

Simone Jullien

**Elterliches Engagement
und Lern- & Leistungsemotionen**



Herbert Utz Verlag · München

Psychologie

Band 23

Zugl.: Diss., München, Univ., 2006

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek:
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.
Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die
der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von
Abbildungen, der Wiedergabe auf photomechani-
schem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in
Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur
auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2006

ISBN 3-8316-0612-9

Printed in Germany

Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

1	Einleitung	9
2	Schulrelevante Einflussfaktoren der Familie bezüglich der lern- und leistungsbezogenen Entwicklung	11
2.1	Genetische Transmission.....	11
2.2	Status- und Strukturmerkmale	12
2.3	Familiäre Prozessvariablen.....	13
2.3.1	<i>Gruppierung familiärer Prozessvariablen</i>	13
2.3.2	<i>Elterliches Engagement und Erziehungsstil</i>	14
2.3.3	<i>Elterliches Engagement als domänenspezifisches Konstrukt</i>	15
3	Definition und Operationalisierung schulbezogenen elterlichen Engagements in der bisherigen Forschung	16
3.1	Geläufige Definitionen von „parental involvement“	16
3.2	Operationalisierung von „parental involvement“	18
3.2.1	<i>Abwägung verschiedener Perspektiven</i>	18
3.2.2	<i>Beispiele für die Operationalisierung</i>	19
4	Konzeptualisierung eines übergreifenden Begriffs von „schulbezogenem elterlichem Engagement“	22
5	Literaturüberblick zum elterlichen Schulengagement	25
5.1	Faktoren, die das Auftreten elterlichen Schulengagements beeinflussen	25
5.1.1	<i>Charakteristika der Schüler</i>	25
5.1.1.1	Geschlecht des Kindes	25
5.1.1.2	Alter der Schüler	26
5.1.1.3	Einstellung der Schüler zu elterlichem Schulengagement.....	27
5.1.2	<i>Charakteristika der Familie</i>	27
5.1.2.1	Sozioökonomischer Status, Einkommen und Bildung	27
5.1.2.2	Struktur der Familie.....	29
5.1.2.3	Berufstätigkeit der Mutter	29
5.1.2.4	Rollenvorstellung und Wirksamkeitsüberzeugung der Eltern	30
5.1.2.5	Ethnizität	30
5.1.2.6	Eigene Schulerfahrung der Eltern.....	32
5.1.3	<i>Charakteristika des Kontexts</i>	32
5.1.3.1	Efficacy der Lehrkraft	32
5.1.3.2	Bereitschaft der Schule	33
5.1.3.3	Schulgröße.....	33
5.2	Zusammenfassung der empirischen Evidenzlage zu Einflussfaktoren auf das elterliche Schulengagement	33
5.3	Faktoren, die von elterlichem Schulengagement beeinflusst werden.....	35

5.3.1	<i>Leistungsmaße</i>	35
5.3.2	<i>Kompetenzüberzeugungen und Selbstbewusstsein</i>	41
5.3.3	<i>Problemverhalten</i>	42
5.3.4	<i>Positive Einstellung zu Schule und Schulfächern</i>	43
5.3.5	<i>Schulische Motivation</i>	43
5.3.6	<i>Emotionales Erleben und emotionale Befindlichkeit im schulischen Kontext</i>	44
5.4	Zusammenfassung der empirischen Evidenzlage zu den Auswirkungen elterlichen Engagements	51
6	Von der Relevanz der Emotionen im schulischen Kontext	54
6.1	Definition von Emotion und spezifischer Lern- und Leistungsemotion	55
6.1.1	<i>Theoretische Ordnungskriterien und Bezüge zur Leistung</i>	56
6.1.2	<i>Domänenspezifität von Lern- und Leistungsemotionen</i>	58
6.2	Sozial-kognitive Kontroll-Wert-Theorie der Emotionsentstehung (Pekrun, 1999, 2000)	59
7	Forschungsfragen und Hypothesen	63
7.1	Fragen der Operationalisierung elterlichen Mathematikengagements	63
7.1.1	<i>Aspekt der Perspektive</i>	63
7.1.2	<i>Aspekt der Multidimensionalität elterlichen Mathematikengagements</i>	64
7.2	Querschnittliche Zusammenhänge	64
7.2.1	<i>Überprüfung der Kontroll-Wert-Theorie nach Pekrun (1999, 2000)</i>	64
7.2.2	<i>Geschlecht, SES und die Wahrnehmung elterlichen Mathematikengagements</i>	65
7.2.3	<i>Geschlecht, SES und die Beziehungsgefüge elterlichen Mathematikengagements</i>	66
7.2.4	<i>Zusammenhang elterlichen Engagements mit der Note</i>	66
7.3	Ausblick in den Längsschnitt	66
8	Methode	68
8.1	Überblick über die Studie	68
8.2	Design und Variablen des Erhebungsinstruments	68
8.3	Ablauf der Erhebungen	73
8.4	Stichprobe	74
8.5	Analysestrategie	75
9	Ergebnisse	82
9.1	Skalenvoranalysen	82

9.2	Ergebnisse zur Operationalisierung elterlichen Mathematikengagements	84
9.2.1	<i>Perspektivdivergenz</i>	84
9.2.2	<i>Frage der Multidimensionalität</i>	91
9.3	Ergebnisdarstellung der querschnittlichen Zusammenhängen	92
9.3.1	<i>Ergebnisse der Überprüfung von Pekruns (1999, 2000) Kontroll-Wert-Theorie</i>	92
9.3.2	<i>Ergebnisse zur Wahrnehmung elterlichen Mathematikengagements in Abhängigkeit von Geschlecht und SES</i>	104
9.3.3	<i>Ergebnisse zum Beziehungsgefüge für elterliches Mathematikengagement in Abhängigkeit von Geschlecht und SES</i>	106
9.3.4	<i>Ergebnisse zum Zusammenhang elterlichen Engagements mit der Note</i>	110
9.4	Ausblick in den Längsschnitt	112
10	Diskussion	121
10.1	Skalenvoranalyse	121
10.2	Diskussion der Operationalisierung elterlichen Mathematikengagements	122
10.2.1	<i>Wahl der Perspektive</i>	122
10.2.2	<i>Angemessenheit der multidimensionalen Abbildung</i>	123
10.3	Diskussion der querschnittlichen Befunde	124
10.3.1	<i>Überprüfung und Erweiterung der Kontroll-Wert-Theorie nach Pekrun (1999, 2000)</i>	124
10.3.2	<i>Diskussion der unterschiedlichen Wahrnehmung elterlichen Engagements bei den Geschlechtern und den verschiedenen EGP-Klassen</i>	130
10.3.3	<i>Diskussion der gleichbleibenden Beziehungsgefüge für elterliches Engagement bei den Geschlechtern und den verschiedenen EGP-Klassen</i>	132
10.3.4	<i>Diskussion des Zusammenhangs der Engagementdimensionen mit der Jahresnote</i>	133
10.4	Diskussion der längsschnittlichen Befunde und ihrer Implikationen	134
11	Zusammenfassung	140
	Literaturverzeichnis	142
	Abbildungsverzeichnis	161
	Tabellenverzeichnis	163
	Anhang	166

1 Einleitung

父母忽视孩子 孩子变愚蠢
父母重视孩子 孩子变聪明

*„When parents look away the child becomes foolish;
when they look toward the child, it becomes smart.“*

(Chinese proverb)

Das oben dargestellte chinesische Sprichwort weist darauf hin, wie wichtig verantwortungsbewusstes elterliches Handeln für die gelungene Entwicklung eines Kindes ist. Dass diese bedeutsame Verantwortung der Eltern sich nicht auf das allgemeine Erziehungsverhalten beschränkt, sondern auch und besonders die schulbezogene Sozialisation umfasst, wird klar, wenn das Verhältnis der Zeit betrachtet wird, das Schüler¹ in ihrer Familie bzw. in der Schule verbringen. Nach Krumm (1988) halten sich Kinder bis zu 80% ihrer Zeit in ihren Familien auf, wohingegen sie nur 20 % der Zeit in der Schule sind. Folglich haben Eltern potentiell weit mehr Gelegenheit als die Institution Schule, den Kindern nicht nur Wissen, sondern auch bildungsrelevante Werte und Einstellungen zu vermitteln. Neben dem wissenschaftlichen Konsens über die zentrale Rolle der Familie bei der kognitiven Entwicklung (s. Schneewind, 1991) ist auch deren Einfluss auf andere bedeutsame lern- und leistungsfördernde Faktoren durch empirische Befunde gut gestützt: „large amount of available data (...) indicate that the family is one of the most important contexts in which a child forges his or her self, developing a system of attitudes toward various environments to relate to school and learning, enhancing motivation, interest (or lack thereof) in learning, among other things“ (Gonzales-Pienda, Carlos-Nunez, Gonzalez-Pumariega, Alvarez, Roces & Garcia, 2002, S. 281).

Dieses Potential der Familie erfolgreich zu nutzen, ist in einer Zeit, da „PISA-gebeutelte Nation“ von der Gesellschaft für deutsche Sprache auf Platz 3 der Wörter des Jahres gewählt wurde, um so wichtiger, als die Möglichkeiten, lern- und leistungsunterstützende Förderung zu verbessern in den Familie meist kaum ausgeschöpft sind und so im Gegensatz zur Gestaltung schulischer Bedingungen weit mehr Flexibilität und Möglichkeiten zur Intervention bestehen.

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit für Berufsbezeichnungen nur die männliche Form verwendet. Wenn es nicht ausdrücklich anders vermerkt ist, werden damit jedoch immer auch Schülerinnen, Studentinnen, Versuchsteilnehmerinnen etc. angesprochen.

So ist das allgemeine Interesse an Bedingungen und Nutzen elterlichen schulbezogenen Engagements in den letzten Jahren stark gestiegen. Über dieses Interesse hinaus besteht jedoch kaum Einigkeit über Definition und Operationalisierung des Konstrukts. Zu unterschiedlich sind die Zielsetzungen der beteiligten Forschungsfelder, mit zu verschiedenen Methoden und Begrifflichkeiten haben sie sich an die Erforschung des Themas gemacht, ohne die Erkenntnisse der jeweiligen anderen Forschungsgruppen aufzugreifen (s.a. Helmke & Weinert, 1997). Daher ist eine umfassende Konzeptualisierung von elterlichem Schulengagement unabdingbar, um die bisher vorliegenden Befunde in ihrer Bedeutsamkeit zuverlässig einordnen zu können.

Zu diesem Zweck wird im folgenden Kapitel eine kurze Übersicht über die schulrelevanten Einflussfaktoren der Familie und ihre postulierten Wirkungsmechanismen gegeben. Darauf folgt ein Kapitel über bisher in der Forschung geläufige Definitions- und Operationalisierungsmethoden des Konstrukts elterlichen Engagements (Kapitel 3). Basierend auf diesen Beschreibungen wird in Kapitel 4 eine umfassende Konzeptionalisierung abgeleitet, auf deren Grundlage ein Überblick über die diesbezüglich relevante Literatur gegeben wird (Kapitel 5). Nach einer Zusammenfassung der Befunde bezüglich des familiären Einflusses auf die emotionale Befindlichkeit von Schülern wird die Relevanz dieses Themas nochmals hervorgehoben. Eine Definition des Konstrukts der Lern- und Leistungsempfindungen sowie eine umfassende Theorie der Emotionsentstehung und des familiären Beitrags daran (Kapitel 6) leiten über zur Beschreibung der Forschungsfragen (Kapitel 7). Nach einer Erläuterung zum methodischen Vorgehen in dieser Arbeit (Kapitel 8) werden diese in Kapitel 9 beantwortet und letztlich in Kapitel 10 diskutiert.

2 Schulrelevante Einflussfaktoren der Familie bezüglich der lern- und leistungsbezogenen Entwicklung

Die Betrachtung des familiären Einflusses auf den Lern- und Leistungskontext der Schule wurde grundsätzlich von zwei zu Beginn nahezu voneinander isolierten Forschungsrichtungen vorgenommen, die, ihrem Forschungsparadigma folgend, die zur Diskussion stehende Frage jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven angingen. Auf der einen Seite versuchten die Sozialwissenschaften den Beitrag des demographischen Familienhintergrundes auf die akademische Leistung des Schulkindes zu klären, während andererseits die Erziehungswissenschaften Elternaktivitäten zu identifizieren suchten, die die Entwicklung der kognitiven und sozialen Fähigkeiten fördern (s.a. Schneider, 1993). Der Mangel einer Vernetzung der beiden Forschungsfelder wurde immer dann deutlich, wenn über bloße deskriptive Darstellung hinaus eine Ursachen-Wirkungs-Diskussion begann, die letztlich auch die Frage von Anlage- oder Umwelteinfluss mit sich brachte.

In der pädagogischen Psychologie herrscht daher heute Konsens darüber, dass die Familie über drei Haupteinflussarme auf die schulische Leistungsentwicklung Einfluss ausübt, nämlich über (1) die Gene, (2) familiäre Schicht- und Strukturmerkmale und (3) familiäre Prozessmerkmale (s. Helmke & Weinert, 1997; Pekrun, 2001; zu Teilaspekten s. Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper, 1991; Lukesch, 1997; E. Wild & Hofer, 2002). In den folgenden Absätzen sollen diese Einflussarme und ihre Vernetztheit kurz dargestellt werden.

2.1 Genetische Transmission

Der Genpool eines Kindes, der je zur Hälfte aus Genen der Mutter und des Vaters besteht, bestimmt dessen genotypische Anlagen und daraus resultierende phänotypische Merkmale. Populationsgenetische Analysen wie Zwillings- und Adoptionsstudien zeigten, dass ca. 40-60 % der interindividuellen Intelligenzunterschiede genetisch bedingt sind (Helmke & Weinert, 1997). Auch die Anlagen für Neugierde, Forschungsinteresse, Aufmerksamkeitskapazitäten und affektiv-motivationale Disposition (Pekrun, 2001) sind durch den Genotyp bereits richtungsweisend vorgegeben, werden aber durch entsprechende Umwelteinflüsse noch ausgeformt.

Neben der einfachen „passiven Transmission“, d.h. der Tatsache, dass durch den Genotyp eines Kindes die Art der Ausprägung bestimmter Wesensmerkmale sehr wahrscheinlich wird, spielt auch die evokative und die aktive Transmission eine Rolle. Während unter evokativer Transmission verstanden wird, dass Bezugspersonen und andere Menschen auf das Kind in einer Weise eingehen, die seinem Genotyp entspricht, meint aktive Transmission, dass das Kind selbst seine Umwelt auf spezifische Weise wahrnimmt und sie seinem Genotyp passend verändert (Helmke & Weinert, 1997).