

Trudewind, Clemens; Wegge, Jürgen

Anregung - Instruktion - Kontrolle. Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer

Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 2, S. 133-155



Quellenangabe/ Reference:

Trudewind, Clemens; Wegge, Jürgen: Anregung - Instruktion - Kontrolle. Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer - In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 2, S. 133-155 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-296475 - DOI: 10.25656/01:29647

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-296475>

<https://doi.org/10.25656/01:29647>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
17. Jahrgang/Heft 2/1989

Thema:

Eltern als Erzieher

Verantwortlicher Herausgeber:
Prof. Dr. Rolf Oerter

Rolf Oerter:
Eltern als Erzieher: Zur Einführung 98

Wolfgang Einsiedler:
Eltern als „Lehrer“ bei kindlichen Spielaktivitäten 105

Robert A. LeVine:
Preschool Experience in an African Culture:
Reflections on Maternal Behavior and Normal Development 122

Clemens Trudewind, Jürgen Wegge:
Anregung – Instruktion – Kontrolle:
Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer 133

Gerheid Scheerer-Neumann:
Wie verhalten sich Eltern beim Schriftspracherwerb ihrer Kinder –
Fünf Fallbeispiele 156

Allgemeiner Teil

Birgit Schwab:
Möglichkeiten der Methodenintegration zur Erfassung von
Gruppenprozessen für die Supervisionsarbeit 176

Buchbesprechung 190

Clemens Trudewind, Jürgen Wegge

Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer

Exitement – Instruction – Control:
The Different Roles of Parents as Teacher

Es werden drei Formen elterlicher Einflußnahme auf die Kompetenzentwicklung ihrer Kinder unterschieden, die als Facetten der Lehrerrolle angesehen werden können. Aus den Daten der Bochumer „Längsschnittstudie zur Erforschung der ökologischen Bedingungen der Leistungsmotivgenese“ wurden Variablen zur Kennzeichnung dieser drei Facetten oder Funktionen ausgewählt und zu den Schulleistungen in Beziehung gesetzt. Es zeigte sich, daß eine intensive Ausübung der Anregungsfunktion mit guten Schulleistungen in den ersten Grundschuljahren einherging, während die schon vor Schulbeginn beabsichtigte Intensität in der Ausübung der Instruktions- und Kontrollfunktion bei der Hausaufgabenbetreuung ebenso negativ mit den Schulleistungen kovarierte wie die Intensität der tatsächlich geleisteten Hilfe und der ausgeübten Kontrolle bei den Hausaufgaben im 1. Schuljahr. Diese Beziehungen galten auch, wenn die Höhe der Schulreife der Kinder kontrolliert wurde.

Three forms of parental influence upon the development of their children's competence are distinguished. These are presumed to be facets of their role as teacher. From prior work („The Bochum longitudinal study to investigate the ecological conditions of the genesis of achievement motivation“) variables characterizing these forms or functions were taken and related to variables of school performances. Intensive exercise of the „excitement“ function during preschool years correlates positively with school performances in the first years of primary school. Whereas the intensity of the instruction and control function while supervising homework, which was already planned before starting school, covaries negatively with school performance as does the intensity of the real help given and control exercised during daily homework in the first school year. These relations are valid for children of all levels of schoolreadiness.

1. Einleitung

In den Erwerb von Fertigkeiten, von Kenntnissen und Wissen über die Welt und die Dinge greifen Eltern bei ihren Kindern in vielfältiger Weise ein. Schon für das Säuglingsalter sind eine Vielzahl von Variablen in der Eltern-Kind-Interaktion identifiziert worden, die die Entwicklung der sensomotorischen, kommunikativen und motivationalen Kompetenzen des Kindes fördern oder hemmen können (Übersicht bei Gottfried, 1984; Maccoby & Martin, 1983; Osofsky & Connors, 1979; Parke, 1979; Yarrow, Rubenstein, Pedersen & Jankowski, 1972). Belsky, Good & Most (1980) konnten z.B. zeigen, daß mütterliche Stimulation das Ausmaß und die Kompetenz des Explorierens ihrer 9-18 Monate alten Säuglinge beeinflusst. Insbesondere die Verhaltensweisen, die die Aufmerksamkeit des Kindes auf interessante Aspekte der Umwelt

fokussierten, führten in einer Interventionsstudie zur Erhöhung der Explorationskompetenz. Yarrow, Morgan, Jennings, Harmon & Gaiter (1982) fanden, daß die Verfügbarkeit über responsives Spielzeug, das Ausmaß der kinästhetischen und auditorischen Stimulation durch die Mutter sowie ihre emotionale Beteiligung am kindlichen Spiel, die im Alter von 6 Monaten erhoben wurden, signifikant positiv mit der Ausdauer des Kindes im Objektspiel im Alter von 13 Monaten korrelierte. Messer, McCarthy, McQuiston, McTurk, Yarrow & Vieze (1986) konnten andererseits zeigen, daß zwischen den Variablen der „mastery motivation“, die im Alter von 6 bzw. 12 Monaten erfaßt wurden, und dem kognitiven Entwicklungsstand mit 30 Monaten signifikante Zusammenhänge bestanden. Auch in den Jahren der Vorschulzeit wirken die Eltern vornehmlich durch die Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten, durch die Steuerung der kindlichen Aufmerksamkeit und Neugier, durch Hilfestellung bei der Bewältigung schwieriger Situationen sowie durch das emotionale Involviertsein in das kindliche Spiel und seine zielgerichteten und explorativen Aktivitäten auf die kognitive und motivationale Entwicklung des Kindes ein. Trudewind (1975) hat diese Form der Einwirkung der Eltern auf die kindliche Entwicklung als „intellektuelle und leistungsthematische Anregung“ bezeichnet und ihren Umfang im kindlichen Lebensraum durch Interviews mit Eltern einzuschätzen versucht. Systematisch aufgebaute, hierarchisch strukturierte Unterweisungen oder Instruktionen zum Aufbau kohärenten Wissens finden nur sporadisch statt (Aebli, 1969), obwohl gegen Ende der Vorschulzeit sich viele Eltern bemühen, ihren Kindern Anfangskenntnisse im Lesen, Schreiben und Zählen zu vermitteln. Mit dem Eintritt des Kindes in die Schule ändern sich für das Kind wesentliche Merkmale des Lernens und der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. In systematischen, nach didaktischen Konzeptionen geordneten Lernsequenzen erwirbt das Kind komplexe Fertigkeiten und strukturiertes Wissen. Die Eltern sind in dem Maße an diesen systematischen Lernprozessen beteiligt, in dem sie in die täglichen Hausaufgaben des Kindes involviert sind.

2. Die Funktion von Hausaufgaben und die Beteiligung der Eltern

Obwohl es im sog. „Hausaufgabenerlaß“ des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen von 1974 explizit heißt, daß Hausaufgaben in ihrem Schwierigkeitsgrad und Umfang die Leistungsfähigkeit der Schüler berücksichtigen müssen, so daß sie von diesen ohne fremde Hilfe in angemessener Zeit gelöst werden können (zit. nach Kreuzer & Twellmann, 1980), erklären von 3465 vor der Einschulung des Kindes befragten Eltern nur 1,4%, daß sie ihr Kind voraussichtlich im 1. Schuljahr während seiner Hausaufgaben nicht beaufsichtigen werden, während 50 Prozent angeben, daß sich während dieser Zeit ständig

jemand im selben Raum aufhält oder neben dem Kind sitzt. Gleichzeitig halten nur 11,7 Prozent der Befragten den Einfluß der Hilfe der Eltern auf die Schulleistungen im 1. Schuljahr für gering, während 52,7 % ihrer eigenen Hilfe einen großen bzw. sehr großen Einfluß einräumen. Die Kontrolle der Hausaufgaben wird ähnlich bewertet (Trudewind, Geppert & Jennessen, 1977a). Bei einer Wiederholung der Befragung am Ende des 1. Schuljahres geben 90,8 Prozent der Eltern an, daß sie regelmäßig die Vollständigkeit der Hausaufgaben kontrolliert hätten, und 93,1 % geben an, daß sie regelmäßig geprüft hätten, ob die schriftlichen Aufgaben richtig waren (Trudewind, Geppert & Jennessen, 1977b). Die Art, in der sich die Eltern an den Hausaufgaben beteiligen, kann sehr unterschiedlich sein. Sie kann — wie in den vorschulischen Lern- und Spielsituationen — vornehmlich in der Wahrnehmung der Anregungsfunktion bestehen, indem durch emotionales Engagement, Bereitstellung von Hilfsmitteln und Abschirmung von Störungen günstige Bedingungen für eine eigenständige Bewältigung der Aufgaben geschaffen werden. Eltern können sich aber auch stärker in die Aufgabenbewältigung selbst einschalten, indem sie Hilfen und Erklärungen geben, Aufgaben wiederholen, Lösungen vorgeben oder zusätzliche, selbstgewählte Übungen mit dem Kind durchführen. Alle diese Verhaltensweisen stellen direkte Instruktionen dar, die mit den didaktischen Konzeptionen des Lehrers harmonisieren können oder auch nicht. Schließlich kann die Beteiligung der Eltern auch vornehmlich auf die Beaufsichtigung und Regulation des Leistungsverhaltens oder die Kontrolle und Bewertung der Leistungsergebnisse gerichtet sein. Eigler und Krumm (1972) befragten die Eltern von Gymnasiasten der Klassen 5 bis 8 nach der Art und dem Umfang der Beteiligung an den kindlichen Hausaufgaben. Sie fanden keinen Zusammenhang „zwischen dem zeitlichen Aufwand der Schüler für Hausaufgaben und ihren Schulleistungen“ (Eigler & Krumm, 1972, S. 117ff) und stellen mit Wittmann (1976³) den Sinn von Hausaufgaben insgesamt in Frage. Einen möglichen Nutzen der elterlichen Mitarbeit sehen sie lediglich in der „leistungsmotivierenden Wirkung“, die darin besteht, daß das Kind „an regelmäßiges Arbeiten gewöhnt wird, daß die Eltern es für die Lehrinhalte interessieren“, und daß es sich „mit seinen Hausaufgaben Sorgen nicht alleingelassen fühlt“ (Eigler & Krumm, 1972, S. 122). Trudewind & Husarek (1979) fanden hingegen in einer kombinierten Beobachtungs- und Befragungsstudie, daß sehr subtile Formen der Mutter-Kind-Interaktion in der Hausaufgaben-situation mit unterschiedlichen Entwicklungen der Leistungsmotivation im 1. Schuljahr in Zusammenhang stehen. So waren es vor allem mütterliche Verhaltensweisen, die die Selbständigkeit des Kindes förderten, ihre Versuche, das Kind durch den Ausdruck von Begeisterung anzutreiben, ihre Attribuierungen auf gute Begabung und die Bezugnahme auf vorangegangene Leistungen des Kindes und sachimmanente Gütekriterien bei der Leistungsbewertung, die mit einer günstigen Leistungsmotiventwicklung im 1. Schuljahr einhergingen.

3. Fragestellung

Die Beteiligung der Eltern an den Hausaufgaben kann auf sehr unterschiedliche Weisen erfolgen. Die Eltern — in der Grundschule vornehmlich die Mütter — übernehmen dabei unterschiedliche Facetten oder Funktionen der Lehrerrolle, die man grob als Anregungs-, Instruktions- oder Kontroll- und Bewertungsfunktion klassifizieren kann. Bei der Ausübung der Anregungsfunktion unterscheidet sich das Verhalten der Eltern nicht grundsätzlich von dem Verhalten, mit dem sie auch in nichtschulischen Alltagssituationen die Entwicklung ihrer Kinder zu fördern versuchen. Bei der Ausübung der Instruktions- und Kontrollfunktion bei den Hausaufgaben ist Ausmaß und Art des elterlichen Verhaltens mitbestimmt von der Art der Hausaufgaben, dem Arbeitsverhalten und dem Leistungsstand des Kindes. Will man herausfinden, ob und in welcher Weise das Ausmaß der Wahrnehmung dieser drei Funktionen durch die Eltern mit den resultierenden Schulleistungen in Zusammenhang steht, so muß der aktuelle Leistungsstand des Kindes berücksichtigt werden. In der folgenden Abhandlung soll untersucht werden, ob ein empirischer Zusammenhang besteht zwischen dem Ausmaß und der Art, in der die Eltern als Lehrer fungieren, und der Güte der Schulleistung ihrer Kinder in der Grundschule. Ferner soll untersucht werden, ob diese Beziehungen für gute und schlechte Schüler in gleicher Weise gelten, und ob zwischen der Bereitschaft der Eltern, diese Funktionen zu übernehmen, ehe sie Rückmeldungen über die Schulleistungstüchtigkeit ihres Kindes bekommen haben, und den späteren Schulleistungen auch ein Zusammenhang zu finden ist.

4. Der Rahmen der Untersuchung

Die Daten, über die hier berichtet wird, sind nicht spezifisch zur Beantwortung der genannten Fragen erhoben worden. Sie entstammen vielmehr der Bochumer „Längsschnittstudie zur Erforschung der ökologischen Bedingungen der Leistungsmotivgenese“¹ (Trudewind, 1982a, 1982b; Trudewind, Brünger & Krieger, 1986), in der der gesamte Einschulungsjahrgang 1974 der Stadt Bochum erfaßt und über die Grundschulzeit hinweg verfolgt wurde. Den Eltern wurde *vor Beginn der Schule* ein Fragebogen zugesandt, der in 128 Fragekomplexen und 354 Einzelitems das Ausmaß des intellektuellen und leistungsthematischen Anregungsgehaltes der häuslichen Umwelt während der Vorschulzeit, die elterlichen Schulbildungsambitionen für das Kind, ihre Erwartungen an die Schulleistungstüchtigkeit sowie andere Aspekte der elterlichen Selbständigkeits- und Leistungserziehung zu erfassen versuchte. Ferner wurde nach kindlichen Erfahrungen von Erfolg und Mißerfolg und nach elterlichen Kausalerklärungen für die prospektiven schulischen Leistungen gefragt. Am *Ende des ersten Schuljahres* wurden mit einem

weiteren Fragebogen in 52 Fragekomplexen vor allem die Reaktionen der Eltern auf das erste Zeugnis, ihre aktuellen Leistungserwartungen und Anforderungen sowie Art und Ausmaß der Hilfe und Beaufsichtigung bei den Hausaufgaben und der Kontrolle der fertigen Hausaufgaben im 1. Schuljahr erfaßt. In der *Mitte des 4. Schuljahres* wurde ein dritter Fragebogen verschickt, in dem in 116 Fragekomplexen die genannten Sachverhalte erneut erfragt wurden. Den ersten Fragebogen brachten 3465 Eltern vollständig bearbeitet am 1. Schultag mit in die Schule. Das entspricht einer Rücklaufquote von ca. 75% bei freiwilliger Teilnahme der Eltern und ihrer Kinder an der Untersuchung. Die beiden übrigen Fragebogen wurden nur an die Eltern verschickt, die den 1. Fragebogen ausgefüllt hatten. Die Rücklaufquote betrug in beiden Fällen ca. 60 Prozent.

Von den Kindern wurde zu Beginn und am Ende des 1. Schuljahres sowie am Anfang des 3. und in der Mitte des 4. Schuljahres die Leistungsmotivation erhoben. Zu Beginn der Schulzeit wurde die Schulreife (Weilburger Testaufgaben, WTA; Hetzer & Tent, 1971) und am Anfang des 3. Schuljahres mit dem Begabungstestsystem (BTS) von Horn (1972) die Intelligenz und mit dem Allgemeinen Schulleistungstext für 2. Klassen (AST2) von Rieder (1971) die Schulleistung gemessen. In der Mitte der 4. Klasse wurden neben Intelligenz (Aufgaben zum Nachdenken (AZN4), Hylla & Kraak, 1965 und Kognitiver Fähigkeitstest (KFT), Heller, Jaedike & Weissläder, 1976) und Schulleistung (Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen (AST4), Fippinger, 1967) weitere Motivationsvariablen erfaßt. Außerdem wurden in der Mitte und am Ende des 2. Schuljahres, am Ende des 3. sowie in der Mitte und am Ende des 4. Schuljahres die Zeugnisnoten erhoben.

5. Variablen

Obwohl die Fragebogen nicht konstruiert worden waren, um das Ausmaß, mit dem die Eltern die Anregungs-, Instruktions- und Kontrollfunktion wahrnehmen, zu operationalisieren, enthalten alle drei Instrumente mehrere Fragenkomplexe, die sich zwanglos diesen Facetten der Lehrerrolle zuordnen lassen. Bei der Auswahl der Variablen, die die *Anregungsfunktion* elterlicher Einwirkung charakterisieren sollen, wurden solche Sachverhalte herangezogen, bei denen die Initiative für die intellektuelle Auseinandersetzung weitgehend bei den Eltern lag. Andere intellektuelle Anregungen in der Umwelt des Kindes, deren Potentiale nur durch vom Kind initiierte Aktivitäten erschlossen werden, bleiben unberücksichtigt. Auf diese Weise wurden für das Vorschulalter insgesamt 13 Variablen identifiziert, von denen 5 Variablen in ihrer Operationalisierung identisch sind mit den Variablen der Taxonomie, mit denen Trudewind (1975, 1982a) und Trudewind,

Brünger & Krieger (1986) das Insgesamt der für die Leistungsmotivgenese bedeutsamen Bedingungen in der Umwelt des Kindes zu beschreiben versuchen. Die Skalierung dieser Variablen erfolgt durch eine gewichtete Zusammenfassung verschiedener Fragebogenkomplexe. Die übrigen Variablen stellen Teilkomplexe von Taxonomie-Variablen dar oder sind durch einzelne Fragen des Fragebogens und die dort vorgegebenen Antwortalternativen operationalisiert.

Zur Kennzeichnung der *Instruktionsfunktion im Vorschulalter* wurden insgesamt 7 Variablen ausgewählt, von denen zwei („Ausmaß der geplanten Hilfe bei den Hausaufgaben“ und „Frühe der Vermittlung von Fertigkeiten, die eine Entlastung für die Eltern bedeuten“) mit Variablen der Taxonomie zur Kennzeichnung des elterlichen Leistungsdrucks identisch sind. In drei Variablen wird das Bemühen der Eltern um einen korrekten Spracherwerb beschrieben, zwei weitere Variablen sind durch die Reaktionen der Eltern auf die Fragen, wie häufig sie ihrem Kind im 1. Schuljahr ihre Hilfe anbieten wollen, bzw. wie häufig sie Erklärungen und Hinweise geben wollen, operationalisiert.

Die *Kontroll- und Bewertungsfunktion im Vorschulalter* wurde durch 6 Variablen gekennzeichnet, von denen eine mit der Taxonomie-Variablen „Beabsichtigte Intensität der Hausaufgabenkontrolle im 1. Schuljahr“ identisch ist, die zur Charakterisierung des elterlichen Leistungsdrucks herangezogen wird. Die übrigen Variablen sind durch die Reaktionen der Eltern auf Einzelfragen nach den geplanten Kontrollmaßnahmen und nach ihrer Einstellung zur Hausaufgabenbeaufsichtigung und -kontrolle gekennzeichnet.

Zur Kennzeichnung der *Instruktionsfunktion im 1. Schuljahr* wurden 6 Variablen herangezogen, von denen zwei mit den Taxonomie-Variablen identisch sind, die die „Intensität der Hausaufgabenhilfe im 1. Schuljahr“ charakterisieren bzw. „Besondere Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen im 2. Schuljahr“ beschreiben. Die übrigen Variablen sind durch die Reaktionen der Eltern auf die einzelnen Fragen nach der Art und dem Umfang der tatsächlichen Hilfe im 1. Schuljahr definiert.

Schließlich wurden zur Kennzeichnung der *Kontroll- und Bewertungsfunktion im 1. Schuljahr* die Taxonomie-Variablen „Intensität der Kontrolle der Hausaufgaben im 1. Schuljahr“ sowie vier Einzelfragen aus dem Elternfragebogen, der am Ende des 1. Schuljahres verteilt worden war, herangezogen. Diese Einzelfragen geben Auskunft über die Häufigkeit (nie, selten, manchmal, regelmäßig), mit der die Eltern die Vollständigkeit und Richtigkeit der Hausaufgaben kontrollierten, und über die Intensität der Beaufsichtigung der Hausaufgaben im 1. Schuljahr.

Zur Charakterisierung der *Schulleistungen* wurden einerseits Mittelwerte der Zeugnisnoten berechnet, andererseits die T-Werte der objektiven Schulleistungstests verwandt. Der Mittelwert der Zeugnisnoten wurde im Halbjahreszeugnis des 2. Schuljahres für die Fächer Rechtschreiben,

Lesen, Mathematik, Sachkunde und Schrift berechnet, in den folgenden Zeugnissen wurden noch die Fächer Mündlicher Ausdruck und Schriftlicher Ausdruck in die Mittelwertsberechnung einbezogen.

6. Ergebnisse und Diskussion

Im ersten Auswertungsschritt² haben wir geprüft, ob ein empirischer Zusammenhang zwischen den Variablen, die wir zur Charakterisierung der verschiedenen Facetten der Lehrerrolle herangezogen haben, und den Schulleistungen für die gesamte Gruppe nachweisbar ist. Da wir die Variablen zur Kennzeichnung des *prospektiven* Instruktions- und Kontrollverhaltens erhoben hatten, bevor die Eltern die erste Rückmeldung über die Schulleistungen ihrer Kinder bekommen hatten, kennzeichnen diese Variablen in stärkerem Maße Einstellungen und Bereitschaften der Eltern, die verschiedenen Rollen einzunehmen, als den Grad der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit den tatsächlich erbrachten Schulleistungen und den daraus resultierenden Maßnahmen der Eltern. Da ferner zwischen den einzelnen Variablen relativ große Überlappungen bestehen (z.B. bei der Kontrolle der Richtigkeit oder der Vollständigkeit der Hausaufgaben), und da die auf Einzelfragen basierenden Variablen in den umfassenderen Taxonomie-Variablen teilweise mit enthalten sind, führten wir schrittweise multiple Regressionsanalysen durch, um den Beitrag der einzelnen Variablen und der verschiedenen Facetten der Lehrerrolle im Gesamtgefüge der Determination der Schulleistungen zu ermitteln.

Die erste Analyse schließt nur die in der Vorschulzeit erhobenen Variablen der Anregungsfunktion und der vorschulischen Instruktions- und der prospektiven Instruktions- und Kontrollfunktion als Prädiktoren ein. Als Kriteriumsvariable diente das erste differenzierte Notenzeugnis, das alle Schüler erhielten, nämlich das Zeugnis nach dem 1. Halbjahr des 2. Schuljahres. In Tabelle 1 ist das Ergebnis der schrittweisen Regressionsanalyse dargestellt, wobei nur die Variablen berücksichtigt wurden, die einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Schulnoten leisten.

Aus der Tabelle geht hervor, daß von den 13 Variablen der Anregungsfunktion 8 einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Schulnoten leisten, während von den 7 Variablen der Instruktionsfunktion nur 3 und von den 6 Variablen der Kontroll- und Bewertungsfunktion nur eine Variable einen signifikanten eigenständigen Beitrag leistet. Mit insgesamt etwa 10 Prozent ist der durch die Prädiktoren aufgeklärte Varianzanteil an dem Notendurchschnitt relativ gering, viel interessanter sind jedoch die Vorzeichen der Beta-Koeffizienten. Bei 6 von 7 Anregungsvariablen ergibt sich eine negative Regression. Da hohe Notenmittelwerte schlechte Schulleistungen indizieren, bedeutet dies, daß häufige Spaziergänge und Ausflüge

Tab. 1:

Schrittweise Regression der in der Vorschulzeit erhobenen Variablen zur Kennzeichnung der Anregungs- (A), Instruktions- (I) und Kontrollfunktion (K) auf den Notenmittelwert im 2. Schuljahr, 1. Halbjahr (N = 1416)

Variable	BETA	MULTIPLE R	PART. KORR.	KRIT. KORR.
IS 744 Anregung durch Ausflüge und Besichtigungen (A)	-.12***	.17	-.17	-.17
H 474 Vorlesen und Erzählen (I)	-.11***	.21	-.13	-.17
SPRACH Ausmaß von Sprachkorrekturen (I)	.17***	.24	.12	.13
H 4141 Geplante Intensität der Beaufsichtigung	.10***	.27	.11	.13
H 4111 Lernen von Liedern, Gedichten, Gebeten (A)	-.08**	.27	-.07	-.11
KENN 1 durchschnittl. Häufigkeit der Sprachkorrekturen (I)	-.08*	.28	-.07	.03
H 473 Betrachten von Bilderbüchern (A)	-.07*	.29	-.05	-.13
IS 7421 Frühe der Vermittlung von Fertigkeiten, die eine Entlastung für die Eltern bedeuten (I)	.08**	.29	.05	.02
IS 742 Frühe kindzentrierte Selbständigkeitserziehung (A)	-.08*	.30	-.07	-.10
IS 7410 Häufigkeit und Qualität der Eltern-Kind-Interaktion (A)	.15**	.30	.05	-.07
H 4106 Ausmaß des Spiels Vater-Kind (A)	-.10**	.31	-.06	-.05
IS 7423 Interesse am schulischen Leben des Kindes (A)	-.06*	.31	-.06	-.11
Multiple Korrelation des Gesamtmodells: R = .33				
*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$				

mit Besichtigungen umliegender Sehenswürdigkeiten und Benutzung vielfältiger Verkehrsmittel (z.B. Ausflugsdampfer, Wuppertaler Schwebebahn) und der Besuch von Veranstaltungen (alles Komponenten der Taxonomie-Variablen IS 744: Anregung durch Ausflüge und Besichtigungen) ebenso mit guten Schulnoten im 2. Schuljahr einhergeht wie die Häufigkeit des Vorlesens und Erzählens, des Betrachtens von Bilderbüchern, des Lernens von Liedern, Gedichten und Gebeten, das Ausmaß des väterlichen Spiels mit dem Kind und die Frühe der Gewährung von Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit.

Von den 7 Variablen zur Kennzeichnung der Instruktionsfunktion gehen nur 3 in das Modell ein, wobei die positive Beziehung zwischen dem Ausmaß der Sprachkorrekturen (SPRACH) und der Höhe des Notenmittelwertes ins Auge fällt. Da sich in dieser Variablen auch der sprachliche Entwicklungsstand des Kindes ausdrückt, dürfte der Zusammenhang eher über die Sprachentwicklung als über das elterliche Instruktionsverhalten in der Vorschulzeit vermittelt sein. Relativiert man nämlich das Ausmaß der Sprachkorrekturen auf die Zahl der Sprachfehler, die das Kind nach Angaben der Eltern wirklich macht (wie es in der Variablen Kenn 1 geschehen ist), so kehrt sich die Beziehung um: Im Durchschnitt intensivere Sprachkorrekturen in der Vorschulzeit gehen mit besseren Schulzensuren einher. Dagegen geht eine frühe Vermittlung von Fertigkeiten, die eine Entlastung für die Eltern bedeuten (z.B. sich alleine anzuziehen) mit schlechteren Noten einher. Bemerkenswert ist ferner, daß von den vor Schulbeginn erhobenen Variablen des geplanten Instruktionsverhaltens im 1. Schuljahr keine Variable einen substantiellen Beitrag in diesem Modell leistet, obwohl alle signifikant positiv mit dem Zensuredurchschnitt korrelieren (z.B. IS 7415: Ausmaß der geplanten Hausaufgabenhilfe: $r = .09, p < .001$).

Von den 6 Variablen des geplanten Kontroll- und Bewertungsverhaltens weisen 4 signifikante positive Einzelkorrelationen mit dem Kriterium auf, aber nur die „Geplante Intensität der Beaufsichtigung“ geht mit einem eigenständigen Beitrag zur Vorhersage der Schulnoten im 2. Schuljahr in das Prädikationsmodell ein. Je intensiver die Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben beaufsichtigen wollen, desto schlechter sind im 2. Schuljahr die Noten. Dieser Befund muß überraschen. Er besagt doch nichts anderes, als daß die Kinder von Eltern, die schon vor Eintritt des Kindes in die Schule bereit sind, viel Zeit für die Hausaufgaben zu investieren (die intensivste Antwortalternative zu dieser Frage lautete: „Es wird ständig jemand neben dem Kind sitzen“), mit schlechteren Zensuren rechnen müssen. Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, daß die Eltern schon vor der Einschulung eine Vorstellung von der Leistungstüchtigkeit des Kindes haben und durch intensive Kontrolle und Beaufsichtigung möglichen Mißerfolgen vorbeugen wollen, was ihnen aber nicht ganz gelingt. Wenn diese Erklärung zutrifft, sollten die gefundenen negativen Beziehungen zwischen geplanter Kontrolle und Schulleistung nur für Schüler mit

niedrigem kognitiven Entwicklungsstand oder geringer „Schulreife“ gelten. Eine ähnliche „Erklärung“ läßt sich auch für die gefundenen positiven Zusammenhänge zwischen den Variablen der Anregungsfunktion und den Schulleistungen formulieren: Kinder mit höherem Entwicklungsstand gehen bereitwilliger auf die elterlichen Anregungen ein, deshalb unternehmen und spielen Eltern mehr mit ihnen. Gleichzeitig, aber unabhängig davon, haben „schulreife“ Kinder aber auch größere Aussichten, gute Zensuren zu bekommen.

Wir haben diese Vermutungen überprüft, indem wir eine Serie von dreifaktoriellen Varianzanalysen durchführten, in die jeweils eine Variable der Anregungs-, Instruktions- oder Kontrollfunktion und die Schulreife und das Geschlecht als unabhängige Variablen und ein Indikator für die Schulleistung (Zensuren, Schulleistungstests) als abhängige Variable eingingen. Es fanden sich durchgängig hoch signifikante Haupteffekte für die Schulreife und für die meisten der untersuchten Anregungs-, Instruktions- und Kontrollvariablen. Signifikante Wechselwirkungseffekte fanden sich nur sporadisch und wenn sie auftraten, widersprachen sie in der Regel der oben dargestellten Vermutung. In der Varianzanalyse, in die die „Anregung durch Ausflüge und Besichtigungen“, die „Schulreife“ und das Geschlecht als unabhängige Variablen und der Notenmittelwert im 2. Schuljahr als abhängige Variable eingingen, ergab sich neben den hoch signifikanten Haupteffekten eine signifikante dreifache Wechselwirkung, die in Abbildung 1 dargestellt ist.

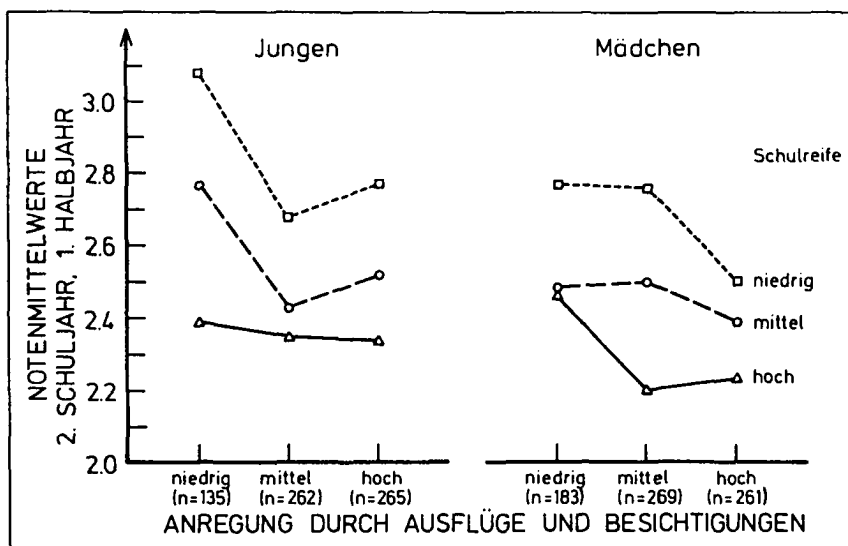


Abb. 1: Mittelwerte in den Zeugnisdurchschnittsnoten (2. Schuljahr, 1. Halbjahr) in Abhängigkeit vom Ausmaß der Anregung durch Ausflüge und Besichtigungen, der Schulreife und dem Geschlecht der Kinder (N = 1375).

Wie aus der Abbildung hervorgeht, profitieren vornehmlich die Jungen mit niedriger und mittlerer Schulreife von der intellektuellen Anregung, während die Jungen, die zum oberen Terzil der Schulreifeverteilung gehören, keinen Effekt unterschiedlicher Anregung aufweisen. Auch bei den Mädchen ergibt sich nicht der vermutete Zusammenhang, da die Mädchen mit niedriger Schulreife in gleichem Umfang von der Anregung profitieren wie diejenigen mit hoher Schulreife. Das gleiche Muster findet sich auch, wenn in einer dreifachen Varianzanalyse die Häufigkeit des Vorlesens in der Vorschulzeit, die Schulreife und das Geschlecht als unabhängige Variablen und die Ergebnisse des Schulleistungstests am Anfang des 3. Schuljahres als abhängige Variable eingehen. Es ergab sich eine signifikante zweifache Wechselwirkung Vorlesen x Schulreife, die in Abbildung 2 wiedergegeben ist.

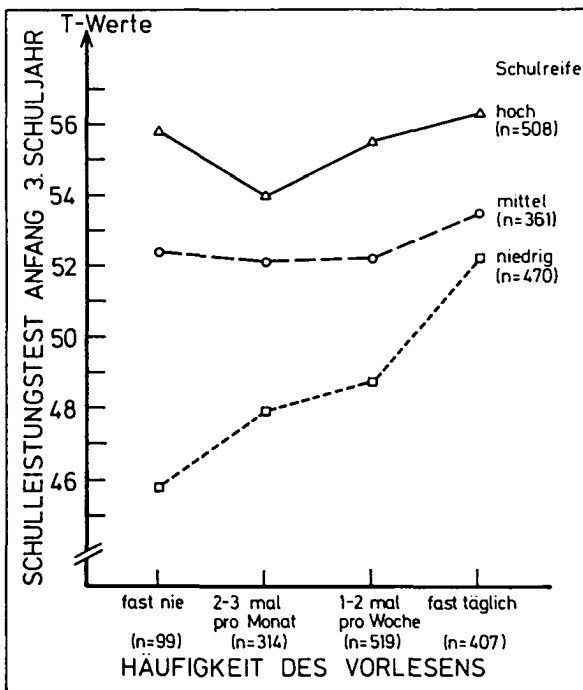


Abb. 2: Mittelwerte der T-Werte des Schulleistungstests am Beginn des 3. Schuljahres in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Vorlesens in der Vorschulzeit und der Höhe der Schulreife (N = 1339)

Auch in dieser Analyse wird deutlich, daß die Kinder mit geringer Schulreife am meisten vom regelmäßigen Vorlesen profitieren. Sie erreichen im Mittel die gleichen Schulleistungstestkennwerte wie die Kinder mit mittlerer Schulreife.

Bei der varianzanalytischen Überprüfung der Variablen der Kontrollfunktion ergaben sich keine signifikanten Wechselwirkungen mit der

Schulreife aber vereinzelt mit dem Geschlecht des Kindes. In Abbildung 3 sind die Ergebnisse der Varianzanalyse mit der „beabsichtigten Beaufsichtigung bei den Hausaufgaben“, der Schulreife und dem Geschlecht als unabhängige Variablen und den Noten im 2. Schuljahr als abhängige Variablen wiedergegeben.

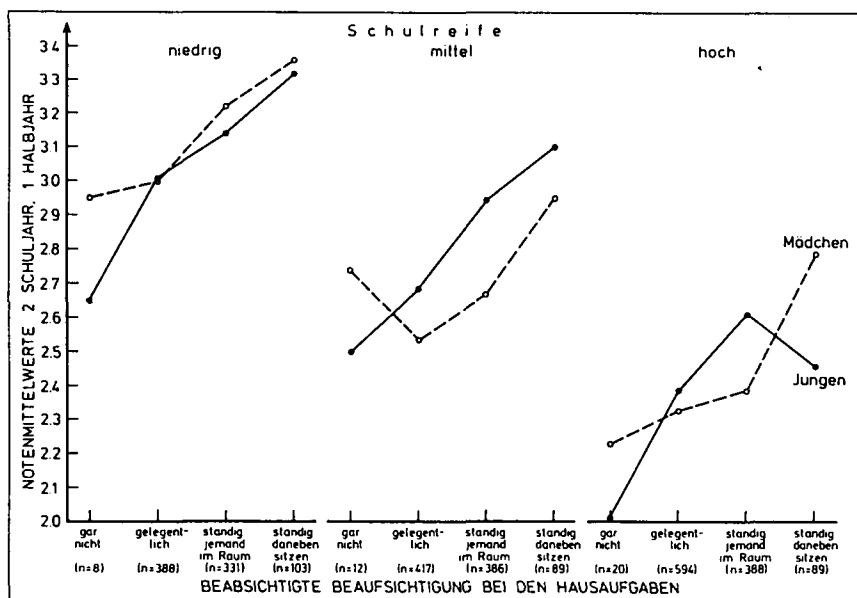


Abb. 3: Mittelwerte in den Zeugnisdurchschnittsnoten (2. Schuljahr, 1. Halbjahr) in Abhängigkeit von der Intensität der beabsichtigten Beaufsichtigung, der Schulreife und dem Geschlecht (N = 2660).

Die Wechselwirkung Beaufsichtigung x Geschlecht ist mit $p < .05$ signifikant. Wie der Abbildung 3 zu entnehmen ist, steigen auf allen Stufen der Schulreife mit der geplanten Intensivierung der Beaufsichtigung die Notenmittelwerte an. Eine gewisse Ausnahme davon scheinen lediglich die Jungen mit hoher Schulreife zu machen, wenn die Eltern planen, bei den Hausaufgaben ständig daneben zu sitzen. Doch der generelle Trend, daß mit beabsichtigter intensiverer Kontrolle schlechtere Noten einhergehen, gilt für alle Stufen der Schulreife. Die von Eltern vor Eintritt in die Schule möglicherweise wahrgenommene Inkompetenz ihrer Kinder, die sie mit intensivierter Beaufsichtigung im 1. Schuljahr (vergeblich) kompensieren wollen, kann also keine adäquate Erklärung dafür sein, daß eine beabsichtigte intensive Ausübung der Kontrollfunktion mit schlechteren Noten einhergeht.

Die varianzanalytische Überprüfung der Variablen der Instruktionsfunktion im Vorschulalter ergab kein einheitliches Befundmuster. Für die beabsichtigte Häufigkeit der Hilfsangebote stieg der Notenmittelwert zwar an, je regelmäßiger die Eltern ihre Hilfe anbieten wollten, aber der

Gradient war für die verschiedenen Schulreifegruppen unterschiedlich steil. Jungen mit niedriger Schulreife scheinen von den beabsichtigten regelmäßigen Hilfsangeboten eher zu profitieren.

In einem nächsten Analyseschritt haben wir untersucht, wie die Beziehungen zwischen den drei Gruppen von Variablen und den Schulleistungen aussehen, wenn wir das tatsächliche Kontroll- und Instruktionsverhalten bei der Hausaufgabenanfertigung im 1. Schuljahr mitberücksichtigen. Dazu haben wir wiederum schrittweise Regressionsanalysen durchgeführt, in die als Prädiktoren neben dem zuvor analysierten Datensatz die 5 Kontroll- und Bewertungsvariablen und die 6 Variablen zur Charakterisierung der Instruktionsfunktion im 1. Schuljahr eingingen. Als Kriteriumsvariablen dienten die Notenmittelwerte des Zeugnisses in der Mitte des 2. Schuljahres und des Zeugnisses vom Ende des 3. Schuljahres sowie der Gesamtwert des Schulleistungstests, der Anfang des 3. Schuljahres durchgeführt worden war.

In Tabelle 2 ist das Ergebnis der schrittweisen Regressionsanalyse dargestellt, wobei nur die Variablen berücksichtigt wurden, die einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Notenmittelwerte im 2. Schuljahr leisteten.

Aus der Tabelle ist ersichtlich, daß das tatsächliche Instruktions- und Kontrollverhalten im 1. Schuljahr die Zeugnisdurchschnittsnote am besten vorhersagt. Die Determination durch die *beabsichtigten* oder *geplanten* Kontrollen und Hilfen bei den Hausaufgaben scheint von dem tatsächlichen Verhalten in der Hausaufgabenbetreuung vollständig überlagert zu sein. Keine dieser in der Vorschulzeit erhobenen Variablen geht mit einem eigenständigen Anteil in das Modell ein. Bei einer multiplen Korrelation von $R = .43$ bzw. $R = .45$ für das Gesamtmodell verdoppelt sich jedoch nahezu der Anteil der aufgeklärten Varianz gegenüber dem „Vorschulmodell“ auf 18-20 Prozent. Die Variablen, die das Anregungsverhalten der Eltern in der Vorschulzeit charakterisieren, tragen weiterhin einen signifikanten Anteil zur Vorhersage der Schulnoten im 2. Schuljahr bei, doch verringert sich ihr eigenständiger Anteil im Gefüge der Instruktions- und Kontrollvariablen, die das tatsächliche hausaufgabenbezogene Lehrverhalten der Eltern beschreiben.

Wichtiger als der relative Anteil der Einzelvariablen an der Determination der Schulleistung ist u.E. die Richtung der Zusammenhänge, die im Vorzeichen der Beta-Koeffizienten zum Ausdruck kommt. Wie sich schon bei der Analyse der in der Vorschulzeit erhobenen Variablen zeigte, gehen intensivere Formen der Anregung von Lernprozessen mit besseren Schulnoten einher. Die Variable „Interesse am schulischen Leben des Kindes“, die in identischer Form in der Taxonomie enthalten ist, wird für die Vorschulzeit aus drei Komplexen gebildet, nämlich aus dem Umfang schul- und bildungspolitischer Fragen, für die sich die Eltern interessieren, der Intensität, mit der sie sich mit diesen Fragen beschäftigen und der Häufigkeit, mit der sie sich mit

Tab. 2:

Schrittweise Regression der in der Vorschulzeit und am Ende des 1. Schuljahres erhobenen Variablen zur Kennzeichnung der Anregungs- (A), Instruktions- (I) und Kontrollfunktion (K) auf den Notenmittelwert im 2. Schuljahr, 1. Halbjahr (N = 1416)

Variable	BETA	MULTIPLE R	PART. KORR.	KRIT. KORR.
IS 7516 Besondere Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen (I)	.16***	.29	.29	.29
H 5142 Intensität der Beaufsichtigung im 1. Schuljahr (K)	.13***	.33	.16	.22
H 474 Vorlesen und Erzählen (A)	-.07**	.36	-.16	-.17
H 5162 Geplante Maßnahmen für das 2. Schuljahr (I)	.12***	.38	.12	.26
IS 744 Anregung durch Ausflüge und Besichtigungen (A)	-.08**	.39	-.11	-.17
H 5152 Häufigkeit von Hilfsangeboten im 1. Schuljahr (I)	.08**	.40	.08	.17
H 4111 Lernen von Liedern, Gedichten, Gebeten (A)	-.06*	.41	-.08	-.11
H 5143 Geplante Verstärkung der Kontrolle im 2. Schuljahr (K)	.07**	.41	.07	.11
IS 7423 Interesse am schulischen Leben des Kindes (A)	-.07**	.42	-.07	-.11
H 473 Betrachten von Bilderbüchern (A)	-.07*	.42	-.06	-.13
SPRACH Ausmaß von Sprachkorrekturen (I)	.06*	.42	.06	.13
IS 7421 Frühe der Vermittlung von Fertigkeiten, die eine Entlastung für die Eltern bedeuten (I)	.06*	.43	.06	.02
H 5144 Kontrolle der Vollständigkeit im 1. Schuljahr (K)	-.06*	.43	-.06	.003
Multiple Korrelation des Gesamtmodells: R = .45				
*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$				

ihrem Kind schon in der Vorschulzeit über die Schule unterhalten haben. Wir haben diese Variablen zur Charakterisierung der Anregungsfunktion herangezogen, weil die Eltern auf diese Art die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Dinge lenken, Informationen geben, ohne komplexes, strukturiertes Wissen vermitteln zu wollen und weil sie damit die Unsicherheit und Angst vor dem Neuen reduzieren. Die positive Beziehung zur Schulleistung im 2. Schuljahr, die sich in der negativen Korrelation zur Schulnote und dem negativen Beta-Koeffizienten ausdrückt, rechtfertigt diese Einschätzung. Intensive Formen der Kontrolle und Beaufsichtigung der Hausaufgaben gehen ebenso mit schlechteren Schulnoten einher wie regelmäßige Hilfsangebote oder „besondere Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen“. In dieser Variablen sind die Komplexe häufigeres Üben, zusätzliches Arbeiten für die Schule und häufigeres Wiederholen unordentlich gemachter Hausaufgaben zusammengefaßt. Der Häufigkeit von Erklärungen und Hinweisen als dem Prototyp des Instruktionsverhaltens kommt in diesem Modell kein eigenständiger Prognosewert für die Vorhersage der Schulnoten im 2. Schuljahr zu. Eine Determination der Schulleistungen durch Variablen, die den Umfang und die Art der elterlichen Hilfe kennzeichnen, zeigt sich erst, wenn mit demselben Datensatz eine schrittweise Regressionsanalyse auf die Notenmittelwerte am Ende des 3. Schuljahres durchgeführt wird. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse wiedergegeben.

Die Variablen, die in das Vorhersagemodell eingehen, sind weitgehend identisch mit denen bei der Regression auf die Zeugnisnoten in der Mitte des 2. Schuljahres. Der Anteil der aufgeklärten Varianz erhöht sich leicht auf 22 bzw. 24 Prozent. Die „Intensität der Hausaufgabenhilfe im 1. Schuljahr“, die operationalisiert wird durch die Häufigkeit der Hilfsangebote und die Häufigkeit der tatsächlich gegebenen Erklärungen und Hinweise trägt substantiell zur Determination der Schulnoten bei. Die Richtung des Zusammenhangs ist jedoch die gleiche wie bei den übrigen Instruktions- und Kontrollvariablen: Je intensiver die Hilfe, je häufiger Erklärungen und Hinweise gegeben werden, desto schlechter sind die Noten. Bemerkenswert ist ferner, daß die Variablen der Anregungsfunktion, die im Vorschulalter erhoben wurden, bei der Determination der Noten am Ende des 3. Schuljahres noch eine so große Rolle spielen. Da kaum zu vermuten ist, daß z.B. die beim gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern gewonnenen Einsichten und Erfahrungen sich im 3. Schuljahr direkt in gute Schulleistung umsetzen, muß man annehmen, daß eine Bevorzugung dieser Facette der Lehrerrolle durch die Eltern relativ stabil ist, sich im 3. Schuljahr jedoch auf andere, adäquate Inhalte bezieht und sich deswegen auch weiterhin günstig auf die kognitive Entwicklung des Kindes auswirkt.

Der negative Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der tatsächlich ausgeübten Beaufsichtigung und Kontrolle der Hausaufgaben, dem

Tab. 3:

Schrittweise Regression der in der Vorschulzeit und am Ende des 1. Schuljahres erhobenen Variablen zur Kennzeichnung der Anregungs- (A), Instruktions- (I) und Kontrollfunktion (K) auf den Notenmittelwert im 3. Schuljahr, 2. Halbjahr (N = 1408)

Variable	BETA	MULTIPLE R	PART. KORR.	KRIT. KORR.
IS 7516 Besondere Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen (I)	.14***	.32	.32	.32
H 474 Vorlesen und Erzählen (A)	-.13***	.38	-.21	-.22
H 5142 Intensität der Beaufsichtigung im 1. Schuljahr (K)	.11***	.41	.17	.22
H 5162 Geplante Maßnahmen für das 2. Schuljahr (I)	.14***	.42	.13	.28
IS 744 Anregung durch Ausflüge und Besichtigungen (A)	-.09***	.43	-.11	-.18
IS 7515 Intensität der Hausaufgabenhilfe im 1. Schuljahr (I)	.09**	.44	.08	.22
H 473 Betrachten von Bilderbüchern (A)	-.07*	.45	-.08	-.16
H 5143 Geplante Verstärkung der Kontrolle im 2. Schuljahr (K)	.06**	.45	.08	.11
SPRACH Ausmaß von Sprachkorrekturen (I)	.13***	.46	.07	.15
KENN 1 durchschnittl. Häufigkeit der Sprachkorrekturen (I)	-.09**	.46	-.08	.02
H 5144 Kontrolle der Vollständigkeit im 1. Schuljahr (K)	-.05*	.46	-.06	.0004
H 4111 Lernen von Liedern, Gedichten, Gebeten (A)	-.05*	.47	-.06	-.11
H 4141 Geplante Intensität der Beaufsichtigung (K)	.05*	.47	.06	.15
Multiple Korrelation des Gesamtmodells: R = .49				
*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$				

Umfang des zusätzlichen Übens und Arbeitens für die Schule und der Bereitschaft der Eltern zu helfen und dem Umfang von Erklärungen und Hinweisen, die sie im 1. Schuljahr geben, einerseits und der Schulleistung im 2. und 3. Schuljahr andererseits werfen dieselben Fragen auf, die wir schon im Hinblick auf die im Vorschulalter beabsichtigten Hilfen und Kontrollen gestellt haben: Sind die elterlichen Instruktions- und Kontrollbemühungen nur Reaktionen auf unzureichende Schulleistungen, die jedoch (noch) nicht zu einer völligen Kompensation des Defizits führen? Gibt es wenigstens Teilgruppen von Schülern (z.B. die besonders guten oder schlechten Schüler), die von den elterlichen Bemühungen profitieren? Wie verallgemeinerbar sind die gefundenen Beziehungen in Anbetracht der relativ geringen Varianzaufklärung der Einzelvariablen? Zur Klärung dieser Fragen wurde wiederum eine Serie von dreifachen Varianzanalysen durchgeführt, in die als unanhängige Variablen jeweils eine Variable des elterlichen Instruktions- oder Kontrollverhaltens im 1. Schuljahr, die Schulreife und das Geschlecht des Kindes und als abhängige Variable entweder Zeugnisnoten oder Schulleistungstests eingingen.

Bei den Variablen, die die Instruktionsfunktion kennzeichnen, war das Beziehungsmuster in einer Hinsicht völlig einheitlich: Es fanden sich durchgängig signifikante Haupteffekte der jeweils untersuchten Instruktionsvariablen auf die Schulleistungsvariable dergestalt, daß mit intensiverer Hilfe schlechtere Schulleistungen einhergingen. Gelegentlich waren aber auch zusätzliche Wechselwirkungen mit dem Geschlecht zu beobachten. Nur in zwei Fällen, der „Häufigkeit von Erklärungen und Hinweisen“ und der „Häufigkeit zusätzlicher Übungen im 1. Schuljahr“ ergaben sich signifikante Wechselwirkungen mit der Schulreife auf die Schulnoten im 2. Schuljahr, die andeuten, daß die verschiedenen Leistungsgruppen vielleicht doch unterschiedlich auf die elterlichen Hilfen und Übungen reagieren. In Abbildung 4 ist die zweifache Wechselwirkung ($p < .04$) zwischen der „Häufigkeit von Erklärungen und Hinweisen im 1. Schuljahr“ und der „Schulreife“ auf die Notenmittelwerte im 2. Schuljahr wiedergegeben.

Für alle drei Schulreifegruppen läßt sich sagen, daß mit zunehmender Häufigkeit von Erklärungen und Hinweisen die Schulnoten ansteigen. Kinder mit niedriger Schulreife, denen nur „selten“ Erklärungen gegeben werden, erreichen im Durchschnitt gleich gute Schulleistungen wie Schüler mit mittlerer Schulreife, die manchmal oder regelmäßig Erklärungen bekommen. Ein wenig benachteiligt scheinen nur die Schüler mit niedriger oder hoher Schulreife zu sein, die „nie“ Hinweise oder Erklärungen bekommen. Sie weisen aber immer noch bessere Zensuren auf als ihre Schulkameraden mit gleicher Schulreife, die manchmal oder regelmäßig Erklärungen und Hinweise bekommen. Bereit zu sein, aber möglichst selten mit Erklärungen einzugreifen, scheint die günstigste Form für alle Schulreifegruppen zu sein.

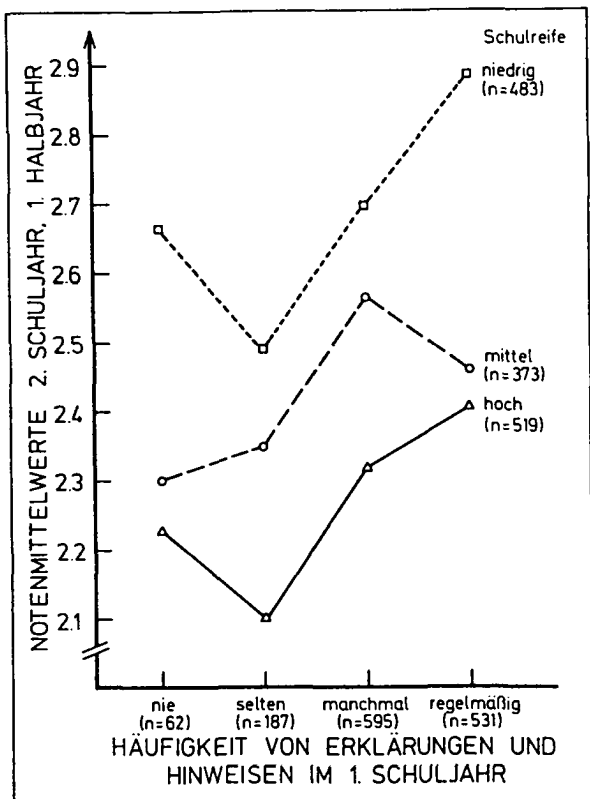


Abb. 4: Mittelwerte in den Zeugnisdurchschnittsnoten (2. Schuljahr, 1. Halbjahr) in Abhängigkeit von der „Häufigkeit von Erklärungen und Hinweisen im 1. Schuljahr“ und der Höhe der Schulreife (N = 1375).

Im 1. Schuljahr nie oder selten zusätzlich für die Schule zu üben, stellt auch in dieser Instruktionsvariablen die günstigste Bedingung für alle Schulreifegruppen dar. Die signifikante zweifache Wechselwirkung „Häufigkeit zusätzlicher Übung“ x „Schulreife“ ($p < .04$), die in Abbildung 5 dargestellt ist, belegt allerdings, daß die 69 Schüler und Schülerinnen mit niedriger Schulreife, mit denen im 1. Schuljahr regelmäßig zusätzlich geübt wurde, in der Mitte des 2. Schuljahres bessere Durchschnittsnoten aufwiesen als die Gruppe mit gleicher Schulreife, mit denen nur manchmal zusätzlich geübt wurde.

Für die Variablen der Kontrollfunktion ergaben sich uneinheitliche Befundmuster. Für die „Häufigkeit der Kontrolle auf Vollständigkeit“ und die „Prüfung auf Richtigkeit“ ließ sich kein Zusammenhang mit den Schulleistungen nachweisen. Hingegen zeigten sich für die „Intensität der Beaufsichtigung der Hausaufgaben im 1. Schuljahr“ durchgängig Effekte auf die Schulleistungen bis ins 4. Schuljahr. Immer ging eine intensive Beaufsichtigung mit schlechteren Schulleistungen einher. Diese

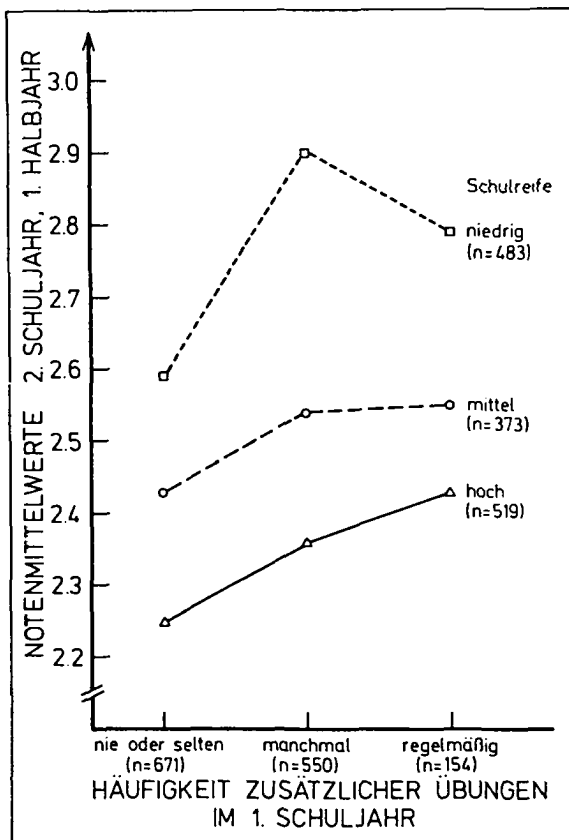


Abb. 5: Mittelwerte in den Zeugnisdurchschnittsnoten (2. Schuljahr, 1. Halbjahr) in Abhängigkeit von der „Häufigkeit zusätzlicher Übungen im ersten Schuljahr“ und der Höhe der Schulreife (N = 1375).

Beziehungen wurden allerdings häufiger von Wechselwirkungseffekten mit dem Geschlecht oder der Schulreife überlagert. Um zu überprüfen, ob wenigstens die ganz schwachen Schüler von einer ständigen elterlichen Beaufsichtigung profitieren, führten wir eine dreifache Varianzanalyse durch, in der neben der Intensität der Beaufsichtigung und dem Geschlecht eine Gruppierung der Kinder nach den Zeugnisdurchschnittsnoten als dritte unabhängige Variable fungierte. Wir teilten die Kinder danach ein, ob sie im Zeugnis des 1. Halbjahres im 2. Schuljahr im Durchschnitt „gute“, „befriedigende“ oder „ausreichende“ Noten hatten. Als abhängige Variable wurde der Schulleistungstest am Anfang des 3. Schuljahres gewählt. Neben dem hoch signifikanten Haupteffekt für die Beaufsichtigung ($p < 0.000$) ergab sich eine sehr signifikante zweifache Wechselwirkung Beaufsichtigung x Notenstufe ($p < .007$) und eine dreifache Wechselwirkung ($p < .0009$), die in Abbildung 6 wiedergegeben ist.

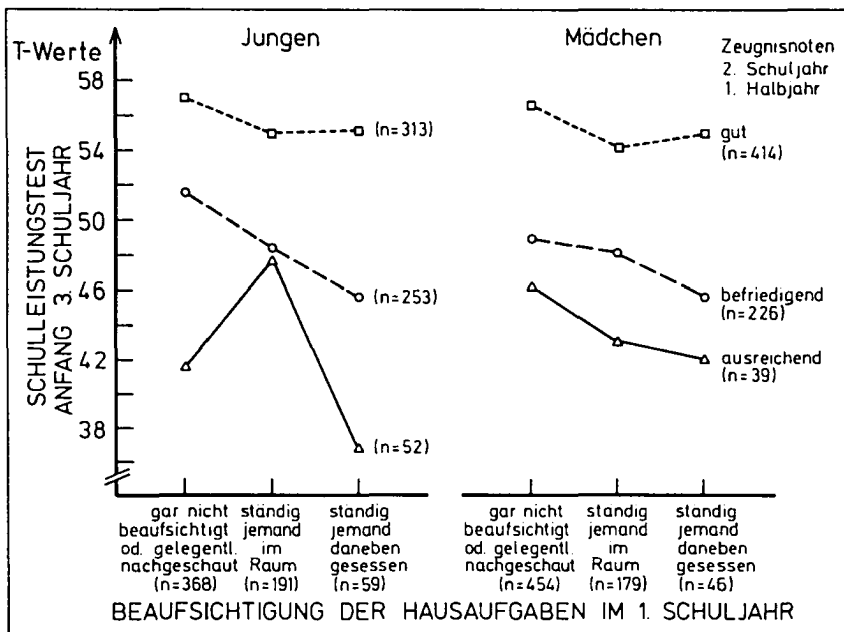


Abb. 6: Mittelwerte der T-Werte des Schulleistungstests am Beginn des 3. Schuljahres in Abhängigkeit von der Intensität der Beaufsichtigung im 1. Schuljahr und dem Notendurchschnitt in der Mitte des 2. Schuljahres (N = 1297).

Die Abbildung zeigt, daß weder bei den Jungen noch bei den Mädchen mit schlechten Durchschnittszensuren die ständige Beaufsichtigung bei den Hausaufgaben mit besseren Schulleistungsergebnissen einhergeht. Hingegen scheint die ständige Gegenwart einer Person im Raum, die aber wenig in die Leistungsbemühungen eingreift, für die Jungen von Vorteil zu sein.

7. Abschließende Bemerkung

Aus den Daten der Bochumer „Längsschnittstudie zur Erforschung der ökologischen Bedingung der Leistungsmotivgenese“ (Trudewind, 1982a, 1982b; Trudewind, Brünger & Krieger, 1986) wurden Variablen ausgewählt, die drei verschiedenen Formen der Einwirkung der Eltern auf die kindliche Entwicklung zugeordnet werden können. Diese Formen kann man auch als verschiedene Facetten oder Funktionen der Lehrerrolle auffassen, die Eltern spätestens dann übernehmen, wenn sie über die Beteiligung an den kindlichen Hausaufgaben auf den Erwerb komplexer Fertigkeiten oder strukturierten Wissens einzuwirken versuchen. Wir haben diese verschiedenen Verhaltensweisen als Anregungs-, Instruktions- und Kontrollfunktion der Lehrerrolle

bezeichnet und anhand des vorhandenen Datensatzes der Bochumer Längsschnittstudie herauszufinden versucht, ob die Intensität, mit der die Eltern diese Funktionen ausfüllen, mit der kognitiven Entwicklung des Kindes, insbesondere seinen Schulleistungen, in Zusammenhang steht. Es zeigte sich, daß die Intensität, mit der die Eltern in der Vorschulzeit die Anregungsfunktion ausfüllten, indem sie Spielzeug zur Verfügung stellten und viel mit dem Kind spielten, ihm vorlasen und Bilderbücher anschauten, gemeinsame Ausflüge und Besichtigungen unternahmen und ihm früh Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit gewährten, mit den Schulleistungen in den ersten Grundschuljahren positiv zusammenhing. Hingegen zeigte sich, daß die schon in der Vorschulzeit geäußerte Bereitschaft, im 1. Schuljahr bei der Hausaufgabenbetreuung intensive Instruktions- und Kontrollfunktionen zu übernehmen, mit schlechteren Schulleistungen in den späteren Jahren einherging. Ein hohes Ausmaß der im 1. Schuljahr bei den Hausaufgaben tatsächlich aufgewandten Beaufsichtigung und Kontrolle sowie häufige Hilfe und häufiges zusätzliches Üben geht mit schlechten Schulleistungen einher. Daß dieser Zusammenhang nicht dadurch zustandekommt, daß die Eltern von Kindern mit niedrigerem kognitiven Entwicklungsstand mehr Hilfe gewähren und das Lernverhalten stärker kontrollieren, zeigen die Ergebnisse von Varianzanalysen, in denen die Schulreife der Kinder kontrolliert wurde. Auch bei Kindern mit mittlerer und guter Schulreife besteht der negative Zusammenhang zwischen der Intensität der Ausübung der Instruktions- und Kontrollfunktion und den Schulleistungen.

Welche Folgerungen sind aus den bisherigen Befunden abzuleiten? Zunächst sollte man sich vor Augen halten, daß die gefundenen Beziehungen teilweise hoch signifikant sind, daß die Effektstärken und die von den einzelnen Variablen aufgeklärten Varianzanteile der Schulleistung aber eher gering sind. Ferner deuten die gefundenen Wechselwirkungseffekte im Verein mit der aufgeklärten Varianz darauf hin, daß es in der Stichprobe möglicherweise Teilstichproben gibt, für die die Beziehungen völlig entgegengesetzt sein können. Bevor Verallgemeinerungen gemacht werden, ist ferner zu bedenken, daß die dargestellten Befunde sich nur auf die ersten Grundschuljahre beziehen.

Zwei Ergebniskomplexe erlauben aber schon beim derzeitigen Kenntnisstand, über mögliche Veränderungen nachzudenken. Die negativen Beziehungen, die zwischen der vorschulischen Bereitschaft der Eltern, bei den Hausaufgaben Instruktions- und Kontrollfunktionen zu übernehmen, und den späteren Schulleistungen bestehen, nötigt dazu, erneut darüber nachzudenken, in welchem Umfang elterliche Hilfe in der Grundschule überhaupt nötig ist. Die positiven Beziehungen, die andererseits zwischen der Wahrnehmung der Anregungsfunktion durch die Eltern in der Vorschulzeit und den späteren Schulleistungen bestehen, könnten Anlaß sein zu überlegen, ob durch die Gestaltung der Hausaufgaben nicht häufiger die Anregungsfunktion der „hilfswilligen“

Eltern angesprochen werden kann. Bevor aber auf der Basis dieser Befunde erneut die Diskussion um Sinn und Unsinn von Hausaufgaben oder über Nutzen oder Schaden von Elternhilfe eröffnet wird, sollte zunächst der Vermittlungsmechanismus erforscht werden, der die Beziehung zwischen elterlichem Instruktions- und Kontrollverhalten und Schulleistung konstituiert. Die positiven Zusammenhänge zwischen den Variablen der Anregungsfunktion und der Schulleistung legen nahe, daß dieser Zusammenhang über emotionale und motivationale Faktoren vermittelt wird. Die Theorien der intrinsischen Motivation (Deci & Ryan, 1985) und der Leistungsmotivgenese (Trudewind, 1975; Trudewind, Schneider & Unzner, im Druck) stellen u.E. den relevanten Bezugsrahmen dar.

Anmerkungen

- ¹ Die Längsschnittstudie wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Az. Tr 125) gefördert.
- ² Jörg Kleine und Armin Windel danken wir für ihre engagierte Hilfe bei der Datenauswertung.

Literatur

- AEBLI, H. (1969): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In H. Roth (Ed.), *Begabung und Lernen* (pp. 151-191). Stuttgart: Klett.
- BELSKY, J., GOODE, M. & MOST, R. (1980): Maternal stimulation and infant exploratory competence: Cross-sectional, correlational, and experimental analyses. *Child Development*, 51, 1168-1178.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- EIGLER, G. & KRUMM, V. (1972): *Zur Problematik der Hausaufgaben*. Weinheim: Beltz.
- FIPPINGER, F. (1967): *Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen (AST4)*. Weinheim: Beltz.
- GOTTFRIED, A.W. (1984): *Home environment and early cognitive development. Longitudinal research*. New York: Academic Press.
- HELLER, K., JAEDIKE, A.E. & WEISSLÄDER, H. (1976): *Kognitiver Fähigkeitstest (KFT)*. Weinheim: Beltz.
- HETZER, H. & TENT, L. (1971): *Weilburger Testaufgaben (WTA)*. Weinheim: Beltz.
- HORN, W. (1972): *Begabungstestsystem (BTS)*. Göttingen: Hogrefe.
- HYLLA, E. & KRAAK, B. (1965): *Aufgaben zum Nachdenken (AZN 4+)*. Weinheim: Beltz.
- KREUZER, K.J. & TWELLMANN, W. (1980): Hausaufgaben als permanentes Schulproblem. *Pädagogische Rundschau*, 34, 803-815.
- MACCOBY, E.E. & MARTIN, J.A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. IV*. (pp. 1-101). New York: Wiley.
- MESSER, D.J., MCCARTHY, M.E., MCQUISTON, S., MCTURK, R.H. & YARROW, L.J. (1986): Relations between mastery behavior in infancy and competence in early childhood. *Developmental Psychology*, 22, 366-372.

- OSOFSKY, J.D. & CONNORS, K. (1979): Mother-infant interaction: An integrative view of a complex system. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 519-548). New York: Wiley.
- PARKE, R.D. (1979): Perspectives on father-infant interaction. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 549-590).
- RIEDER, O. (1971): *Allgemeiner Schulleistungstest für 2. Klassen (AST2)*. Weinheim: Beltz.
- TRUDEWIND, C. (1975): *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- TRUDEWIND, C. (1982a): Der ökologische Ansatz in der Erforschung der Leistungsmotivgenese. In L. Vaskowics (Ed.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation* (pp. 168-203). Stuttgart: Enke.
- TRUDEWIND, C. (1982b): The development of achievement motivation and individual differences: Ecological determinants. In W.W. Hartup (Ed.), *Review of child development research (Vol. 6)* (pp. 669-703). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- TRUDEWIND, C., BRÜNGER, T. & KRIEGER, K. (1986): Parental expectations and the development of achievement motivation and individual differences: Ecological determinants. In J.H.L. van den Bercken, Th.C.M. Bergen & E.E.J. DeBruyn (Eds.), *Achievement and task motivation* (pp. 170-200). Lisse, Holland: Swets & Zeitlinger.
- TRUDEWIND, C., Geppert, U. & JENNESSEN, H. (1977a): *Verteilung der Antworthäufigkeiten im Elternfragebogen I 74*. (Arbeitspapier 4-3 zum DFG-Projekt „Leistungsmotivgenese“). Bochum: Psychologisches Institut der Ruhr-Universität.
- TRUDEWIND, C., GEPPERT, U. & JENNESSEN, H. (1977b): *Verteilung der Antworthäufigkeiten im Elternfragebogen II 75*. (Arbeitspapier 5-5 zum DFG-Projekt „Leistungsmotivgenese“). Bochum: Psychologisches Institut der Ruhr-Universität.
- TRUDEWIND, C. & HUSAREK, B. (1979): Mutter-Kind-Interaktion bei der Hausaufgabenanfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter — Analyse einer ökologischen Schlüsselsituation. In H. Walter & R. Oerter (Eds.), *Ökologie und Entwicklung* (pp. 229-246). Donauwörth: Auer.
- TRUDEWIND, C., UNZNER, L. & SCHNEIDER, K. (im Druck): Die Entwicklung der Leistungsmotivation. In H. Keller (Ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Berlin: Springer.
- WITTMANN, B. (1976, 3. Aufl.): *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Empirische Untersuchung über ihre Durchführung und ihren Nutzen*. Neuwied: Luchterhand.
- YARROW, L.J., MORGAN, G.A., JENNINGS, R.D., HARMON, R.J. & GAITER, J.L. (1982): Infants' persistence at tasks: Relationship to cognitive functioning and early experience. *Infant Behavior and Development*, 5, 131-141.
- YARROW, L.J., RUBENSTEIN, J.L., PEDERSEN, F.A. & JANKOWSKI, J.J. (1972): Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 18, 205-218.

Anschrift der Autoren:

Clemens Trudewind, Jürgen Wegge, Ruhr-Universität Bochum