der Unterrichtsausfall, die räumlichen, materiellen und personellen Ressourcen sind Punkte, die auch ohne Innensicht der elterlichen Wahrnehmung zugänglich sind.

Nicht entschieden werden kann an dieser Stelle allerdings, ob die Eltern bei diesen Items einfach ihre persönliche Meinung zum schulischen Lernen generell kundtun wollten oder ob sie bei jedem Item tatsächlich einen Bezug zu den TIMSS-Testergebnissen herstellten. Die Itemformulierung (z.B. „Es liegt daran, dass ...“) sollte zwar auf letzteres hinwirken, doch kann nicht ausgeschlossen werden, dass hier auch grundsätzliche – und in der Schule des Kindes entstandene – Verärgerungen zum Ausdruck gebracht wurden. In jedem Fall scheint es so zu sein, dass die *Eltern, insbesondere jene von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, sehr kritisch gegenüber den derzeitigen schulischen Bedingungen eingestellt sind*, von dieser Personengruppe also vielleicht auch eine bedeutsame Unterstützung im Hinblick auf gut kommunizierte Reformanliegen ausgehen könnte. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass gerade die Eltern von Kindern an Gymnasien mit außerordentlich hohen Werten auf die ihnen ungenügend erscheinende finanzielle Ausstattung der

Schulen abhoben: Immerhin besuchen ihre Kinder jene Schulform, die in der Bundesrepublik über die eindeutig besten finanziellen Ressourcen und auch die am besten bezahlten Lehrerinnen und Lehrer verfügt.

Im Hinblick auf die Frage, welchen Anteil am unerfreulichen Testergebnis die Eltern den Lehrerinnen und Lehrern unterstellen wollten, wurde offensichtlich, dass die Eltern in hohem Maße auf die *Beziehungsebene*, auf Maßnahmen der *Förderung* und *Motivierung* und auch auf *Unterrichtsmethoden* abhoben. Diese Punkte erscheinen auch aus der Sicht der Lehr-Lern-Forschung relevant (vgl. z.B. Helmke/Weinert, 1997). Positiv für die Lehrerinnen und Lehrer dürfte das Ergebnis sein, dass die Eltern den Lehrkräften weder eine zu geringe Anstrengungsbereitschaft unterstellten noch davon ausgingen, die Lehrerinnen und Lehrer würden die Schule nicht wichtig genug nehmen.

Wenig erfreulich für die Lehrerinnen und Lehrer im Allgemeinen oder auch nur für jene an weiterführenden Schulen dürfte dagegen die Tatsache sein, dass Eltern mit Kindern in der Sekundarstufe den Lehrerinnen und Lehrern einen beträchtlich höheren Anteil am Ergebnis der TIMS-Studie unterstellten als dies Eltern mit Grundschulkindern taten. Die intragruppale Differenz betrug hier immerhin eine gute Standardabweichung. Gestärkt wird dieser Befund auch durch die Ergebnisse, die mit Hilfe der Allensbacher Berufsprestige-Skala erzielt werden konnten (Institut für Demoskopie Allensbach 2001). So hatte sich in den Jahren 1993 und 1999 gezeigt, dass – anders als in den Jahren zuvor – Grundschullehrkräfte in der Bevölkerung über ein höheres Ansehen als Studienrätinnen und Studienräte verfügten.

Dieser *Unterschied zwischen Eltern jüngerer und älterer Kinder* lässt natürlich mehrere Interpretationsvarianten zu: Einmal erscheint es möglich, dass Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe sich von Grundschullehrerinnen und -lehrern tatsächlich bedeutsam unterscheiden und sich ihre Arbeit bei den Eltern deshalb in deutlich negativerem Licht darstellt als jene von Grundschullehrkräften. Dann kann es auch sein, dass die elterliche Sicht von den Lehrerinnen und Lehrern, die in hohem Maße über die Berichte und Erzählungen der eigenen Kinder vermittelt ist, mit zunehmendem Alter der eigenen Kinder negativer wird: Ältere Schülerinnen und Schüler sind ihren Lehrerinnen und Lehrern gegenüber in der Regel ja deutlich distanzierter, kritischer oder gar abschätziger eingestellt als jüngere Kinder, die zum Teil noch ein ganz ungebrochenes Verhältnis zu ihrer Lehrerin haben und dieses auch zu Hause kundtun. Dann ist aber auch die Interpretation nicht von der Hand zu weisen, dass eine zunehmende, über Jahre dauernde Schulerfahrung der Kinder sich bei den Eltern zu einem zunehmend negativen Bild von der Lehrerschaft kumuliert.

Welcher dieser Interpretationen der Vorzug gegeben werden sollte, lässt sich anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht entscheiden. Für die erste Variante könnten aber auch die Ergebnisse einer Untersuchung von Kanders und Rolff (1996) an mehr als 1000 Lehrkräften sprechen. Diese Untersuchung erbrachte u. a., dass 83 % der Grundschullehrkräfte – aber nur 58 % der Lehrkräfte an Sekundarschulen – der Meinung waren, die Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Schule kümmerten sich immer oder sehr oft darum, wie es den Kindern geht.

Besonders negativ wurden die Lehrerinnen und Lehrer aber – wie ein Schulformvergleich mit einer zum Teil geringen Probandenzahl erbrachte – von den Gymnasialeltern eingeschätzt. Vor allem das Item bezüglich der unterschätz-

ten Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung erhielt von ihnen ein Rating, das im Bereich von „stimme voll zu“ lag. Auch die Zustimmung zu jenem Item, das die so genannte Überalterung der Lehrerschaft thematisiert, bewegte sich in diesem Bereich. Eine solche Einschätzung wundert mit Blick auf die Ergebnisse anderer Untersuchungen wenig. So hatte auch eine Auswertung von rund 1200 Schüleraufsätzen durch Czerwenka (1990, zitiert nach Ulich 1996) ergeben, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ihre Lehrerinnen und Lehrer im intragruppalen Vergleich am häufigsten negativ und Grundschulkinder ihre Lehrkräfte am häufigsten positiv einschätzten, während Lernende an Haupt- und Realschulen sich mit ihren Meinungen in der Mitte bewegten. Damit stehen die erhobenen Ergebnisse im Einklang mit in der Literatur berichteten Befunden und vermögen diese zu ergänzen und zu akzentuieren.

Literatur

- Abramson, Lyn Y.; Martin E. P. Seligman, John Teasdale 1978: Learned helplessness in humans: Critique und reformulation. In: *Journal of Abnormal Psychology*, 87, pp. 49-74
- Baumert, Jürgen u. a. 2000: Konzeption und Aussagekraft der TIMSS-Leistungstests. Zur Diskussion um TIMSS-Aufgaben aus der Mittelstufenphysik. In: *Die Deutsche Schule*, 92, S. 102-115
- Baumert, Jürgen u.a. 1997: TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- Demmer, Marianne 2000: TIMSS-Schock und PISA-Wellen. In: *Die Deutsche Schule*, 92, 2000, 3, S. 262-265
- Ditton, Hartmut 2000: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 73-92
- Einsiedler, Wolfgang 2002: Das Konzept „Unterrichtsqualität“. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30, 3, S. 194-196
- Fraser, Barry J. u. a. 1987: Synthesis of educational productivity research. In: *International Journal of Educational Research*, 11, pp. 145-252
- Groeben, Annemarie v. d.; Klaus-Jürgen Tillmann 2000: Pro und Contra Leistungsvergleichsstudien. Eine Kontroverse. *Pädagogik*, 52, 12, S. 6-9
- Heckhausen, Heinz 1989: *Motivation und Handeln*, 2. Auflage. Berlin: Springer
- Heider, Fritz 1958: *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Helmke, Andreas 2001: TIMSS und die Folgen: Der weite Weg von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In: Uri Peter Trier (Hg.): *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik*. Chur: Ruediger, S. 135-164
- Helmke, Andreas; Friedrich-Wilhelm Schrader 1998: Determinanten der Schulleistung. In: Detlef H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 60-67
- Helmke, Andreas; Franz E. Weinert 1997: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Franz E. Weinert; Andreas Helmke (Hg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 241-251
- Huber, Günther L. 1993: Die Person des Lehrers. In: Kristian Kunert (Hg.), *Schule im Kreuzfeuer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 44-57
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hg.) 2001: Ärzte und Pfarrer weiterhin vorn. Die Allensbacher Berufsprestige-Skala. *Allensbacher Berichte*, 16. Verfügbar über www.ifd-allensbach.de [Zugriff 4.10.2002]
- Kanders, Michael; Hans-Günter Rolff 1996: Lehrer und Schulentwicklung. Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Lehrerbefragung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 16, 4, S. 410-428

- Kohler, Britta 2002: Zur Rezeption von TIMSS durch Lehrerinnen und Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft, 30, 2, S. 158-188
- Kohler, Britta 2003: Hausaufgaben. Helfen – aber wie? Weinheim: Beltz, 7. Auflage
- Kohler, Britta 2004: Zur Rezeption externer Evaluation durch Lehrkräfte, Eltern sowie Beamte der Schulaufsicht. In: Britta Kohler; Friedrich-Wilhelm Schrader (Hg.): Ergebnisrückmeldung und Rezeption. Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. (Empirische Pädagogik, 18 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 18-39
- Kohler, Britta 2005: Rezeption internationaler Schulleistungsstudien. Münster: Waxmann
- Kohler, Britta; Friedrich-Wilhelm Schrader 2004: Editorial. In: Britta Kohler; Friedrich-Wilhelm Schrader (Hg.), Ergebnisrückmeldung und Rezeption. Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. (Empirische Pädagogik, 18, 1, Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 3-17
- Krumm, Volker 1996: Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In: Werner Specht, Josef Thonhauser (Hg.): Schulqualität. Innsbruck: StudienVerlag, S. 256-290
- Mandl, Heinz; Huber, Günther L. 1983: Subjektive Theorien von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 30, S. 98-112
- Moser, Urs 1997: Unterricht, Klassengröße und Lernerfolg. In: Urs Moser; Erich Ramseier; Carmen Keller; Maja Huber (Hg.): Schule auf dem Prüfstand. Chur und Zürich: Ruediger, S. 181-214
- Rutter, Michael/Maughan, Barbara 2002: School effectiveness findings 1979-2002. In: Journal of School Psychology, 40, 6, pp. 451-475
- Schrader, Friedrich-Wilhelm u. a. 2001: Klassengröße und Mathematikleistung. Empirische Pädagogik, 15, 4, S. 601-626
- Schweitzer, Jochen 1998: Nach dem „Sputnik-Schock“ der „TIMSS-Alarm“? Mit Leistungsvergleichsuntersuchungen gegen das Mittelmaß? In: Pädagogik, 50, 6, S. 36-39
- Schweitzer, Jochen 2001: Mit der Reform des Unterrichts jetzt beginnen! TIMMS, LAU, PISA etc. verlangen konsequentes Handeln. In: Die Deutsche Schule, 93, 2, S. 135-138
- Shuell, Thomas 1996: Teaching and learning in the classroom context. In D. C. Berliner; R. C. Calfee (Eds.): Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, pp. 726-764
- Ulich, Klaus 1996: Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz
- Walberg, Herbert. J. 1986: Synthesis of research in teaching. In: M. D. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, pp. 214-229
- Weiner, Bernard 1994: Motivationspsychologie, 3. Auflage. Weinheim: PVU
- Weinert, Franz E. 2000: Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitenwende: Im alten Trott weiter ohne Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft, 28, 1, S. 44-48.
- Weinert, Franz E. 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-32

Britta Kohler, geb. 1964, PD Dr.; wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd; Arbeitsschwerpunkte Unterricht, Hausaufgaben, externe Evaluation.
 Anschrift: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
 Email: britta.kohler@t-online.de