

Eberhard Karls Universität Tübingen

Hausaufgaben als Brücke zwischen  
Schule und Elternhaus:  
Empirische Erkenntnisse für die Praxis

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

(Dr. rer. soc.)

vorgelegt von

Sandra Catharina Moroni, MSc.

Tübingen, November 2014

Betreuer/In:

Dr. Hanna Dumont

Prof. Dr. Ulrich Trautwein

Gutachter:

Prof. Dr. Ulrich Trautwein, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Benjamin Nagengast, Eberhard Karls Universität Tübingen



---

## DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Ulrich Trautwein, der es mir ermöglicht hat, ohne institutionelle Anknüpfung bei ihm zu promovieren. Ich danke ihm für seine Bereitschaft zu dieser Fernbetreuung zwischen der Schweiz und Deutschland. Zudem spreche ich ihm für seine wertvollen inhaltlichen Anregungen und seine exzellente Betreuung meinen Dank aus.

Prof. Dr. Benjamin Nagengast danke ich für seine Bereitschaft, die vorliegende Arbeit zu begutachten.

Dr. Hanna Dumont bin ich zu unermesslichem Dank verpflichtet. Ohne ihre hervorragende fachliche und moralische Unterstützung wäre die vorliegende Arbeit nicht zustande gekommen. Zudem danke ich auch ihr für ihre Bereitschaft zur Fernbetreuung. Trotz dieser „erschweren Bedingungen“ fühlte ich mich stets sehr eng begleitet. Vielen Dank dafür.

Ein besonderer Dank richtet sich auch an Prof. Dr. Alois Niggli für das Korrekturlesen und die damit verbundenen wertvollen und ermutigenden Rückmeldungen. Zudem danke ich ihm, dass er mich seit sieben Jahren fördert und fordert.

Anke Beyer danke ich für die hervorragende sprachliche Korrektur der Arbeit, insbesondere für die Eliminierung sämtlicher Helvetismen.

Des Weiteren bedanke ich mich insbesondere bei meiner geschätzten Freundin, Seraina Leumann Sow, die mich während meiner Dissertationszeit in unermesslichem Maße inhaltlich, sprachlich und moralisch unterstützt hat. *Merci de tout coeur!*

Auch meinen Eltern, Renato und Rosa Moroni, sowie meinem Bruder und meiner Schwägerin, Alain und Laura Moroni, danke ich herzlich für ihre Unterstützung auf meinem Weg zur Promotion. *Mille grazie!*

Schließlich bin ich meinem Partner, Thomas Hess, zu großem Dank verpflichtet. Er war mir in den letzten Monaten eine große moralische Stütze. Sein Glaube an mich hat mich durch die letzten Phasen meiner Dissertation getragen. Vielen herzlichen Dank dafür!



---

## ZUSAMMENFASSUNG

Hausaufgaben werden immer wieder kritisch diskutiert. Als Argumente gegen Hausaufgaben wird häufig aufgeführt, dass sie das Elternhaus belasten und dass sie die Chancengleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern verstärken. Als ein Hauptargument für den Erhalt der Hausaufgaben wird in der Regel vorgebracht, dass sie eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus schlagen. Sie bieten den Eltern einen Einblick in den schulischen Alltag ihres Kindes und den Lehrkräften einen Einblick in den familiären Alltag ihrer Schülerinnen und Schüler. Hausaufgaben fallen in den Bereich der geteilten Zuständigkeit von Schule und Elternhaus und bieten sich somit insbesondere an, um die Kooperation zwischen den beiden Institutionen zu verbessern oder zu initiieren. Da die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus der Verbesserung bedarf, setzt die vorliegende Arbeit an diesem Punkt an, indem sie *die elterliche Hausaufgabenhilfe so untersucht, dass konkrete Implikationen für die Praxis abgeleitet werden können, um dadurch unter anderem die gemeinsame Zuständigkeit von Schule und Elternhaus stärker akzentuieren zu können*. Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen ergeben sich jeweils auf einer wissenschaftlichen Ebene (z. B. Forschungslücken) und auf einer praxisbezogenen Ebene (z. B. gängige Fragen von Eltern und/oder Lehrkräften). Zu ihrer Untersuchung wurden vier Teilstudien durchgeführt.

*Teilstudie 1* fokussierte auf die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen der Quantität und der Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und der schulischen Leistung des Kindes sowie den familialen Bedingungen untersucht. Es wurden 1687 Sechstklässlerinnen und Sechstklässler im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg (Schweiz) untersucht. Die Studie konnte in der Tat nachweisen, dass die Zusammenhänge mit der schulischen Entwicklung unterschiedlich ausfallen, wenn man entweder die Quantität oder die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe in den Blick nimmt. Darüber hinaus verwies die Studie auf die Notwendigkeit bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und Schulleistungen des Kindes für die vorausgehende Leistung des Kindes sowie für familiale Bedingungen zu kontrollieren. In der Studie hat sich gezeigt, dass eine elterliche Hausaufgabenhilfe dann mit einer besseren schulischen Leistung des Kindes einhergeht, wenn sie sich durch ein höheres Maß an Unterstützung und durch ein geringeres Maß an Einmischung und Kontrolle auszeichnet.

---

Im Zentrum der *Teilstudie 2* stand die Frage, ob Kinder aus privilegierten Elternhäusern eine qualitativ bessere elterliche Hausaufgabenhilfe erhalten als Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern. Es wurden Daten von 1685 Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse und ihren Eltern im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg (Schweiz) analysiert. Es konnte gezeigt werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund von weniger elterlicher Hausaufgabenhilfe und von weniger Unterstützung, jedoch von mehr Einmischung und Kontrolle bei den Hausaufgaben berichteten, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Zudem gaben Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen tieferen Beruflichen Status auswiesen, ein geringeres Ausmaß an Unterstützung an als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen höheren Beruflichen Status aufwiesen. Somit berichteten hinsichtlich des Migrationsstatus der Familie und des Beruflichen Status der Eltern Kinder aus privilegierten Elternhäusern in der Tat von einer adäquateren elterlichen Hausaufgabenhilfe als Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern.

*Teilstudie 3* untersuchte, ob sich im Hinblick auf die elterliche Hausaufgabenhilfe verschiedene Typen von Familien finden lassen, ob sich die ermittelten Typen bezüglich der Leistungsentwicklung des Kindes unterscheiden und wie stark familiäre Bedingungen mit der Zugehörigkeit zu den Typen verbunden sind. Untersucht wurden 3880 Sechstklässlerinnen und Sechstklässler aus Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen sowie deren Eltern. Es konnten drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe gefunden werden, nämlich die Adäquaten, die Ambivalenten und die Unbeteiligten. Die Adäquaten zeichneten sich durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein geringes Maß an Einmischung und Kontrolle aus. Sie wiesen im Vergleich zu den anderen beiden Typen signifikant bessere schulische Leistungen und familiäre Bedingungen auf. Die Ambivalenten zeigten durchschnittliche Werte auf allen drei Dimensionen der elterlichen Hausaufgabenhilfe. Ihre Kinder entwickelten vom fünften bis zum sechsten Schuljahr schlechtere schulische Leistungen als Kinder des Typs Adäquate. Die Unbeteiligten zeichneten sich durch tiefe Werte auf allen drei Dimensionen der elterlichen Hausaufgabenhilfe aus. Auch sie zeigten eine schlechtere schulische Entwicklung des Kindes von der fünften zur sechsten Klasse als die Adäquaten.

Die *vierte Teilstudie* widmete sich dem Streit wegen Hausaufgaben zwischen Eltern und ihren Kindern. Es wurden Faktoren untersucht, die zu Streit wegen Hausaufgaben führen können. Untersucht wurden 1751 Achtklässlerinnen und Achtklässler und deren Eltern aus Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen. Es konnte

---

gezeigt werden, dass Eltern mit einer niedrigeren Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten, Eltern mit wenig Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes und Eltern von Jungen von mehr Streit wegen Hausaufgaben berichteten. Eine besondere Bedeutung für die Vorhersage von Streit wegen Hausaufgaben kam den Schulleistungen des Kindes zu. Eltern, die den Leistungsstand ihres Kindes als schlechter einschätzten, berichteten von mehr Streit wegen Hausaufgaben als Eltern, die den Leistungsstand ihres Kindes als besser einschätzten.



---

# INHALT

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG UND THEORETISCHER RAHMEN DER ARBEIT</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>STUDIE 1</b> THE NEED TO DISTINGUISH BETWEEN QUANTITY AND QUALITY IN RESEARCH ON PARENTAL INVOLVEMENT: THE EXAMPLE OF PARENTAL HELP WITH HOMEWORK.....	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>STUDIE 2</b> WER HAT, DEM WIRD GEGEBEN? WAS LEHRPERSONEN ÜBER DEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN FAMILIÄREM HINTERGRUND UND ELTERLICHER HAUSAUFGABENHILFE WISSEN SOLLTEN.....	<b>75</b>
<b>4</b>	<b>STUDIE 3</b> TYPEN ELTERLICHER HAUSAUFGABENHILFE UND IHR ZUSAMMENHANG MIT DER FAMILIALEN SOZIALISATION.....	<b>97</b>
<b>5</b>	<b>STUDIE 4</b> KEINE HAUSAUFGABEN OHNE STREIT? EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZU PRÄDIKTOREN VON STREIT WEGEN HAUSAUFGABEN.....	<b>119</b>
<b>6</b>	<b>GESAMTDISKUSSION</b> .....	<b>145</b>



Einleitung und theoretischer  
Rahmen der Arbeit

## 1. Einleitung und theoretischer Rahmen

*Effective parental engagement will not happen without concerted effort, time and commitment of both parents and schools. It will not happen unless parents know the difference that they make, and unless schools actively reinforce that 'all parents matter'.*

*(Harris & Goodall, 2008, S. 287)*

Mit dem ersten Schultag ihres Kindes beginnt für Eltern ein neuer Lebensabschnitt: Sie müssen sich beispielsweise nach den zeitlichen Vorgaben der Schule richten und sie tragen auch eine Mitverantwortung gegenüber der Schule. Der familiäre Alltag wird entscheidend durch die Schule beeinflusst (Neuenschwander et al., 2005). Ab Schuleintritt des Kindes tragen Schule und Elternhaus gemeinsam die Verantwortung für die Erziehung und Bildung des Kindes. Eine Kooperation zwischen Schule und Elternhaus ist allerdings nur möglich, wenn Schule und Elternhaus in einem permanenten Austausch stehen (Solzbacher, 2009). Es gibt jedoch verschiedene Hinweise darauf, dass die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus verbesserungsdürftig ist (Pekrun, 2001).

Um die gemeinsame Zuständigkeit von Schule und Elternhaus stärker zu akzentuieren, bietet sich der Bereich der Hausaufgaben besonders an. Hausaufgaben stellen nämlich eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus dar, da sie die zwei Hauptlern- und Entwicklungskontexte von Kindern verbinden. Eltern wollen sich in der Regel an den Hausaufgaben ihres Kindes beteiligen (Wild & Lorenz, 2010), da sie sich erhoffen, dadurch die schulischen Leistungen des Kindes positiv beeinflussen zu können (Becker & Kohler, 1988). Das kann sich positiv auf die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus auswirken. Trotz dieser Chance der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, die Hausaufgaben mit sich bringen, werden Hausaufgaben von vielen Seiten immer wieder kritisch diskutiert. Insbesondere standen in den letzten Jahrzehnten die Fragen, ob erstens Hausaufgaben tatsächlich wirksam sind, ob sie zweitens die Chancenungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern verstärken und ob sie drittens das Elternhaus zu stark belasten, im Vordergrund der Hausaufgabendebatte. Hinsichtlich der ersten Frage konnte die bisherige Forschung zeigen, dass Hausaufgaben bzw. die sorgfältige Erledigung derselben tatsächlich einen positiven Effekt auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat (Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein & Lüdtke, 2006; Trautwein & Köller, 2003b; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann & Lüdtke, 2009). In Bezug auf die Wirksamkeit der elterlichen

Hausaufgabenhilfe wird zwar immer wieder davon ausgegangen, dass es weniger darauf ankommt, *wie oft*, als darauf, *wie* die Eltern ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007), jedoch steht ein direkter empirischer Vergleich zwischen der Quantität und der Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe bislang noch aus. Für die Beratung von Eltern wäre es allerdings wichtig zu wissen, ob bezüglich elterlicher Hausaufgabenhilfe tatsächlich Qualität entscheidender ist als Quantität. Im Hinblick auf die Erhöhung der Chancengleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern durch Hausaufgaben stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen familialen Bedingungen und elterlicher Hausaufgabenhilfe besteht. Greifen privilegiertere Eltern bei der Hausaufgabenhilfe auf pädagogisch sinnvollere Strategien zurück als weniger privilegierte Eltern? Bisherige Studien kamen zu inkonsistenten Befunden, was unter anderem darauf zurückgeführt werden kann, dass diese Studien in unterschiedlichen Schulsystemen durchgeführt wurden. Für die Beratung von Eltern wäre es wichtig zu wissen, welche familialen Bedingungen mit pädagogisch sinnvollerem Strategien und welche mit pädagogisch weniger sinnvollen Strategien der elterlichen Hausaufgabenhilfe einhergehen. Damit verbunden ist auch die Frage, ob sich Eltern in Bezug auf die von ihnen angewendeten Strategien der Hausaufgabenhilfe gruppieren lassen. Mit anderen Worten: Gibt es verschiedene Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe? Ebenfalls ungeklärt ist bisher die Frage, ob und unter welchen Bedingungen es zu Streit wegen Hausaufgaben zwischen Eltern und ihrem Kind kommen kann.

Die vorliegende Arbeit greift die genannten Lücken in der bisherigen Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe auf, orientiert sich dabei jedoch insbesondere an den Bedürfnissen der Praxis. Es sollen also empirische Erkenntnisse rund um die elterliche Hausaufgabenhilfe aufgearbeitet und erweitert werden, um dadurch Implikationen für die Beratung von Eltern sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften abzuleiten. Denn nicht zuletzt stellt die Beratung von Eltern eine mögliche Form der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus dar (Epstein et al., 2009), die sich Eltern in der Regel zudem von Lehrkräften wünschen (Krumm, 2001).

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: Der erste Teil (Kap. 1) liefert den theoretischen Hintergrund für die empirischen Studien in den Kapiteln 2 bis 5. Dabei wird in einem ersten Schritt auf die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus eingegangen (Kap. 1.1). Es soll gezeigt werden, wie das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus historisch gewachsen ist, wie es sich heute gestaltet und wohin sich die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus entwickeln sollte. In einem zweiten Schritt wird dargestellt, inwiefern

Hausaufgaben eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus schlagen und somit eine Möglichkeit der Kooperation zwischen den beiden Institutionen darstellen (Kap. 1.2). In diesem Zusammenhang werden Hausaufgaben definiert, ihre Funktionen erläutert und die bisherigen Erkenntnisse der Hausaufgabenforschung zusammenfassend dargestellt. In einem dritten Schritt wird auf die elterliche Hausaufgabenhilfe fokussiert (Kap. 1.3). Dabei werden die Chancen und Gefahren der elterlichen Hausaufgabenhilfe sowie ihr Zusammenhang mit erstens den Schulleistungen des Kindes und zweitens den familialen Bedingungen erläutert. Auf der Basis dieser Ausführungen werden die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen abgeleitet. Die Kapitel 2 bis 5 umfassen die vier Teilstudien, die die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit beantworten. Eine Diskussion der Ergebnisse dieser Arbeit vor dem dargestellten theoretischen Hintergrund, Implikationen für die Beratung von Eltern und für die Lehreraus-/weiterbildung sowie Forschungsdesiderata schließen diese Arbeit ab.

## **1.1 Kooperation zwischen Schule und Elternhaus**

Sowohl die Schule als auch das Elternhaus sind darauf ausgerichtet, Kinder zu fördern und sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen (Neuenschwander et al., 2005). Beiden kommt dabei unumstritten eine große Bedeutung zu, was die Notwendigkeit nach sich zieht, dass „sie ihr Verhältnis zueinander abstimmen, um in ihrer Arbeit möglichst anschlussfähig füreinander zu sein“ (Scholl, 2009, S.74). Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus historisch gewachsen ist (Kapitel 1.1), welche Ziele und Zuständigkeiten die beiden Institutionen theoretisch teilen (Kapitel 1.2) und wie sich das Verhältnis in der Praxis gestaltet (Kapitel 1.3).

### **1.1.1 Historische Entwicklungen im Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus**

Bis zur Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert und der damit verbundenen Einführung eines Schulsystems, das staatlich organisiert und finanziert, aber auch kontrolliert wird, war die Familie nicht nur für die Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zuständig, sondern auch für dessen (Berufs-)bildung (Solzbacher, 2009). Zentrale Elemente der Ausbildungs- und Erziehungsfunktion, die die Familie bis dahin eingenommen hatte, wurden durch die Einführung der Schulpflicht des Kindes der Institution Schule übertragen. Es standen sich also bezüglich Bildung zwei Parteien gegenüber, wobei der Familie die Erziehung als ureigene Aufgabe zukam, während sich die Schule insbesondere über den Unterricht definierte (Solzbacher, 2009). Allerdings entwickelte sich die Schule im Laufe der Zeit zunehmend ebenfalls zu einer Erziehungsinstanz. Heutzutage versteht sich die Schule als staatliches System, das Unterricht und Erziehung vereint, da keine Bildung ohne gleichzeitige Erziehung erfolgen kann. Demnach ist der Erziehungsauftrag der Schule dem elterlichen Erziehungsauftrag nicht nur rechtlich, sondern auch inhaltlich gleichgestellt (Keck & Kirk, 2001).

Die Einführung der Schulpflicht stieß bei vielen Eltern der Unter- und Mittelschicht auf teilweise erbitterten Widerstand. Dies unter anderem deshalb, weil der Familie dadurch wichtige Arbeitskräfte entzogen wurden und somit der finanzielle Erhalt der Familie gefährdet war (Pekrun, 1997). Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus dieser Bevölkerungsschichten war folglich von Anfang an schwierig, während die durch die

Einführung der Schulpflicht vorgenommene Teilung der Ausbildungs- und Erziehungsfunktion eigentlich eine Abstimmung und Kooperation zwischen Schule und Elternhaus erfordert hätte. Aus dem Widerstand der Eltern heraus entstand gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine Elternbewegung, die das Ziel verfolgte, den Eltern hinsichtlich der Institution Schule mehr Partizipationsmöglichkeiten zu verschaffen (Pekrun, 1997). Diese Elternbewegung erwuchs vor allem aus einem Missmut gegenüber der Einführung der Schulpflicht, die von einer Obrigkeit durchgesetzt wurde und für die Eltern so gut wie keine Mitsprachemöglichkeiten, dafür aber hohe finanzielle Kosten mit sich brachte. Die jahrzehntelangen Bemühungen dieser Elternbewegung führten zu mehr Mitbestimmungsrechten der Eltern und schließlich dazu, dass weder die Schule noch das Elternhaus einen exklusiven Anspruch auf die Erziehung und Bildung der Kinder hat (Krumm, 2001). Demzufolge ist eine Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zwingend notwendig und erfordert darüber hinaus einen permanenten Diskurs zwischen den beiden Kooperationspartnern (Solzbacher, 2009). Betrachtet man die aktuelle Lage, so bedürfen die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern sowie die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus insgesamt der Verbesserung. Das Verhältnis ist durch mangelnde gegenseitige Beachtung oder sogar Konkurrenz gekennzeichnet (Krumm, 2001; Solzbacher, 2009). Ein Grund dafür liegt darin, dass Schule und Elternhaus ähnliche Ziele verfolgen, sich in ihren Absichten aber dennoch grundlegend unterscheiden können, sodass Interessenskonflikte entstehen können. Darauf soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

### **1.1.2 Geteilte Ziele und Zuständigkeiten von Schule und Elternhaus**

Schule und Elternhaus können beide als zentrale Sozialisationsinstanzen und somit als die Hauptlern- und Entwicklungskontexte von Kindern bezeichnet werden (Pekrun, 2001; Solzbacher, 2009). Die Familie ist der Schule jedoch zeitlich vorgeschaltet, denn bis zum Schuleintritt des Kindes stellt sie die erste und wesentliche Instanz für Erziehung, Bildung und Sozialisation dar (primäre Sozialisation). Die Familie kann als ein Ort der informellen Bildung beschrieben werden, an dem das Kind im Alltag implizit, beiläufig und ungeplant lernt (Richter, Müncher & Andresen, 2008). Die Schule (sekundäre Sozialisation) hingegen ist ein Ort des formalen Lernens und bietet dem Kind eine optimal organisierte Lernumwelt, da sie – im Gegensatz zur Familie – für den Zweck des Lernens geschaffen wurde (Krumm, 2001). Die Schule verfolgt nach Fend (1981) drei zentrale Ziele, nämlich die *Qualifizierung* (Vermittlung

von Fertigkeiten und Kenntnissen, die die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigen), die *Legitimation* (Integration der Schülerinnen und Schüler in das kulturelle und gesellschaftliche System) und die *Selektion bzw. Allokation* (Reproduktion der Sozialstruktur der Gesellschaft mittels Zuweisung zu einer Position in der Gesellschaft auf der Basis der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler). Während die ersten beiden Ziele in der Regel von den Eltern geteilt werden, kann es beim dritten Ziel zu Differenzen zwischen Schule und Eltern kommen (Pekrun, 2001): Eltern haben gewöhnlich das Ziel, ihr Kind zu einem möglichst hohen Bildungsabschluss zu führen, während die Schule leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler negativ und leistungsstärkere positiv selektieren muss. Dies führt nicht nur zu einer Vormachtstellung der Schule, sondern auch zu einseitigen Ansprüchen an die Eltern. Nach Meinung der Eltern müssen sie nämlich einerseits dafür sorgen, dass ihr Kind am Schulleben teilnimmt, indem sie die notwendigen materiellen und immateriellen Voraussetzungen dafür schaffen, können aber andererseits kaum über das schulische Geschehen mitbestimmen (Wild & Lorenz, 2010).

Gleichzeitig unterliegt das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus auch gesellschaftlichen Entwicklungen. Diesem Umstand versucht Epstein (1987) mit einem Modell der überlappenden Einflussbereiche Rechnung zu tragen (zusf. Wild & Lorenz, 2010). Dieses Modell (vgl. Abbildung 1) setzt eine enge Verzahnung von Schule und Elternhaus voraus und postuliert die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit beider Institutionen. Dabei unterscheidet die Autorin zwischen einer *äußeren* und einer *inneren Modellstruktur*. Die äußere Modellstruktur bildet Kräfte von außen ab, die die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus beeinflussen. Dabei werden drei Einflussbereiche (*Force A*, *Force B* und *Force C*) unterschieden. *Force A* beinhaltet zeitliche Veränderungen (z. B. sozialer Wandel oder Änderungen im Bildungswesen), die die Schule, die Familie sowie die Schülerinnen bzw. die Schüler beeinflussen. Epstein betont dabei insbesondere die altersabhängig variierenden Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Die beiden anderen Kräfte beinhalten Erfahrungen, Grundhaltungen und Kompetenzen der Familie (*Force B*) und der Schule (*Force C*). Die innere Modellstruktur ergibt sich aus der *inter-institutionellen Kommunikation*, also der Kommunikation zwischen Schule und Familie, und der *intra-institutionellen Kommunikation* der Familie sowie der Schule. Im Zentrum des Modells steht das Kind, auf das sich letztendlich sämtliche Interaktionen beziehen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob der *geteilten Zuständigkeit von Schule und Elternhaus* hinsichtlich der Erziehung von Kindern, die

im Modell abgebildet wird, in der Praxis Rechnung getragen wird oder ob die Praxis eher einer *getrennten Zuständigkeit* von Schule und Elternhaus entspricht.

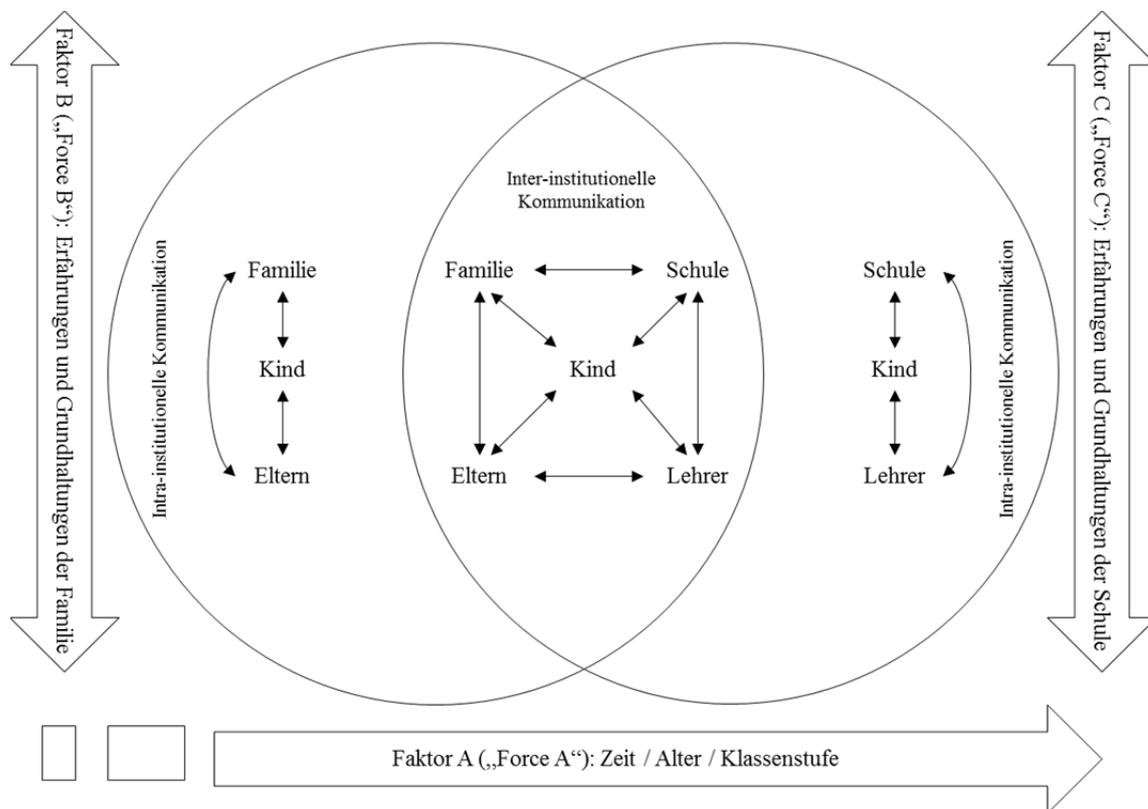


Abb. 1: Modell der überlappenden Sphären nach Epstein (1987; nach Wild & Lorenz, 2010)

### **1.1.3 Kooperation zwischen Schule und Elternhaus: status quo und quo vadis**

Traditionell hat sich die Forschung zwar mit der Schule und der Familie befasst, aber das Zusammenwirken der beiden Institutionen ist bislang kaum empirisch untersucht (Ecarius, Groppe & Malmede, 2009; Neuenschwander et al., 2005). Die bisherige Forschungsliteratur zum Zusammenwirken zwischen Schule und Elternhaus lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die Kooperationen beschränken sich praktisch ausschließlich auf Elternabende, Sprechtage oder Sprechstunden, wobei die Lehrkräfte deren Anzahl auf die vorgeschriebene Pflichtzahl reduzieren. Andere Formen der Kooperation wie beispielsweise die Einbindung von Eltern in den Unterricht finden kaum statt (Killus, 2012; Krumm, 2001; Sacher, 2012, 2014). Zudem interessieren sich Eltern in erster Linie dafür, ob ihr Kind Probleme in der Schule hat und streben erst bei ernsthaften Schwierigkeiten eine Kooperation mit der Schule an (Krumm, 2001). Des Weiteren beziehen sich Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern insbesondere auf die Schulleistungen und die Schullaufbahn des Kindes sowie auf Wünsche der Lehrkräfte an die Eltern (Krumm, 2001; Wild & Lorenz, 2010). Darüber hinaus beklagen sich Eltern, dass sie zu wenig Hilfestellung von Lehrkräften zu Erziehungsfragen erhalten (Krumm, 1996), gleichzeitig weisen Lehrkräfte jedoch eine Zuständigkeit bezüglich Beratung von Eltern in Erziehungsfragen von sich (Krumm, 2001). Die unterschiedliche Wahrnehmung der Situation durch die jeweiligen Akteure kann mit der Vormachtstellung der Schule in Zusammenhang stehen. Bedingt durch deren Selektions- bzw. Allokationsfunktion können sich Eltern den Lehrkräften gegenüber unterlegen fühlen. Obwohl Eltern Lehrkräfte trotz ihrer professionellen Ausbildung auch immer wieder als Expertinnen und Experten in Frage stellen, ist es möglich, dass Eltern sich selbst im Vergleich zu ihnen als Laien wahrnehmen (Rüegg, 2001). Neuenschwander et al. (2005) weisen zudem darauf hin, dass Lehrkräfte die Elternarbeit als einen weniger wichtigen Teil ihres Berufsauftrages betrachten, und dass sich Berufseinsteigerinnen und -einsteiger in der Elternarbeit als unsicher in ihrem Handeln und die Situation als äußerst belastend erleben. Eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erfordert jedoch zwei Partner, die gleichermaßen an einer Kooperation interessiert sind (Pekrun, 2001; Rüegg, 2001).

Das Feld des Zusammenwirkens zwischen Schule und Elternhaus lässt sich in drei Bereiche aufgliedern (Krumm, 2001). Der erste Bereich beinhaltet Probleme, deren Lösung primär in der Verantwortung der Lehrkraft liegt. So können Lehrkräfte beispielsweise bei

Verhaltensauffälligkeiten einer Schülerin bzw. eines Schülers bei den Eltern Informationen zu den Ursachen dieses Verhaltens einholen. Der zweite Bereich bezieht sich auf Probleme, für deren Lösung primär die Eltern verantwortlich sind, also Erziehungsprobleme, die im Elternhaus entstehen und nicht in die Schule hineinwirken. So könnten Lehrkräfte beispielsweise den Eltern bei Erziehungsfragen beratend zur Seite stehen. Der dritte Bereich beinhaltet Probleme, die sowohl in der Zuständigkeit der Lehrkraft wie auch der Eltern liegen wie zum Beispiel die Berufswahl, die Ernährung, die Suchtprävention oder die Schulwegsicherung. Ein Problemfeld, das sich hierbei besonders anbietet, sind die Hausaufgaben, da sowohl die Lehrkraft bzw. die Lehrkräfte, nämlich durch die Vergabe und Kontrolle der Hausaufgaben, als auch die Eltern, nämlich durch die Betreuung der Hausaufgaben, maßgeblich am Hausaufgabenprozess beteiligt sind. Demzufolge kann durch den Aufbau einer von Schule und Elternhaus geteilten Hausaufgabenkultur die gemeinsame Zuständigkeit beider Institutionen stärker akzentuiert werden.

## **1.2 Hausaufgaben als Brücke zwischen Schule und Elternhaus**

Wie im vorausgehenden Kapitel dargestellt wurde, bieten sich Hausaufgaben an, um die gemeinsame Zuständigkeit von Schule und Elternhaus stärker zu akzentuieren. Hausaufgaben stellen in Familien mit schulpflichtigen Kindern einen „fact of life“ (Kralovec & Buell, 2000, S.4) dar. Sie gehören also mit einer gewissen Selbstverständlichkeit zum Alltag der Schule und der Familie. Aber ist dies so tatsächlich berechtigt? Dieser Frage soll in diesem Kapitel unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit von Hausaufgaben nachgegangen werden. Kann nämlich die Hausaufgabenerledigung in einen positiven Zusammenhang mit der schulischen Entwicklung eines Kindes gebracht werden, so wäre dies ein tragendes Argument für ihre Legitimation. Vorab sollen Hausaufgaben allerdings noch definiert und ihre Funktionen aufgezeigt werden. Denn obwohl man sich unter dem Begriff „Hausaufgaben“ unmittelbar etwas vorstellen kann und das Thema insgesamt klar umrissen und gut fassbar scheint, erweist es sich bei genauerem Hinsehen als wesentlich komplexer. Abschließend werden bisherige Erkenntnisse der Hausaufgabenforschung zusammenfassend dargestellt.

### **1.2.1 Definition und Funktionen von Hausaufgaben**

Bei Hausaufgaben handelt es sich um ein vielschichtiges Phänomen, das sich vor dem Hintergrund allgemeindidaktischer, fachdidaktischer und/oder pädagogisch-psychologischer Überlegungen durchleuchten lässt (Kohler, 2011). Die Komplexität von Hausaufgaben liegt auch darin, dass erstens mehrere Akteure beteiligt sind (Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler), dass zweitens mit ihnen verschiedene Ziele verfolgt werden können und dass sie drittens auch die Unterrichtsgestaltung beeinflussen, zum Beispiel indem die Hausaufgabenkorrektur mit in den Unterricht eingeplant werden muss (Corno, 1996; Trautwein & Köller, 2003b).

Im Hinblick auf die Definition von Hausaufgaben können diese in einem engeren oder weiteren Sinne verstanden werden. Während in einem weiteren Sinne das gesamte häusliche Arbeiten von Schülerinnen und Schülern – also beispielsweise auch Prüfungsvorbereitungen oder Nachhilfeunterricht – berücksichtigt werden, werden in einem engeren Sinne jene Aufgaben als Hausaufgaben verstanden, die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern auf der Basis didaktischer und/oder pädagogischer Ziele erteilen und die außerhalb der Unterrichtszeit (Cooper, 1989; Cooper, Robinson & Patall, 2006; Kohler, 2011). In der vorliegenden Arbeit

wird von einer engeren Definition ausgegangen, wobei bei dieser Definition nicht festgelegt wird, in welcher Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) die Hausaufgaben zu erledigen sind und ob diese freiwillig sind oder einen verpflichtenden Charakter haben (Kohler, 2011). Hausaufgaben stehen gewöhnlich in Beziehung zu den im Unterricht bearbeiteten Inhalten und können als mehr oder weniger für den Unterricht didaktisch und methodisch sinnvoll bezeichnet werden (Nilshon, 1995).

Bei der Vergabe von Hausaufgaben können Lehrkräfte unterschiedliche Ziele verfolgen: Sie können den Hausaufgaben entweder eine *didaktisch-methodische* und/oder eine *erzieherische Funktion* zuschreiben. Hausaufgaben erfüllen beispielsweise dann eine didaktisch-methodische Funktion, wenn sie als Vorbereitung oder Ergänzung des Unterrichts, als Festigung, Verarbeitung und Vertiefung von Wissen oder als Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten vergeben werden. Eine erzieherische Funktion nehmen Hausaufgaben zum Beispiel dann wahr, wenn sie die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler stärken oder deren Selbständigkeit fördern sollen (Schwemmer, 1980; Trautwein, 2008). Hausaufgaben bieten also neben der Verbesserung von Fähigkeiten und Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit, deren Selbständigkeit sowie ihr Zeitmanagement zu fördern, ihr Selbstwertgefühl zu stärken (z. B. durch Erfolgserlebnisse) und neue Lerntechniken kennen zu lernen oder anzuwenden. Darüber hinaus ermöglichen Hausaufgaben mit vorbereitendem Charakter, den Unterricht zu einem gemeinsamen Anliegen der Lehrkraft sowie der Schülerinnen und Schüler zu machen (Becker & Kohler, 1988).

### **1.2.2 Bisherige Erkenntnisse der Hausaufgabenforschung**

Hausaufgaben werden nach Aebli (1997) „von vielen Schülern widerwillig gelöst, von Eltern als Belastung empfunden, von Lehrern halbherzig gestellt und ungerne korrigiert“ (S. 208). Nichtsdestotrotz sind Hausaufgaben für Lehrkräfte, Eltern wie auch Schülerinnen und Schüler kaum aus dem schulischen Alltag wegzudenken. Hausaufgaben genießen sogar eine hohe traditionelle Selbstverständlichkeit und Anerkennung. Eltern, Lehrkräfte und Schulbehörden wehren sich vehement, wenn es darum geht, Hausaufgaben abzuschaffen. So geschehen beispielsweise 1993 im Kanton Schwyz (Schweiz), wo der Regierungsrat dem Entscheid, die Hausaufgaben abzuschaffen, bereits zugestimmt hatte, dann jedoch gezwungen war, diesen Entscheid aufgrund des starken Widerstandes von Seiten der Eltern und Lehrkräfte

nach kurzer Zeit wieder zurücknehmen. Aber Hausaufgaben und Debatten über ihre Berechtigung reichen zeitlich weit länger zurück.

Hausaufgaben lassen sich bis ins 15. Jahrhundert zurückverfolgen, erlangten allerdings erst im 18. Jahrhundert den Status als selbstverständlicher Bestandteil des unterrichtlichen Handelns und wurden schließlich Ende des 18. Jahrhunderts ins Schulgesetz aufgenommen. Im 19. Jahrhundert waren Hausaufgaben pädagogisch umstritten (Niggli & Moroni, 2009). Im Zentrum der Debatten stand die Überbelastung der Schülerinnen und Schüler. Auf dieser Grundlage entstanden erste Publikationen, die sich überwiegend der zeitlichen Belastung von Schülerinnen und Schülern durch die Hausaufgaben widmeten. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden Hausaufgaben weitestgehend wieder befürwortet.

Einen Meilenstein in der deutschsprachigen Hausaufgabenforschung hat Wittmann (1970) mit seiner Untersuchung zur *Wirksamkeit von Hausaufgaben* gesetzt. Wittmann kam in seiner Interventionsstudie zu dem Schluss, dass „keine Wirksamkeit der Hausaufgaben behauptet werden kann“ (S. 37). Neben der Wirksamkeit untersuchte Wittmann aber auch die Einstellung verschiedener Akteure zu den Hausaufgaben. Eltern und Lehrkräfte waren sich einig, dass Hausaufgaben nicht nur nützlich, sondern auch absolut notwendig sind. Überzeugungen der Eltern sowie Lehrkräfte und tatsächlich gemessene Wirksamkeit der Hausaufgaben klafften also weit auseinander, was auch Folgestudien zeigen konnten (z. B. Eigler & Krumm, 1972). Während der Großteil der Eltern und Lehrkräfte die Hausaufgaben insgesamt als positiv bewerteten (Eigler & Krumm, 1972; Wittmann, 1983), äußerten sich Schülerinnen und Schüler kritischer. Sie beklagten beispielsweise den zu großen Umfang (z. B. Wahl, 1983) oder den zu hohen Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben (z. B. Schwemmer, 1980). Diese Vorbehalte gegenüber Hausaufgaben wuchsen mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler (z. B. Haag, 1991; Schwemmer, 1980). Auch in den folgenden Jahrzehnten widmete sich Hausaufgabenforschung hauptsächlich der Frage nach der Wirksamkeit und dem Nutzen von Hausaufgaben. Es entstanden verschiedene Publikationen, die Hausaufgaben entweder befürworteten (z. B. Feiks & Rothermel, 1981) oder kritisierten (z. B. Becker & Kohler, 1988).

Des Weiteren wurde auch die *Belastung des Elternhauses* durch Hausaufgaben immer wieder (und wird auch heute noch) als Argument gegen Hausaufgaben vorgebracht, indem diese beispielsweise als eine „Quelle von Ärger und Streit, von Schwierigkeiten und Missverständnissen zwischen Eltern und Kindern“ (Schwemmer, 1980, S.41) beschrieben wurden. Allerdings müssen Hausaufgaben nicht zwangsläufig zu Streit zwischen Eltern und

ihrem Kind führen. Wingard und Forsberg (2009) halten beispielsweise fest: „While interactions about homework may be routine and unproblematic in some families, homework can also be the site of lengthy negotiations about how and when homework will get done, and may prompt parent–child conflict“. Bislang ist allerdings noch weitestgehend ungeklärt, welche Faktoren zu mehr Streit wegen Hausaufgaben führen. Ein denkbarer Grund für Streit wegen Hausaufgaben zwischen Eltern und ihrem Kind könnte darin liegen, dass die Eltern versuchen ihrem Kind zu helfen, auch wenn sie damit zeitweilig überfordert sind. Sie versprechen sich dadurch nämlich eine bessere schulische Entwicklung ihres Kindes, beispielsweise einen höheren Schulabschluss (Nilshon, 1995). Damit verbunden ist einer der wohl größten gegenüber Hausaufgaben vorgebrachten Kritikpunkte, nämlich derjenige, dass Hausaufgaben die *Chancengerechtigkeit* zwischen den Schülerinnen und Schülern untergraben, indem sie den Unterschied zwischen schulisch schlechteren und besseren Schülerinnen und Schülern zusätzlich verstärken (Bang, 2011; Cooper & Valentine, 2001; Desimone, 1999; Eigler & Krumm, 1972; Speichert, 1972). Dies einerseits dadurch, dass bei der Hausaufgabenvergabe individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Belastbarkeit, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit oder Arbeitstempo, hinsichtlich deren sich Schülerinnen und Schüler grundlegend unterscheiden können, nicht angemessen berücksichtigt werden können (Schwemmer, 1980). Andererseits ist es nicht allen Eltern möglich, ihren Kindern auf die gleiche Art und Weise bei den Hausaufgaben zu helfen (vgl. Kap. 1.3), sodass aufgrund der elterlichen Hausaufgabenhilfe gewisse Schülerinnen und Schüler entscheidende Vorteile gegenüber ihren Klassenkameradinnen und -kameraden haben. Neben der zeitlichen Belastung der Schülerinnen und Schüler und der Belastung der Familie werden aber auch psychischer Druck, schlechtes Gewissen, Versagensängste sowie Über- und Unterforderung der Schülerinnen und Schüler als kritische Punkte bezüglich Hausaufgaben diskutiert (Becker & Kohler, 1988).

In den letzten Jahren hat das Thema Hausaufgaben wieder vermehrt das Interesse der Bildungs- und Unterrichtsforschung geweckt. Die über Jahrzehnte hinweg geführte Debatte über den Sinn und Unsinn von Hausaufgaben wurde allerdings in den letzten Jahren von einer systematischen Erforschung des Themas abgelöst, die dessen Komplexität differenzierter erfasst. Es entstanden zahlreiche Publikationen zum Thema Hausaufgaben, sodass Forschungsergebnisse zu allen drei Akteuren (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) wie auch zum Zusammenspiel der drei Akteure entstanden. So haben beispielsweise Epstein, Munk, Bursuck, Polloway und Jayanthi (1999) die Kommunikation zwischen Lehrkräften,

Eltern sowie Schülerinnen und Schülern bezüglich Hausaufgaben untersucht. Im Hinblick auf die *Hausaufgabenvergabe* entstanden Studien zur Kompetenz von Lehrkräften (z. B. Hascher & Hofmann, 2008), zum Umfang von Hausaufgaben (z. B. Trautwein, Köller & Baumert, 2001), zu den Funktionen von Hausaufgaben (z. B. Nilshon, 1995; Schwemmer, 1980) sowie zur Vorbereitung und Integration von Hausaufgaben in den Unterricht (z. B. Lipowsky, Rakoczy, Klieme, Reusser & Pauli, 2004). Hinsichtlich der *Hausaufgabenerledigung* liegen Publikationen zum Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler (z. B. Haag, 1991), zu selbstregulativen Strategien (z. B. Hofer & Saß, 2006; Perels, Löb, Schmitz & Haberstroh, 2006; Trautwein & Lüdtke, 2008; Warton, 1997), zu motivationalen Aspekten (z. B. Haag & Mischo, 2002; Schnyder et al., 2006) sowie zu geschlechtsspezifischen Unterschieden (z. B. Chatzidimou, 1994; Spiel, Wagner & Fellner, 2002; Xu, 2006) vor. Bezüglich der *Hausaufgabenbetreuung* entstanden neben Studien zur Auswirkung auf die familiäre Situation (z. B. Becker & Kohler, 1988; Enders-Dragaesser, 1982, 1996; Schwemmer, 1980; Ulich, 1989) auch zahlreiche Studien, die das Elternverhalten (z. B. Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007; Pomerantz, Wang & Ng, 2005; Wild, 2004) untersuchten (vgl. Kapitel 1.3).

Den Hauptfokus legte die bisherige Hausaufgabenforschung allerdings – wie bereits Wittmann (1970) – auf die *Wirksamkeit von Hausaufgaben*, um dadurch unter anderem zu klären, ob Hausaufgaben tatsächlich den gewünschten Lernfortschritt bei den Schülerinnen und Schülern mit sich bringen und somit als sinnvoll bezeichnet werden können. Drei Metaanalysen (Cooper, 1989; Cooper et al., 2006; Paschal, Weinstein & Walberg, 1984) kamen zu dem Schluss, dass die Erledigung von Hausaufgaben in einem positiven Zusammenhang mit der schulischen Leistung von Schülerinnen und Schülern steht und dass dieser Zusammenhang für ältere Schülerinnen und Schüler stärker ausfällt. Dennoch müssen diese Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden, denn viele der in den Metaanalysen berücksichtigten Studien weisen methodische Defizite auf. Bereits Cooper (1989) hat darauf hingewiesen, dass weitere Studien erforderlich sind, die unter anderem größere Stichproben, Kontrollvariablen wie zum Beispiel die schulische Vorleistung der Schülerinnen und Schüler sowie weitere Faktoren, beispielsweise aus dem Elternhaus, berücksichtigen. Darüber hinaus berücksichtigten alle drei Metaanalysen lediglich Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum, sodass die externe Validität der Ergebnisse in Frage gestellt werden muss (Dettmers, Trautwein & Lüdtke, 2009). Trautwein und Köller (2003a) bezeichneten in ihrem Review den Zusammenhang zwischen Hausaufgaben und schulischer Leistung als „still much of a

mystery“ (S. 115) und führten diesen Umstand auf zwei Hauptkritikpunkte an bisherigen Studien zurück. Erstens fiel die Konzeptualisierung und Operationalisierung der in vorausgegangenen Studien verwendeten Variablen zu wenig differenziert aus. Auch andere Autorinnen und Autoren bemängeln die schwache theoretische Erfassung des komplexen Konstrukts und weisen darauf hin, dass die Ergebnisse dieser Studien nur schwer interpretierbar sind und dadurch zudem ein Vergleich verschiedener Studien verunmöglicht wird (Becker & Kohler, 1988; Kohler, 2011; Murphy & Decker, 1989; Wagner & Spiel, 2002). Zweitens wiesen Trautwein und Lüdtke (2003a) daraufhin, dass in bisherigen Studien die hierarchische Datenstruktur zu wenig berücksichtigt wurde, da lediglich die Ebene der Schülerinnen und Schüler, nicht aber diejenige der Klasse und/oder Schule berücksichtigt wurde. Die Autoren empfehlen für zukünftige Untersuchungen neben der Anwendung von Mehrebenenanalysen vor allem die engere Verknüpfung der Hausaufgabenforschung mit Theorien der Lehr- und Lernforschung sowie den Miteinbezug verschiedener Charakteristiken von Lehrkräften wie auch Schülerinnen und Schülern. In den letzten Jahren entstanden einige Studien, die die Mehrebenenstruktur der Daten berücksichtigten (z. B. De Jong, Westerhof & Creemers, 2000; Trautwein, 2007; Trautwein, Köller, Schmitz & Baumert, 2002). Fasst man die Ergebnisse dieser neueren Studien zusammen, so kann festgehalten werden, dass auf der *Individualebene* kein oder sogar ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen der von den Schülerinnen und Schülern investierten Zeit für die Hausaufgaben und der schulischen Leistung gefunden werden konnte (De Jong et al., 2000; Schnyder et al., 2006; Trautwein et al., 2002; Trautwein et al., 2009), während auf der *Klassenebene* (De Jong et al., 2000; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2009) und auf der *Schulebene* (Dettmers et al., 2009) ein positiver Zusammenhang resultierte. Wird allerdings auf der Klassen- und Schulebene für vorausgehende Leistung, kognitive Fähigkeiten, familiären Hintergrund und/oder Schulstufe kontrolliert, so kann teilweise kein signifikanter Zusammenhang mehr gefunden werden (Dettmers et al., 2009; Trautwein, Köller, Schmitz & Baumert, 2002).

Abschließend muss noch darauf hingewiesen werden, dass sich auch die Familie historisch entwickelt hat. Der *soziale Wandel der Familie* zeigt sich beispielsweise im hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die der Erstsprache nicht mächtig sind, und in einer höheren Berufstätigkeit der Mütter (Hofer, 2002; Horstkemper, 2012; Peuckert, 2012). Letzteres hat unter anderem auch dazu geführt, dass sich die Zeit, die die Eltern mit ihren Kindern verbringen können, historisch verringert hat. Vor diesem Hintergrund wird oftmals die Forderung geäußert, dass die Schule vermehrt mit den Eltern

kooperieren, Erziehungsaufgaben übernehmen und sich strukturell anpassen soll (Rüegg, 2001). In Bezug auf die Hausaufgaben wird beispielsweise eine durch die Schule organisierte Hausaufgabenhilfe gefordert, die nicht nur die Eltern zeitlich entlastet, sondern auch der durch die Hausaufgaben verstärkten Chancenungleichheit entgegenwirken soll.

### 1.3 Elterliche Hausaufgabenhilfe

Im Zuge der Bildungsexpansion sind die Erwartungen von Eltern an die schulische Entwicklung ihrer Kinder beständig gestiegen (Nilshon, 1995). Eltern wollen sich an der schulischen Entwicklung ihres Kindes beteiligen, um diese dadurch zu verbessern und ihren Kindern so einen Leistungs- und Statusvorteil zu verschaffen (Enders-Dragaesser, 1996; Fend, 1998; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Ulich, 1989). Eltern können auf verschiedenste Arten und Weisen am schulischen Leben ihres Kindes teilhaben, wobei Hausaufgaben die gängigste Form des elterlichen Schulengagements darstellen (Pezdek, Berry & Renno, 2002). Während aber in einigen Familien das tägliche Erledigen der Hausaufgaben ohne größere Probleme verläuft, kommt es in anderen Familien zu stundenlangen Diskussionen darüber, wann und wie die Hausaufgaben erledigt werden sollen (Wingard & Forsberg, 2009). Deshalb sind verschiedene Studien der Frage nachgegangen, ob die elterliche Hausaufgabenhilfe tatsächlich wirksam ist oder ob es vielleicht besser wäre, dass Eltern ihren Kindern gar nicht bei den Hausaufgaben helfen, um so Konflikte zwischen Eltern und Kind zu vermeiden. Falls die elterliche Hausaufgabenhilfe tatsächlich wirksam ist, ist von Interesse, ob sich die Familien je nach zur Verfügung stehenden Ressourcen in ihrer Hausaufgabenhilfe unterscheiden. Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden. Vorab soll elterliche Hausaufgabenhilfe in den Kontext des schulbezogenen elterlichen Engagements eingebettet werden (Kap. 1.3.1). Anschließend werden Chancen und Gefahren der elterlichen Hausaufgabenhilfe aufgezeigt (Kap.1.3.2) sowie der Forschungsstand zur Wirksamkeit elterlicher Hausaufgabenhilfe (Kap. 1.3.3) und zum Zusammenhang zwischen familialen Bedingungen und elterlicher Hausaufgabenhilfe zusammenfassend dargestellt (Kap. 1.3.4).

#### 1.3.1 Elterliche Hausaufgabenhilfe als eine Dimension des schulbezogenen elterlichen Engagements

Bei den Hausaufgaben zu helfen, stellt die gängigste Art und Weise dar, wie sich Eltern schulbezogen für ihr Kind engagieren können (Pezdek et al., 2002). Allerdings gibt es auch zahlreiche andere Möglichkeiten des *schulbezogenen elterlichen Engagements* (*parental involvement*). Grolnick und Slowiaczek (1994) unterscheiden beispielsweise drei Formen: *behavioral involvement*, *cognitive-intellectual involvement* und *personal involvement*. Im Gegensatz dazu unterscheidet Epstein (1992, 1995) sechs verschiedene Typen: *parenting*,

*communicating, volunteering, learning at home, decision making* und *collaborating with the community*. Damit berücksichtigt Epstein einerseits Facetten, die als *school-based* (z. B. *volunteering*) und andererseits Facetten, die als *home-based* (z. B. *learning at home*) bezeichnet werden können. Auch viele weitere Autorinnen und Autoren greifen auf die Unterscheidung zwischen *school-based* und *home-based* zurück (z. B. Deslandes & Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Pomerantz et al., 2007). Allen erwähnten Formen des schulbezogenen elterlichen Engagements ist gemein, dass sie in erster Linie darauf abzielen, die schulische Entwicklung des Kindes zu unterstützen. So definieren Hill und Tyson (2009) das schulbezogene elterliche Engagement als „parents’ interactions with schools and with their children to promote academic success“ (S. 741). Es existieren allerdings auch zahlreiche andere Definitionen (Fan & Chen, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Patall, Cooper & Robinson, 2008), sodass Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald und Spinath (2013) zu dem Schluss kamen, dass „the term has been loosely applied to a variety of activities and the parental behavior subsumed under the construct of PI [parental involvement] has been very heterogeneous“ (S. 44). In Abgrenzung zum schulbezogenen elterlichen Engagement gilt es an dieser Stelle noch auf das Konzept des Erziehungsstils hinzuweisen. Im Gegensatz zum schulbezogenen elterlichen Engagement zielt der Erziehungsstil nicht primär auf die Unterstützung der schulischen Entwicklung des Kindes ab, sondern beinhaltet allgemeine erzieherische Grundhaltungen, die zu unterschiedlichen Verhaltenstendenzen von Erziehenden führen. In der Regel liegt der Erziehungsstilforschung ein typologischer Ansatz zugrunde, der davon ausgeht, dass Eltern sich in ihrem erziehungsbezogenen Verhalten zeitstabil beschreiben lassen, während beim schulbezogenen elterlichen Engagement von einem dimensionalen Ansatz ausgegangen wird. Allerdings lassen sich auch in der Erziehungsstilforschung Ansätze zur Untersuchung einzelner Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens finden (z. B. Gray & Steinberg, 1999; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989).

Angesichts der vielen verschiedenen Formen und unterschiedlichen Definitionen des schulbezogenen elterlichen Engagements erstaunt es wenig, dass bezüglich dessen Funktion (z. B. seine Wirksamkeit) inkonsistente Befunde vorliegen (Clinton & Hattie, 2013; Keith, 1991). Ein weiterer Grund für diese Inkonsistenz liegt darin, dass trotz der hohen Komplexität und der Mehrdimensionalität des Konstruktes (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Fan & Chen, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Lorenz & Wild, 2007) in vielen Studien lediglich unterschiedliche elterliche Praktiken zu einem Globalwert für das Ausmaß des

schulbezogenen elterlichen Engagements verrechnet wurden (z. B. Crosnoe, 2001; Gonzales-Pianda et al., 2002; Hawes & Plourde, 2005; Pelegrina, García-Linares & Casanovam, 2003).

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass das home-based Engagement der Eltern viel wirksamer ist als das school-based Engagement der Eltern (zusf. Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2011). Es liegt also nahe, sich auf die häusliche Lehr-Lern-Umgebung zu fokussieren. Zudem bietet die häusliche Lehr-Lern-Umgebung im Gegensatz zur schulischen Lehr-Lern-Umgebung häufig größeren Handlungsspielraum zur Verbesserung der Lernbedingungen. Während nämlich die Schule – wie bereits weiter oben beschrieben – hauptsächlich für das Lernen geschaffen wurde, wird in den Familien hauptsächlich informell und ungeplant gelernt (Krumm, 2001). Die familiäre Lehr-Lernumgebung kann sich daher von Familie zu Familie stark unterscheiden, so dass größere Unterschiede zwischen den Kindern entstehen können als dies in der „gut organisierten“ Schule der Fall ist. Darüber hinaus geben Eltern an, dass ihnen von allen möglichen Formen des schulbezogenen elterlichen Engagements die Hausaufgabenhilfe am wichtigsten ist, da sie so dem Kind am besten helfen können, seine schulischen Leistungen zu verbessern (Epstein & Van Voorhis, 2001; Kralovec & Buell, 2000; Patall et al., 2008). Im Folgenden soll daher geklärt werden, unter welchen Bedingungen die elterliche Hausaufgabenhilfe tatsächlich in einem positiven Zusammenhang mit der schulischen Entwicklung des Kindes steht. Vorab aber sollen Chancen und Gefahren der elterlichen Hausaufgabenhilfe aufgezeigt werden.

### **1.3.2 Chancen und Gefahren elterlicher Hausaufgabenhilfe**

Der Großteil der Kinder kann bei den Hausaufgaben auf die Hilfe ihrer Eltern zählen (Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Gerber & Wild, 2009; Kaufmann & Wach, 2010; Wild, 2004; Wild & Gerber, 2007). Das Ausmaß der elterlichen Hausaufgabenhilfe steht jedoch in Zusammenhang mit dem Alter des Kindes. So berichten ältere Kinder von einem geringeren Ausmaß an elterlicher Hausaufgabenhilfe als jüngere (Epstein & Van Voorhis, 2001; Grolnick, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Jäger, Stuck, Jäger-Flor & Riebel, 2010; Stevenson & Baker, 1987). Etwa zwei Drittel der Eltern haben den Eindruck, dass die Lehrkräfte von ihnen eine Beteiligung bei der Hausaufgabenerledigung erwarten (Schwemmer, 1980). Eltern müssen demnach „in die Rolle einer zusätzlichen Lehrkraft schlüpfen“ (Niggli et al., 2007, S.3) und werden so „verlängerter Arm der Schule“ (Nilshon, 1995, S.34). Verschiedene Autorinnen und Autoren weisen zudem darauf hin, dass die Eltern

und insbesondere die Mütter „große Opfer“ (z. B. Zeit, Organisation des Tagesablaufs oder Verzicht auf eigene Karriere) bringen müssen, um die Hausaufgabenbetreuung ihres Kindes gewährleisten zu können (Balli, 1998; Christenson, 2004; Enders-Dragaesser, 1996; Kohler, 2011). Zudem können nicht alle Eltern diesen Anforderungen gleichermaßen gerecht werden. Als mögliche Folge dessen fehlen ihren Kindern nicht nur die tadellos erledigten Hausaufgaben, sondern faktisch gesehen auch Unterrichtszeit (Enders-Dragaesser, 1996). Als eine notgedrungene Begleiterscheinung der elterlichen Hausaufgabenhilfe werden des Weiteren von verschiedenen Seiten immer wieder Konflikte und Missverständnisse zwischen Eltern und Kind angeführt, die sich längerfristig negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirken können (Neuenschwander et al., 2005; Schwemmer, 1980; Wild, 2004). Bislang fehlen jedoch empirisch gesicherte Befunde dazu, unter welchen Bedingungen es bei den Hausaufgaben tatsächlich zu Streit zwischen Eltern und Kind kommen kann. Trotz der Gefahren, die die Hausaufgabenvergabe zumindest für einen Teil der Schülerinnen und Schüler mit sich bringt, eröffnen Hausaufgaben auch Gelegenheiten, Eltern und Kinder einander näher zu bringen, indem gemeinsam gelernt wird und indem Eltern ihren Kindern zeigen, dass sie sich für ihre Schulaufgaben interessieren (Epstein & Van Voorhis, 2001). Durch eine engere Kooperation von Schule und Elternhaus könnten die Chancen der elterlichen Hausaufgabenhilfe verstärkt und ihren Risiken gezielt entgegengewirkt werden (vgl. Kapitel 6, Gesamtdiskussion).

### **1.3.3 Wirksamkeit elterlicher Hausaufgabenhilfe**

Eltern wollen in der Regel ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen (Enders-Dragaesser, 1996; Fend, 1998; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Ulich, 1989; Wild & Lorenz, 2010). Es stellt sich allerdings die Frage, ob elterliche Hilfe bei den Hausaufgaben tatsächlich wirksam ist. Mit anderen Worten: Steht die elterliche Hausaufgabenhilfe in einem positiven Zusammenhang mit den schulischen Leistungen des Kindes?

Zunächst stellte sich der Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe die Frage, ob die *Quantität* der elterlichen Hausaufgabenhilfe, also die Dauer und die Häufigkeit, in einem positiven Zusammenhang mit der schulischen Entwicklung des Kindes steht. Hierzu liegen zahlreiche Studien vor, die allerdings zu widersprüchlichen Ergebnissen führten. Während beispielsweise Xu (2004) einen positiven Zusammenhang zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und Schulleistungen des Kindes finden konnte, eruierten andere Studien

einen negativen Zusammenhang (Cooper et al., 2000; Desimone, 1999; Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004; Hill & Tyson, 2009; Pomerantz et al., 2005; Singh, Bickley, Trivette & Keith, 1995; Trudewind & Wegge, 1989; Xu, Kushner Benson, Mudrey-Camino & Steiner, 2010). Wieder andere Studien kamen zu dem Ergebnis, dass es keinen Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den schulischen Leistungen des Kindes gibt (Levin et al., 1997; Pezdek et al., 2002; Trautwein & Lüdtke, 2007). Auch Patall et al. (2008) fanden in ihrer Metaanalyse, in der sie Korrelationsstudien mit und ohne Berücksichtigung von Kontrollvariablen untersuchten, konträre Befunde. Das Autorenteam analysierte darüber hinaus auch experimentelle Interventionsstudien und fand hierbei geringe Zusammenhänge zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt halten Patall, Cooper und Robinson aber fest, dass elterliche Hausaufgabenhilfe „at best a slightly positive overall impact on achievement“ (2008, S. 1062) hat. Zu einem ähnlichen Schluss kommt Cooper mit seiner Feststellung, dass „for each potential positive impact of parental involvement in homework, there [is] a corresponding negative effect“ (Cooper, 1998, zit. nach Kralovec & Buell, 2000, S.12). Für die heterogene Befundlage zum Zusammenhang zwischen der Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den schulischen Leistungen des Kindes werden – wie auch für die Befunde zum Zusammenhang zwischen dem schulbezogenen elterlichen Engagement und den schulischen Leistungen des Kindes – unter anderem die den Studien zugrundeliegenden unterschiedlichen Definitionen sowie die unzureichende Konzeptualisierung und theoretische Verankerung von elterlicher Hausaufgabenhilfe verantwortlich gemacht (Cooper, 1989; Gerber & Wild, 2008; McNeal, 1999; Wagner & Spiel, 2002).

Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern bei ihrer Hausaufgabenhilfe überwiegend auf Erfahrungswissen zurückgreifen, zum Beispiel indem sie ihrem Kind bei den Hausaufgaben so helfen, wie dies bereits ihre Eltern bei ihnen selbst getan haben. Daher ist es möglich, dass Eltern bei der Hausaufgabenhilfe auch auf Strategien zurückgreifen, die für die schulische Entwicklung des Kindes kontraproduktiv wirken. Darüber hinaus können sich auch unterschiedliche Auffassungen über das Lernen von Schule und Elternhaus negativ auf die schulische Entwicklung des Kindes auswirken (Patall et al., 2008). Mehr Hilfe bei den Hausaufgaben – im Sinne von länger und häufiger – muss demnach nicht per se auch bessere Hilfe bei den Hausaufgaben sein. Die heterogenen Befunde zum Zusammenhang zwischen der Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler können also auch darauf zurückgeführt werden, dass in vielen Studien der Art und

Weise, also der Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe, unzureichend Rechnung getragen wurde (Hoover-Dempsey et al., 2001; Pomerantz et al., 2007; Pomerantz et al., 2005; Wild, 1999; Wild & Lorenz, 2010).

Verschiedene Studien setzten an diesem Punkt an und nahmen die *Qualität* der elterlichen Hausaufgabenhilfe in den Fokus. Trudewind und Wegge (1989) beispielsweise unterschieden bei der Art, wie sich die Eltern bei den Hausaufgaben ihres Kindes beteiligen können, eine Anregungsfunktion, eine Instruktionsfunktion und eine Kontrollfunktion. Die *Anregungsfunktion* beinhaltet unter anderem das Bereitstellen von günstigen Rahmenbedingungen, während die *Instruktionsfunktion* zum Beispiel das Wiederholen von Aufgaben oder das zusätzliche Üben mit dem Kind umfasst. Die *Kontrollfunktion* schließlich zielt darauf ab, das Leistungsverhalten und -ergebnis des Kindes zu kontrollieren, zu regulieren und zu bewerten. Helmke et al. (2004) hingegen differenzierten zwischen prozess- und produktorientiertem Hausaufgabenengagement. *Prozessorientierte Hilfe* beinhaltet, dass Eltern das Verständnis des Kindes fördern, ihm Lerntipps geben und Lernstrategien aufzeigen. *Produktorientierte Hilfen* beschränken sich auf formale Aspekte der Hausaufgabenerledigung wie beispielsweise eine saubere und vollständige Erledigung der Hausaufgaben. In den letzten Jahren wurden von verschiedenen Autorinnen und Autoren drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe unterschieden, nämlich *Autonomieunterstützung*, *Strukturgebung* sowie *Emotionale Anteilnahme und Unterstützung (involvement)* (Grolnick, 2009; Grolnick, Deci & Ryan, 1997; Grolnick & Farkas, 2002). Diese Dimensionen basieren auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1987). Die beiden Autoren benennen in ihrer Theorie drei Grundbedürfnisse des Menschen: *competence* (Bedürfnis nach Kompetenzerleben), *autonomy* (Bedürfnis nach Autonomieerleben) und *relatedness* (Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit). Intrinsische Motivation kann sich dann entwickeln, wenn die drei Bedürfnisse berücksichtigt werden. Werden also Lern- und Entwicklungsumgebungen geschaffen, die den drei Grundbedürfnissen Rechnung tragen, so kann intrinsische Motivation gefördert werden. Im Hinblick auf die elterliche Hausaufgabenhilfe bedeutet dies, dass bei einer autonomieunterstützenden elterlichen Hausaufgabenhilfe die Eigeninitiative der Kinder gefördert, also nur so viel zu helfen, wie tatsächlich auch notwendig ist. Gleichzeitig verzichten Eltern auf einmischende und kontrollierende Strategien (Gerber & Wild, 2008). Strukturgebung bei den Hausaufgaben zeichnet sich dadurch aus, dass Eltern ihrem Kind die persönlichen Erwartungen und Regeln transparent machen und dadurch den Handlungsspielraum des Kindes eingrenzen (Grolnick,

Beiswenger & Price, 2008). Die Eltern passen den so geschaffenen klaren und konsistenten Rahmen jedoch dem Alter und der Leistungsfähigkeit des Kindes an (Wild & Lorenz, 2010). Elterliche Hausaufgabenhilfe kann dann als emotional teilnehmend und unterstützend beschrieben werden, wenn Eltern Interesse für die Schulaufgaben des Kindes zeigen, das Engagement des Kindes wertschätzen und dem Kind bei allfälligen Problemen Mut zusprechen und/oder es trösten (Wild & Lorenz, 2010).

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass eine elterliche Hausaufgabenhilfe, die sich durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung und/oder ein hohes Maß an Strukturgebung auszeichnet, in einem positiven Zusammenhang mit den schulischen Leistungen des Kindes steht (Cooper, Crosnoe, Suizzo & Pituch, 2010; Dumont, Trautwein & Lüdtke, 2012; Dumont et al., 2014; Grolnick, Gurland, DeCoursey & Jacob, 2002; Knollmann & Wild, 2007; Ng, Kenney-Benson & Pomerantz, 2004; Niggli et al., 2007; Wild, 2001). Lässt sich die elterliche Hausaufgabenhilfe hingegen durch ein hohes Maß an Einmischung und/oder Kontrolle charakterisieren, so steht sie in einem negativen Zusammenhang mit den schulischen Leistungen des Kindes (Dumont, Trautwein, Lüdtke et al., 2012; Exeler & Wild, 2003; Knollmann & Wild, 2007; Niggli et al., 2007; Wild & Remy, 2002). Von einer *adäquaten elterlichen Hausaufgabenhilfe* kann demnach dann gesprochen werden, wenn sie sich durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein niedriges Maß an Einmischung sowie Kontrolle auszeichnet.

Die Art und Weise, wie Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen, steht also tatsächlich in einem Zusammenhang mit den schulischen Leistungen des Kindes. Basierend auf diesen Befunden und denjenigen zum Zusammenhang zwischen der Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler wird häufig geschlossen, dass es wichtiger ist, wie die Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen als wie häufig und lange sie dies tun. Es fehlen allerdings noch Studien, die sowohl die Quantität als auch die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe gleichzeitig untersuchen. Dieser Frage soll in der vorliegenden Arbeit nachgegangen werden.

Darüber hinaus ist es denkbar, dass Eltern adäquate und pädagogisch ungünstige Strategien der Hausaufgabenhilfe gleichzeitig einsetzen (Conger, 2009; Exeler & Wild, 2003; Ng et al., 2004; Patall et al., 2008; Wild & Gerber, 2007). Exeler und Wild (2003) weisen zum Beispiel darauf hin, dass in der Mehrheit der Familien „ein Nebeneinander von ungünstigen und pädagogisch sinnvollen Strategien [...] existieren“ (Exeler & Wild, 2003, S. 15). Eltern könnten demnach zum Beispiel bei der Hausaufgabenhilfe einerseits

strukturgebend, aber andererseits trotzdem einmischend wirken. Daher soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, wie die verschiedenen Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe tatsächlich zusammenspielen.

In diesem Zusammenhang muss auch mitgedacht werden, dass zwischen der Art und Weise der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den schulischen Leistungen des Kindes eine reziproke Beziehung besteht (Dumont et al., 2014). Entsprechen die Schulleistungen des Kindes nicht den Erwartungen der Eltern, so können die Eltern als Konsequenz daraus die Kontrolle und Einmischung bei der Hausaufgabenerledigung erhöhen (Niggli et al., 2007). Es kann somit zu einem Teufelskreis kommen, der sich längerfristig negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirken kann (Wild & Lorenz, 2010).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich eine adäquate elterliche Hausaufgabenhilfe, die sich durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung und/oder Strukturgebung und/oder durch ein niedriges Maß an Einmischung sowie Kontrolle auszeichnet, in einem positiven Zusammenhang mit der schulischen Entwicklung des Kindes steht. Es stellt sich im Anschluss nun die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den familialen Bedingungen und der elterlichen Hausaufgabenhilfe gibt. Mit anderen Worten: Verschafft die elterliche Hausaufgabenhilfe privilegierten Kindern Vorteile gegenüber weniger privilegierten Kindern?

### **1.3.4 Zusammenhang von familialen Bedingungen und elterlicher Hausaufgabenhilfe**

Schwemmer (1980) bezeichnet Hausaufgaben „im Blick auf die Chancengleichheit [als] eine Maßnahme, die von der Schule so weiterhin kaum verantwortet werden kann, weil die nicht kontrollierbare Elternhilfe den Kindern oberer Sozialschichten entscheidende Vorteile gegenüber jenen der unteren Schichten verschafft“ (S.249). Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen den familialen Bedingungen und der elterlichen Hausaufgabenhilfe gibt und somit Hausaufgaben in der Tat zur Chancenungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern beitragen. Würde sich diese Vermutung als tatsächlich zutreffend erweisen, so wäre es unabdingbar, dass nicht nur der Umgang mit Hausaufgaben, sondern insbesondere die Kooperation mit dem Elternhaus neu überdacht und angepasst wird.

Betrachtet man die *Quantität* der elterlichen Hausaufgabenhilfe, so kommt ein Großteil der Studien zu dem Schluss, dass es keinen Zusammenhang zwischen den familialen Bedingungen und der Dauer und/oder Häufigkeit der elterlichen Hausaufgabenhilfe gibt (Balli, Wedman & Demo, 1997; Corno & Xu, 2004; Epstein & Van Voorhis, 2001; Lee & Bowen, 2006; Shumow & Miller, 2001; Wild & Gerber, 2007). Obwohl zu erwarten wäre, dass weniger privilegierte Eltern ihren Kindern weniger bei den Hausaufgaben helfen, da sie über eine geringe Schulbildung und somit über weniger Vorwissen verfügen und demnach ihrem Kind weniger gut bei den Hausaufgaben helfen können (Desimone, 1999; Wingard & Forsberg, 2009), kamen Hoover-Dempsey, Bassler und Burow (1995) beispielsweise sogar zu dem Ergebnis, dass weniger privilegierte Eltern ihren Kindern häufiger bei den Hausaufgaben helfen als privilegiertere Eltern. Bisherige Studien haben allerdings in der Regel lediglich einzelne Aspekte der familialen Bedingungen untersucht, obwohl zahlreiche Autorinnen und Autoren darauf hinweisen, dass die familialen Bedingungen jeweils multidimensional gemessen werden sollten (Murdock, 2000; Sirin, 2005). Im Hinblick auf die *Qualität* der elterlichen Hausaufgabenhilfe findet die Mehrheit der Studien geringe Zusammenhänge zwischen den familialen Bedingungen und der Art und Weise, wie Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen (Cooper et al., 2000; Dumont, Trautwein & Lüdtke, 2012; Dumont, Trautwein, Lüdtke et al., 2012; Englund et al., 2004; Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth & Romberg, 2006; Wild & Gerber, 2007). Häufig wird vermutet, dass eine elterliche Hausaufgabenhilfe, die sich durch ein hohes Ausmaß an Autonomieunterstützung auszeichnet, mehr Zeit und Ressourcen der Eltern benötigt, wohingegen bei Eltern, denen weniger Zeit und Ressourcen für ihre Kinder zur Verfügung stehen, eher ein hohes Ausmaß an Kontrolle zu erwarten wäre (Grolnick, 2009). Im deutschsprachigen Raum liegen zwei Studien vor, die einen Zusammenhang zwischen familialen Bedingungen und elterlicher Hausaufgabenhilfe nachweisen konnten. In einer Studie von Dumont, Trautwein, Lüdtke et al. (2012) berichteten Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss aufwiesen und/oder denen eine größere Anzahl an Büchern im Elternhaus zur Verfügung stand, von mehr Autonomieunterstützung bei den Hausaufgaben. Zudem berichteten Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund von einem geringeren Ausmaß an elterlicher Autonomieunterstützung, aber auch von einem geringeren Ausmaß an elterlicher Einmischung als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In einer Studie von Niggli et al. (2007) wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl Bücher im Elternhaus und adäquater elterlicher Unterstützung ermittelt. Des Weiteren berichteten Schülerinnen und

Schüler, deren Eltern einen tieferen Bildungsabschluss erreichten, von mehr Einmischung und Kontrolle bei den Hausaufgaben.

Die Befunde können also je nach lokalem Kontext, in dem die Studie durchgeführt wird, und somit je nach Schulsystem unterschiedlich ausfallen, was auf die Notwendigkeit verweist, für die verschiedenen Schulsysteme jeweils eigene Studien durchzuführen, um dadurch konkrete Implikationen für die Praxis ableiten zu können. Aufbauend auf den Untersuchungen Dumont, Trautwein & Lüdtke, 2012, Dumont, Trautwein, Lüdtke, et al., 2012 und Dumont et al., 2014 sollten die familialen Bedingungen dabei multidimensional erfasst werden. Eine differenzierte Erfassung der familialen Bedingungen ermöglicht präzisere und konkretere Implikationen für die Praxis. Eine Basis für die differenzierte Erfassung der familialen Bedingungen bietet das integrative Modell der familialen Sozialisation nach Wild und Hofer (2002). Das Modell (vgl. Abbildung 2) wurde in Anlehnung an Ryan, Adams, Gullotta, Weissberg und Hampton (1995) entwickelt und bildet den Einfluss familialer Bedingungen auf die schulische Entwicklung des Kindes ab, die neben den schulischen Leistungen auch die schulische Lernmotivation, das soziale Verhalten in der Schule sowie die Schullaufbahn umfasst. Es werden vier verschiedene Ebenen unterschieden: Die erste Ebene umfasst schulbezogene Eltern-Kind-Interaktionen. Die zweite Ebene beinhaltet elterliche Erziehungsstile. Die dritte Ebene besteht aus dem häuslichen Anregungsgehalt und die vierte Ebene aus familienstrukturellen und sozioökonomischen Merkmalen der Familie.

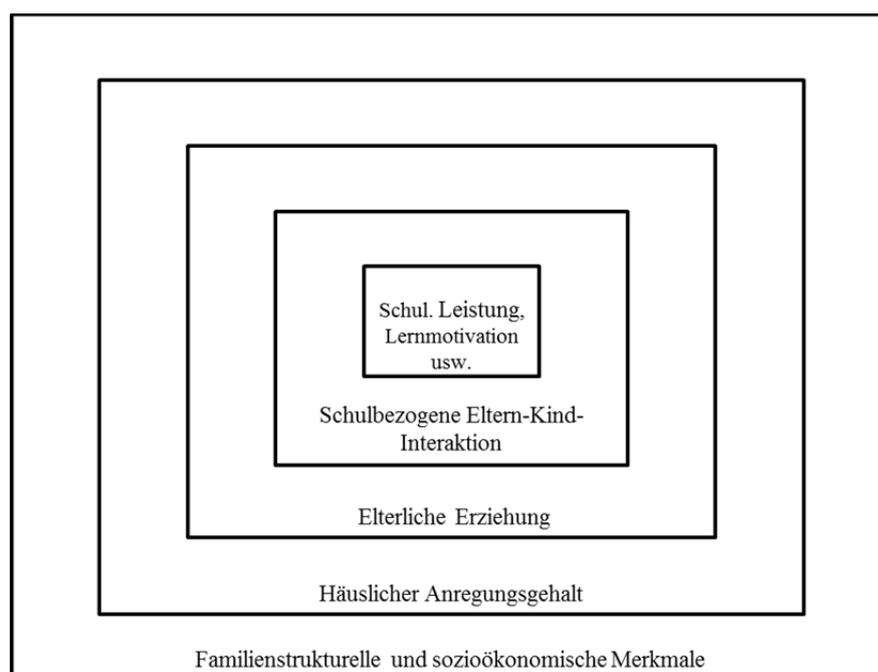


Abb. 2: Integratives Modell familialer Sozialisation (nach Wild & Hofer, 2002)

## 1.4 Fragestellungen der vorliegenden Arbeit

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist es, elterliche Hausaufgabenhilfe so zu untersuchen, dass konkrete Implikationen für die Praxis abgeleitet werden können, um dadurch unter anderem die gemeinsame Zuständigkeit von Schule und Elternhaus stärker zu akzentuieren. Die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen ergeben sich jeweils auf einer wissenschaftlichen Ebene (z. B. Forschungslücken) und auf einer praxisbezogenen Ebene (z. B. gängige Fragen von Eltern und/oder Lehrkräften).

Eltern sind häufig unsicher, ob sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben häufiger helfen sollen, um so einen Beitrag zur Verbesserung der schulischen Leistungen ihres Kindes zu leisten. Naheliegender ist, dass sie dabei von einem „Je-mehr-desto-besser-Ansatz“ ausgehen. Studien kommen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den schulischen Leistungen des Kindes zu inkonsistenten Befunden, während für die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe gezeigt werden konnte, dass eine adäquate elterliche Hausaufgabenhilfe in einem positiven Zusammenhang mit den Schulleistungen des Kindes steht. Die elterliche Hausaufgabenhilfe kann dann als adäquat bezeichnet werden, wenn sie sich durch ein hohes Ausmaß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und ein geringes Ausmaß an Einmischung und Kontrolle auszeichnet. Allerdings liegen bislang keine Studien vor, die sowohl die Quantität als auch die Qualität der elterlichen Hausaufgaben berücksichtigen. Die erste Teilstudie der vorliegenden Untersuchung (*The Need to Distinguish between Quantity and Quality in Parental Involvement Research*) widmet sich der Erfordernis, in der Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe zwischen Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe zu unterscheiden. Dabei wird der Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und der schulischen Leistung des Kindes sowie den familialen Bedingungen untersucht. Die elterliche Hausaufgabenhilfe wird mittels des Ausmaßes (Quantität) und dreier Dimensionen der Qualität, namentlich Autonomieunterstützung, Einmischung und Emotionale Unterstützung, gemessen. Der familiäre Hintergrund wird multidimensional erfasst, nämlich über den Migrationshintergrund, den Sozioökonomischen Status, den Höchsten Bildungsabschluss der Eltern sowie die Anzahl Bücher und die Kulturelle Praxis im Elternhaus. Die Deutschnoten und ein Deutsch-Leistungstest dienen als Indikatoren für die schulische Leistung. Untersucht werden 1685 Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg (Schweiz).

Im Anschluss an die Klärung des Zusammenhangs zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den Schulleistungen des Kindes, stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und familialen Bedingungen besteht. Im Rahmen der Debatte über den Sinn und Unsinn von Hausaufgaben diskutieren viele Eltern, Lehrkräfte sowie Bildungspolitikerinnen und -politiker darüber, ob Kinder aus privilegierteren Elternhäusern von einer adäquateren Hausaufgabenhilfe profitieren als Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern und die Hausaufgaben somit die Chancenungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern verstärken. Die Mehrheit der Studien konnte keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen familialen Bedingungen und elterlicher Hausaufgabenhilfe finden. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass der Zusammenhang je nach Schulsystem stärker oder schwächer ausfallen kann. In der zweiten Teilstudie (*Wer hat, dem wird gegeben? Was Lehrpersonen über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe wissen sollten*) wird der Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe für den Schweizerischen Kontext untersucht. Im Vordergrund steht dabei die Ableitung von Implikationen für Unterricht und Lehrerbildung. Wie bei Teilstudie 1 dienen die Quantität und die drei Dimensionen der Qualität (Autonomieunterstützung, Einmischung und Emotionale Unterstützung) als Indikatoren für die elterliche Hausaufgabenhilfe. Der familiäre Hintergrund wird mittels der Merkmale Migrationshintergrund, Beruflicher Status der Eltern sowie Höchster Bildungsabschluss der Eltern erfasst. Analysiert werden Daten derselben Stichprobe wie in Teilstudie 1, also 1685 Sechstklässlerinnen und Sechstklässler aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg (Schweiz).

Lehrkräfte sprechen Hausaufgaben in der Regel im Rahmen eines Elternabends an. Dabei wird das Thema häufig vergleichsweise global und undifferenziert abgehandelt. Nicht allen Eltern stellen sich jedoch bei den Hausaufgaben dieselben Fragen und Probleme. Während beispielsweise fremdsprachige Eltern Mühe haben, überhaupt zu verstehen, was ihr Kind bei den Hausaufgaben genau zu erledigen hat, ist es denkbar, dass es auch überengagierte Eltern gibt, die in ihrem Engagement eher „gebremst“ werden müssten. Eine hilfreiche Handreichung für Lehrkräfte wäre die Identifizierung verschiedener Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe, sodass Lehrkräfte Eltern mit den gleichen Bedürfnissen zu Gruppen zusammennehmen und hinsichtlich Hausaufgaben beraten könnten. Während in der Erziehungsstilforschung der typologische Ansatz eine lange Tradition aufweist, wurde bei der elterlichen Hausaufgabenhilfe bislang lediglich die Wirkung der einzelnen Dimensionen

elterlicher Hausaufgabenhilfe, jedoch nicht ihr Zusammenspiel untersucht. Der Frage, ob sich Familien hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe in verschiedene Typen gruppieren lassen, geht die dritte Teilstudie (*Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihr Zusammenhang mit der familialen Sozialisation*) nach. Zudem untersucht Teilstudie 3, welche der ermittelten Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe mit einer günstigen und welche mit einer ungünstigen Leistungsentwicklung des Kindes einhergehen. Darüber hinaus werden die ermittelten Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe hinsichtlich ihrer familialen Bedingungen beschrieben. Die Typenbildung erfolgt auf der Basis der drei Dimensionen der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe, nämlich: Emotionale Anteilnahme und Unterstützung, Strukturgebung und Kontrolle/Einmischung. Die Merkmale der familialen Bedingungen wurden in Anlehnung an das integrative Modell familialer Sozialisation nach Wild und Hofer (2002) mittels der Merkmale Migrationshintergrund des Kindes, Schulabschluss der Eltern, Sozioökonomischer Status der Eltern, Anzahl Bücher im Elternhaus, Kulturelle Praxis, Eltern-Kind-Kommunikation, Strukturierung des Alltags durch die Eltern sowie Streit bezüglich Schulleistung erfasst. Als Datenbasis dienen Angaben von 3880 Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Klasse und deren Eltern aus Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und aus Mittelschulen in Sachsen.

Als ein Hauptargument gegen Hausaufgaben wird die damit verbundene hohe Belastung des Elternhauses angeführt. Dabei wird immer wieder auf das hohe Konfliktpotenzial von Hausaufgaben hingewiesen. Regelmäßig erscheinen zum Beispiel Zeitungsartikel, die Eltern Tipps vermitteln, die verhindern sollen, dass es bei den Hausaufgaben zu Streit zwischen Eltern und Kindern kommt. Obwohl also immer wieder von Streit im Zusammenhang mit Hausaufgaben berichtet wird, liegen bislang kaum Studien vor, die untersuchen, welche Faktoren tatsächlich zu Streit führen. Wenn Lehrkräfte und/oder Elternberaterinnen und -berater nämlich wüssten, welche Faktoren zu Streit wegen Hausaufgaben führen, könnten sie Eltern dahingehend beraten, wie dieser vermieden oder zumindest reduziert werden kann. Teilstudie 4 (*Keine Hausaufgaben ohne Streit? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben*) widmet sich den Faktoren, die zu Streit im Zusammenhang mit Hausaufgaben führen können. Dabei wird untersucht, welche Merkmale des familiären Kontextes und welche Merkmale des Kindes in Zusammenhang mit Streit wegen Hausaufgaben stehen. Die Merkmale des familiären Kontextes werden auf der Basis schulbezogenen elterlichen Verhaltens und elterlicher Hausaufgabenhilfe erfasst. Die Merkmale des Kindes beinhalten neben dem Geschlecht das

Lernverhalten sowie die Schulleistungen des Kindes. Analysiert werden Daten der gleichen Stichprobe wie in Teilstudie 3. Für Teilstudie 4 werden jedoch die Angaben der Schülerinnen und Schüler in der achten Klasse und ihrer Eltern untersucht.

Allen vier Studien ist gemeinsam, dass sie längsschnittlich angelegt sind und somit jeweils für Eingangsbedingungen kontrollieren, also entweder die vorhergehenden Schulleistungen des Kindes (Teilstudie 1 bis 3) oder den vorausgehenden Streit wegen Hausaufgaben (Teilstudie 4) berücksichtigen. Zudem werden die elterliche Hausaufgabenhilfe, die familialen Bedingungen sowie auch Merkmale des Kindes multidimensional gemessen. Darüber hinaus beziehen sich alle vier Studien auf die frühe Adoleszenz. Dieser Entwicklungsphase kommt in der Untersuchung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe und des damit in Verbindung stehenden Streits wegen Hausaufgaben eine besondere Bedeutung zu, da sich Kinder zunehmend von den Eltern lösen und nach mehr Autonomie streben. Eltern sind in dieser Phase vor die Herausforderung gestellt, ihren Kindern zunehmend eigene Entscheidungs- und Handlungsspielräume einräumen zu müssen. Daher sind Implikationen hinsichtlich elterlicher Hausaufgabenhilfe für die Praxis für Eltern früh adoleszenter Kinder entwicklungspsychologisch von besonderer Bedeutung.

### Literatur

- Aebli, H. (1997). *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Balli, S. J. (1998). When mom and dad help: Student reflections on parent involvement with homework. *Journal of Research and Development in Education*, 31(3), 142-146.
- Balli, S. J., Wedman, J. & Demo, D. (1997). Family involvement with middle-graders homework: effects of differential promoting. *Journal of Experimental Education*, 66(1), 31-49.
- Bang, H. J. (2011). What makes it easy or hard for you to do your homework? An account of newcomer immigrant youths' afterschool academic lives. *Current Issues in Education*, 14(3), 1-26.
- Becker, G. E. & Kohler, B. (1988). *Hausaufgaben. Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Chatzidimou, D. (1994). *Hausaufgaben konkret. Eine empirische Untersuchung an deutschen und griechischen Schulen der Sekundarstufen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Clinton, J. & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337.
- Conger, R. D. (2009). Commentary on Grolnick and Pomerantz, "Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization". *Child Development Perspectives*, 3, 173-175.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487. doi: 10.1006/ceps.1999.1036
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis on research. 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62. doi: 10.3102/00346543076001001

- Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Corno, L. & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory into Practice*, 43(3), 227-233.
- Crosnoe, R. (2001). Academic orientation and parental involvement in education during high school. *Sociology of Education*, 74, 210-230.
- De Jong, R., Westerhof, K. J. & Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 130-157.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037. doi: 10.1037//0022-3514.53.6.1024
- Desimone, L. (1999). Linking parental involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30. doi: 10.1080/00220679909597625
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parental involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Dettmers, S., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20, 375-405.
- Dumont, H., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 109-121.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55-69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144-161.

- Ecarius, J., Groppe, C. & Malmede, H. (2009). *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eigler, G. & Krumm, V. (1972). *Zur Problematik der Hausaufgaben*. Basel: Weinheim.
- Enders-Dragaesser, U. (1982). Hausaufgaben: Die unbezahlte Arbeit der Mütter für die Schule. In I. Brehmer (Ed.), *Sexismus in der Schule* (S. 23-33). Weinheim ; Basel: Beltz Verlag.
- Enders-Dragaesser, U. (1996). Altraum Hausaufgaben. *Die Grundschulzeitschrift*, 94, 52-55.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (S. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Adkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (S. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Jansorn, N. R. & Williams, K. J. (2009). *School, Family, and Community Partnership: Your Handbook for Action, Third Edition and Handbook CD*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193. doi: 10.1207/S15326985EP3603\_4
- Epstein, M. H., Munk, D. D., Bursuck, W. D., Polloway, E. A. & Jayanthi, M. (1999). Strategies for improving home-school communication about homework for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(3), 166-176.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31(1), 6-22.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Feiks, D. & Rothermel, G. (1981). *Hausaufgaben – pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele*. Stuttgart: Klett.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bern: Huber.
- Gerber, J. & Wild, E. (2008). Elterliche Hilfe beim häuslichen Lernen als Funktion epistemologischer Überzeugungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 276-287.
- Gerber, J. & Wild, E. (2009). Mit wem wird wie zuhause gelernt? Die Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch. *Unterrichtswissenschaft*, 37(3), 216-233.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariiega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: reassessing a multidimensional construct. *Journal of marriage and the family*, 61, 574-587.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. doi: 10.1177/1477878509104321
- Grolnick, W. S., Beiswenger, J. & Price, C. E. (2008). Stepping up without overstepping: Disentangling parenting dimensions and their implications for adolescent adjustment. In M. Kerr & H. Stattin (Eds.), *Advances in research on parenting* (S. 211-237). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (S. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S. & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of self-regulation. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting; Vol. 5: Practical issues in parenting* (S. 89-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155. doi: 10.1037//0012-1649.38.1.143-155

- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Haag, L. (1991). *Hausaufgaben am Gymnasium*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Haag, L. & Mischo, C. (2002). Hausaufgabenverhalten: Bedingungen und Effekte. *Empirische Pädagogik*, 16(3), 311-327.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50, 277-289. doi: 10.1080/00131880802309424
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2008). Kompetenzbereich Hausaufgaben. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Eds.), *Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 145-166). Münster: Waxmann.
- Hawes, C. A. & Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42(1), 47-57.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 3, 251-276.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Hofer, M. (2002). Familienbeziehungen im gesellschaftlichen Umfeld. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Eds.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 70-93). Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. & Saß, C. (2006). "Also, man würde lieber rausgehen, wenn viele Hausaufgaben zu machen sind". Motivationale Handlungskonflikte von Jugendlichen aus Elternsicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 120-131.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435-450. doi: 10.1086/461854
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209. doi: 10.1207/S15326985EP3603\_5
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42. doi: 10.3102/00346543067001003

- Horstkemper, M. (2012). Arbeit, Familie und Kinder. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (S. 69-87). Münster: Waxmann.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E. & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother–child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 136-152. doi: 10.1016/j.jmathb.2006.02.003
- Jäger, R. S., Stuck, A., Jäger-Flor, D. & Riebel, J. (2010). Hausaufgaben: Die andere Seite der Medaille: die Sicht der Eltern. *Empirische Pädagogik*, 24(1), 55-77.
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *The School Community Journal*, 21(1), 9-18.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Kaufmann, E. & Wach, K. (2010). *Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Keck, R. W. & Kirk, S. (2001). *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Keith, T. Z. (1991). Parent involvement and achievement in high school. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 125-141.
- Killus, D. (2012). Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Knollmann, M. & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63-76. doi: 10.1007/BF03173689
- Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *Die Deutsche Schule*, 103(3), 203-218.
- Kralovec, E. & Buell, J. (2000). *The End of Homework. How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*. Boston: Beacon Press.

- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft – Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft, 34*, 119-137.
- Krumm, V. (2001). Elternhaus und Schule. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 108-115). Weinheim: Beltz.
- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*, 193-218. doi: 10.310/0028312043002193
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 207-227. doi: 10.1016/S0193-3973(97)90036-8
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2004). Dauerbrenner Hausaufgaben – Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. *Pädagogik, 56*(12), 40-44.
- Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parental involvement in schooling - results concerning its structure and impact on students' motivation. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (S. 299-316). Münster: Waxmann.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces, 78*, 117-144.
- Murdock, T. B. (2000). Incorporating economic context into educational psychology: Methodological and conceptual challenges. *Educational Psychologist, 35*, 113-124. doi: 10.1207/S15326985EP3502\_5
- Murphy, J. & Decker, K. (1989). Teacher's use of homework in high schools. *Journal of Educational Research, 82*, 261-269.
- Neuenschwander, M., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Ng, F. F.-Y., Kenney-Benson, G. A. & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development, 75*(3), 764-780. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x
- Niggli, A. & Moroni, S. (2009). *Hausaufgaben: geben, erledigen, betreuen*. Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg (Ed.). Freiburg: Lehrmittelverlag.

- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. [Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background, parental homework supervision, and performance gains]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(1), 1-14.
- Nilshon, I. (1995). *Schule ohne Hausaufgaben?: eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht in einer Ganztagschule*. Münster, New York: Waxmann.
- Paschal, R. A., Weinstein, T. & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. doi: 10.3102/0034654308325185
- Pekrun, R. (1997). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In L. A. Vaskovics & H. Lipinski (Eds.), *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2* (S. 51-79). Opladen: Leske + Budrich.
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In S. Walper & R. Pekrun (Eds.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 84-105). Göttingen: Hogrefe.
- Pelegriña, S., García-Linares, M. & Casanovam, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescents' academic competence? *Journal of Adolescence*, 26, 651-665.
- Perels, F., Löb, M., Schmitz, B. & Haberstroh, J. (2006). Hausaufgabenverhalten aus der Perspektive der Selbstregulation. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(4), 175-185. doi: 10.1026/0049-8637.38.4.175
- Peuckert, R. (2012). *Familienformen im sozialen Wandel* Opladen: Leske + Budrich.
- Pezdek, K., Berry, T. & Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771-777. doi: 10.1037//0022-0663.94.4.771
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. doi: 10.3102/003465430305567

- Pomerantz, E. M., Wang, Q. & Ng, F. F.-Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414-427. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.414
- Richter, M., Müncher, V. & Andresen, S. (2008). Eltern. In T. Coelen & H. Otto (Eds.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 49-57). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rüegg, S. (2001). Wandel der Familie verändert Elternmitarbeit. In S. Rüegg (Ed.), *Elternmitarbeit in der Schule: Erwartungen, Probleme und Chancen* (S. 15-22). Bern Haupt.
- Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P. & Hampton, R. L. (1995). *The family-school connection: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik* (S. 193-216). Münster: Waxmann.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2006). Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53(2), 107- 121.
- Scholl, D. (2009). Ansprüche an öffentliche Erziehung: Sind die Zuständigkeiten und Leistungen der Institutionen Familie und Schule austauschbar? In J. Ecarius (Ed.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 73-92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwemmer, H. (1980). *Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Shumow, L. & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68-91. doi: 10.1177/0272431601021001004
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P. & Keith, T. Z. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 299-317.

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Solzbacher, C. (2009). Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Eds.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III: Familie-Kindheit-Jugend-Gender*. (S. 247-266). Paderborn, München, Wien & Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Speichert, H. (1972). Aktion: Schluß mit den Hausaufgaben. *Betrifft: Erziehung*, 10.
- Spiel, C., Wagner, P. & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34(3), 125-135. doi: 10.1026//0049-8637.34.3.125
- Steinberg, L., Elmen, J. D. & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The Family-School Relation and the Child's School Performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388.
- Trautwein, U. (2008). Hausaufgaben. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Vol. 563-575). Göttingen: Hogrefe.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003a). The relationship between homework and achievement – still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003b). Was lange währt, wird nicht immer gut: Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenerledigung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 199-209.
- Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(5), 703-724.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.

- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 432-444. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.432
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2008). Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben: Herausforderungen und Chancen. In C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Eds.), *Kompetenz Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 239-252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. & Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 77-88.
- Trudewind, C. & Wegge, J. (1989). Anregung - Instruktion - Kontrolle. Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. *Unterrichtswissenschaft, 17*, 133-155.
- Ulich, K. (1989). *Schule als Familienproblem?: Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Wagner, P. & Spiel, C. (2002). Hausaufgabenforschung – ein Plädoyer für eine stärkere theoretische Verankerung. *Empirische Pädagogik, 16*, 275-284.
- Wahl, M. (1983). Hausaufgaben im Englischunterricht. Ergebnisse einer Schülerbefragung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 32*, 362-365.
- Warton, P. M. (1997). Learning about responsibility: Lessons from homework. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 213-221.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation* (, University of Mannheim, Mannheim, Germany).
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik, 47*(4), 481-499.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3*, 37-64.
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10*(3), 356-380. doi: 10.1007/s11618-007-0041-8

- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Die Familie mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Eds.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 216-240). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh / UTB.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik, 45.Beiheft*, 276-290.
- Wingard, L. & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics, 41*, 1576-1595. doi: 10.1016/j.pragma.2007.09.010
- Wittmann, B. (1970). *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben*. Neuwied: Luchterhand.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record, 106*(9), 1786-1803. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00405.x
- Xu, J. (2006). Gender and homework management reported by high school students. *Educational Psychology, 26*, 73-91.
- Xu, J., Kushner Benson, S., Mudrey-Camino, R. & Steiner, R. (2010). The relationship between parent involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education, 13*(2), 237-269.



The Need to Distinguish between Quantity  
and Quality in Research on Parental In-  
volvement: The Example of Parental  
Help with Homework

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (accepted). The Need to Distinguish between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help with Homework. *Journal of Educational Research*.

### **Abstract**

Parental involvement research has greatly expanded over the past decade, but findings are mixed, reflecting in part the conceptual and methodological limitations of many studies. On the basis of longitudinal questionnaire data from 1,685 sixth graders, we studied parental help with homework because it is the most common and most controversial type of parental involvement. Distinguishing between the quantity and quality of parental homework involvement, the article demonstrates that completely different conclusions about the effectiveness of parental homework involvement will be reached if its quantity is assessed instead of its quality: How often parents helped with homework was negatively associated with the development of achievement, whereas homework help that was perceived as supportive had positive predictive effects, and homework help perceived as intrusive had negative effects. Moreover, the article shows that effect sizes would be overestimated if students' prior achievement and family background were not controlled.

Keywords: parental involvement, homework, academic achievement, family background

## **The Need to Distinguish between Quantity and Quality in Parental Involvement Research**

In recent years, interest in parental involvement in both educational policy and educational research has increased. It is widely believed that parents' involvement in their children's academic life has positive effects on children's academic achievement. Therefore, it is not surprising that the promotion of parental involvement has featured prominently in educational policies in recent years (No Child Left Behind Act [NCLB] of 2001, 2008) and that a number of meta-analyses have been published in the last decade showing that parental involvement may indeed have positive effects on children's academic development (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2003, 2005, 2007, 2012). However, despite the number of studies on parental involvement, there is still no clear consensus of how strong its effects are and whether parental involvement is always a good thing (Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007).

In the present paper, we argue that this lack of consensus is to a large degree due to conceptual weaknesses in the research on parental involvement. More specifically, some studies have used a global measure of parental involvement, combining different parental behaviors such as parents' attendance at school activities, parental help in preparing for tests, as well as parenting styles. Even more studies have focused on the quantity or frequency of parental involvement instead of studying *the way* in which parents become involved, that is, the quality of parental involvement. Moreover, in our view, many studies also suffer from methodological weaknesses. Only a small percentage of longitudinal studies have adequately controlled for students' prior academic performance when analyzing the effects of parental involvement. Similarly, the socioeconomic background of parents is oftentimes not taken into account, which may further bias the results.

The goal of the present paper was thus to demonstrate how the conclusions about the effectiveness of parental involvement can be changed by the way in which parental involvement is measured and conceptualized as well as the inclusion of control variables. We did so by focusing on the most common type of parental involvement: parental help with homework. Homework is an important part not only of students' but also of parents' daily lives, and it can be viewed as the setting in which home and school intersect most closely. Another reason for focusing on the example of parental help with homework is the fact that this is the most controversial type of parental involvement. That is, research has shown that homework help may have not only positive but also detrimental effects on students' academic development (H.

Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Desimone, 1999; Pomerantz, Wang, & Ng, 2005; Xu, 2004). In line with these findings, Hill and Tyson (2009) reported in their meta-analysis that homework help was the only type of involvement that was not consistently related to academic achievement. Similarly, in a meta-analysis by Patall, Cooper, & Robinson (2008), focusing only on parental homework involvement, the authors concluded that it has “at best a slightly positive overall impact on achievement” (p. 1062). In our paper, we make a fundamental distinction between the quantity and quality of parental involvement in homework and demonstrate the need to use multidimensional measures in order to come to consistent conclusions about the effectiveness of parental involvement. Moreover, we used students’ prior academic achievement and several indicators of family background as control variables to demonstrate how neglecting these variables may bias the results.

### **Parental Involvement as a Multidimensional Construct**

Even though the amount of empirical research on parental involvement has increased considerably over the last decade, there is still no uniform definition or conceptualization of the construct. More than 25 years ago, Fehrmann, Keith, and Reimers (1987) pointed out that “parental involvement is by no means a unitary construct. Researchers have used the term ‘parental involvement’ to refer to substantially different types of involvement by parents, and have likewise used different terms to refer to essentially the same type of parental involvement” (p. 330). Surprisingly, not much has changed since then. Jeynes (2003) wrote that parental involvement is “a vague term that can mean countless different things to different people” (p. 204), and very recently, Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, and Spinath (2013) stated that “the term has been loosely applied to a variety of activities and the parental behavior subsumed under the construct of PI [parental involvement] has been very heterogeneous” (p. 44). One can assume that this variability has contributed to many of the diverse and oftentimes inconsistent findings regarding the effectiveness of parental involvement in improving students’ academic achievement.

Because of this heterogeneous conceptualization of parental involvement, several researchers have suggested classifications of the different types of parental involvement. For instance, Grolnick and Slowiaczek (1994) distinguished between “behavioral involvement” “personal involvement,” and “cognitive/intellectual involvement.” Epstein (1992), however, suggested six different dimensions: “parenting,” “communicating,” “volunteering,” “learning at home,” “decision making,” and “collaborating within the community.” The most common

distinction is the classification of “home-based” and “school-based” involvement (Deslandes & Bertrand, 2005; Green & Walker, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Pomerantz et al., 2007), with home-based involvement referring to parents’ practices related to their child’s school life taking place outside of school, and school-based involvement referring to practices involving direct contact between parents and schools. Whatever categorization researchers choose to use, the important thing is that they account for the multidimensional nature of parental involvement and measure each dimension separately. Although most studies have done so (Fan, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill, 2008; Karbach et al., 2013; Shumow, 2010; Waanders, Mendez, & Downer, 2007; Wild & Remy, 2002; Xu, Kushner Benson, Mudrey-Camino, & Steiner, 2010), there are still studies that have collapsed very heterogeneous aspects of parental involvement into one global measure (e.g., Pelegrina, García-Linares & Casanovam, 2003; Hill, et al., 2004; Hawes & Plourde, 2005).

In addition to the multidimensional nature of parental involvement and based on the assumption that more involvement may not always be beneficial, several researchers have suggested that the quantity and quality of parental involvement be distinguished (Balli, Wedman, & Demo, 1997; Grolnick, 2003; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth, & Romberg, 2006; Pomerantz et al., 2007). This was nicely summarized by Pomerantz et al. (2007), who stated that “a focus on how parents become involved in children’s schooling underscores the importance of studying the quality of parents’ involvement rather than simply the extent of parents’ involvement” (p. 398). Unfortunately, the majority of the studies on parental involvement has continued to use “a relatively crude measure of the quantity of involvement,” as Hyde et al. (2006, p. 137) pointed out. However, one may come to completely different evaluations of the effectiveness of parental involvement depending on whether one examines the quantity or the quality.

### **Previous Studies on the Effectiveness of Parental Involvement**

On the basis of 25 studies, the first meta-analysis on parental involvement (Fan and Chen, 2001) found a small to moderate association with students’ academic achievement of  $r = .25$ . The strongest associations were observed for studies that focused on parental aspirations, the weakest for studies that investigated home supervision. Jeynes (2003, 2005, 2007) also conducted three meta-analyses on the effectiveness of parental involvement, with each meta-analysis focusing on a particular population. The first (Jeynes, 2003), which focused on minority students and analyzed 21 studies, found a positive effect of parental involvement of at least  $d =$

0.20, which varied depending on the minority group as well as the parental involvement dimension. The target population of the other two meta-analyses was urban students. The 2005 meta-analysis focused on elementary school students across 41 studies, and the one published in 2007 analyzed secondary school children across 52 studies. For the elementary school children, Jeynes found an average effect of parental involvement on academic achievement of  $d = 0.74$ , and for the secondary school children of  $d = 0.46$ . In both meta-analyses, the highest associations were observed for parents' expectations and the lowest for homework supervision. The most recent meta-analysis on the effects of parental involvement was conducted by Hill and Tyson (2009). The authors focused on middle school students and investigated 50 different studies. They distinguished between home-based involvement, school-based involvement, and academic socialization. The strongest association with students' academic achievement – with a weighted correlation of  $r = .39$  – was observed for academic socialization, which included aspects such as parental aspirations and communication between parents and students. School-based involvement also served as a predictor of students' academic achievement (weighted correlation of  $r = .19$ ). No effect was found for home-based involvement; however, in-depth analyses that examined different types of home-based involvement revealed that parental homework involvement was the only aspect that showed a negative association and thus cancelled out the positive effects of other activities at home.

Based on these meta-analyses as well as on more recent studies (Fan & Williams, 2010; Karbach et al., 2013; Mägi, Lerkkanen, Poikkeus, Rasku-Puttonen, & Nurmi, 2011; Xu et al., 2010; You & Nguyen, 2011), one can conclude that parental involvement has an effect on students' academic achievement. However, because the meta-analyses used different methods to combine the results and to calculate the effect sizes, it is hard to draw more specific conclusions. The strongest associations were revealed for parents' expectations and aspirations, whereas parental homework involvement—the focus of the present study—was shown to have only weak associations. Should we therefore conclude that parents' expectations matter more than their actual help in the homework process? We believe close attention needs to be paid to the conceptual and methodological implementation of a study to come to a valid conclusion about the effect of parental involvement.

Most of the studies included in the meta-analyses measured the quantity or frequency of parental involvement, but only a few studies looked at *how* parents became involved. Moreover, as far as we can determine, most of the studies were cross-sectional and did not control for students' prior achievement or their family background. However, if one wants to study the

*incremental* effect of parental involvement on students' academic achievement, which is what policy makers are usually interested in, one needs to account for students' prior achievement. Previous studies have shown that parental involvement does not only affect students' achievement, but is also affected by it. For instance, when children are not doing well at school, parents' involvement at home tends to be intrusive and controlling (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke, & Neumann, 2007; Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz, 2004). Therefore, cross-sectional studies with only one measure of academic achievement cannot disentangle the effect that parental involvement has on students' achievement and the effect that students' achievement has on parental involvement. Similarly, it is also important to control for students' family background to get an accurate estimate of the effectiveness of parental involvement on students' achievement, as previous research has shown that family background variables have a major influence on students' achievement (McLoyd, 1998) and that family background variables are also associated with parents' involvement (e.g. C. E. Cooper, Crosnoe, Suizzo, & Pituch, 2010; Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Turney & Kao, 2009). For instance, it is well known that parental aspirations are strongly associated with parents' socioeconomic background (Davis-Kean, 2005; Englund et al., 2004; Suizzo & Stapleton, 2007). Thus, it could be the case that the strong associations that were observed for this dimension of parental involvement are driven mainly by a confounding third variable—parents' socioeconomic background. Similarly, the conclusions one could draw about the usefulness of parental homework involvement on the basis of the meta-analyses may not be accurate because many studies did not include prior achievement and family background as control variables.

### **Parental Involvement in Homework**

As mentioned above, parental involvement in homework is the most common but also the most controversial type of parental involvement. This became evident when we summarized the findings from the meta-analyses on parental involvement. The following section provides an overview of the empirical evidence on the effectiveness of parental homework involvement.

Not surprisingly, with regard to the quantity of parental involvement in homework, the results of empirical studies vary greatly. Xu (2004), for example, reported a positive association between parental homework involvement and students' homework behavior. However, researchers including H. Cooper et al. (2000), Desimone (1999), Hill and Tyson (2009), Pomerantz et al. (2005), and Singh, Bickley, Trivette, and Keith (1995), to mention a few, found negative associations. Other authors, again, have suggested that parental homework involvement

has no effect at all on students' academic achievement (Levin et al., 1997). In their synthesis of previous research on parental homework involvement, (Patall et al., 2008) concluded that parental involvement in homework was only weakly associated with students' academic achievement. However, as already pointed out above for parental involvement in general, the majority of previous studies on parental homework involvement have also considered only its quantity. There is reason to believe that the use of the quantity of parental homework involvement has contributed to the conclusion that parental help with homework does not make a difference in students' academic achievement.

When the quality of parental involvement in homework is considered, a much more consistent pattern of its relation to academic achievement emerges. When parents' homework involvement has been characterized by support of autonomy, a good structure, positive affect, positive beliefs, and emotional support, positive associations with academic achievement have been revealed (H. Cooper et al., 2000; Dumont, Trautwein, Lüdtke, Neumann, Niggli, & Schnyder, 2012; Grolnick & Ryan, 1989; Knollmann & Wild, 2007; Pomerantz et al., 2007; Pomerantz et al., 2005). Negative associations with academic achievement have been found when parents are not well versed in a subject; when their homework involvement is developmentally inappropriate, confusing to the child, inconsistent with school expectations, controlling, or intrusive; or when there are negative parental emotions (Balli, 1998; Christenson, 2004; H. Cooper et al., 2000; Desimone, 1999; Dumont, Trautwein & Lüdtke, 2012; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Ng et al., 2004; Pomerantz et al., 2005). Many of these studies were conducted on the bases of the self-determination theory by Deci & Ryan (1985, 1987), which postulates three basic human needs: the need for competence, the need for autonomy and the need for psychological relatedness. These innate needs are facilitated, when parental behavior is characterized by autonomy support, interpersonal involvement and structure and undermined when parental behavior is controlling, that is characterized by pressure, intrusiveness and dominance (Grolnick, 2003; Grolnick, 2009; Grolnick, Deci, & Ryan, 1997).

Taken together, there is reason to believe that one needs to look at how parents help with homework instead of how often they get involved in the homework process. However, to our knowledge, the effects of the quantity versus the quality of parental homework involvement have not been investigated together in one single study.

### **The Present Study**

Although a large number of authors have criticized the heterogeneous conceptualization and poor measurement of parental involvement (e.g. Fan & Chen, 2001; Gerber & Wild, 2009; Harris & Goodall, 2008; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2003), the field still hasn't overcome some of its conceptual and methodological limitations. With the present paper, we wanted to advance research on parental involvement by showing how the results differ depending on the measures and control variables used. To do so, we focused on parental involvement in homework as this has been shown to be the most common and, at the same time, the most controversial type of involvement.

We investigated the effects of parental help with homework on students' academic achievement, distinguishing between its quantity and quality. The quantity measure indicated how often parents helped their children with homework across a time period of one week. The quality of parental involvement in homework was measured by two different dimensions informed by self-determination theory (Deci & Ryan, 1985, 1987) differentiating positive and negative forms of parental involvement with homework, with involvement characterized by autonomy and emotional support on the one hand (hereafter called "supportive involvement") and involvement characterized by intrusiveness and control on the other hand (hereafter called "intrusive involvement"). Given that parental behavior, such as checking children's homework, may be perceived by the child as either supportive or intrusive, we considered the students' response instead of the parents' response or any other "objective" measure. In fact, previous research has shown that children's interpretations of parental behavior are more strongly related to their development than are parents' actual behaviors (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2005; Schaefer, 1965). Hence, children's reports have been commonly used as indicators of parenting quality (Schaefer, 1965).

We hypothesized that the quantity of parental help with homework would not improve students' achievement. Instead, we expected the way parents become involved to matter for students' academic development. In addition, we hypothesized that the effects of parental homework involvement would be larger when prior achievement and students' family background were not controlled for. Using a large and representative sample of students at the beginning of secondary school, these hypotheses were analyzed in a longitudinal structural equation modeling framework (Byrne, 2011) in which we regressed students' academic achievement in Grade 6 on students' prior achievement, their family background and the quantity or the quality of parental homework involvement.

## **Method**

### ***Sample***

The sample used in the present study came from a representative longitudinal multicohort study on the transition process from primary school to secondary school in the German speaking part of the canton of Fribourg, Switzerland. This study is currently being conducted at the University of Fribourg in cooperation with the College of Teacher Education in Fribourg, Switzerland. Data were collected in Grade 4 and 5 by the College of Teacher Education and in Grade 6 and 9 by the University of Fribourg. The first two measurement points placed special emphasis on reading skills, the last two measurement point focus on the transition process from primary school to secondary school. For the present study, we used data from Grade 5 and Grade 6. Hence, we had data from 1,685 students (48.9% male) and their parents (1,498 parents responded, indicating a remarkably high participation rate of 88.8%). In the school system of Fribourg students attend primary school for six years. After the sixth year there is a transition to secondary school, which contains three different tracks. Usually students are six years old when entering primary school and twelve years old when entering secondary school. At the first measurement point, students were  $M = 9.76$  ( $SD = 0.54$ ) years old. Regarding immigration, 13.2% of the students were from immigrant families (defined as both parents born outside of Switzerland), and 14.8% indicated that they did not speak German at home. Regarding the educational background of parents, 25.3% of the parents reported having a college degree or a doctorate, 27.4% reported having a higher professional education, and 47.3% reported having a professional education, a degree from an upper secondary specialized school, or a degree from a lower secondary school.

### ***Procedure***

With the exception of the ELFE test (prior achievement), which was administered in November of Grade 5 (first measurement point), student data were collected in February and March of Grade 6 (second measurement point). Student questionnaires and the standardized achievement test were administered during regular school hours in intact classrooms by trained research assistants in a morning session. Parent questionnaires were sent home with the children at the first measurement point. The participation was voluntary and parents were asked to give their consent for their children's participation. All participating students and parents were informed about the study's objectives and assured that their data would be used anonymously and for scientific purposes only.

### *Instruments*

**Family background variables.** We measured students' family background through multiple indicators in order to account for its multidimensional nature (Murdock, 2000; Sirin, 2005). Students' *immigration background* was measured using students' and parents' responses regarding which country parents were born in. The information was transformed into a dummy variable, which indicated whether both parents were born in a foreign country (0 = *no immigration background*, 1 = *immigration background*). Parents' *occupational status* was measured with the widely used *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI, Ganzeboom, De Graaf, Treiman, & De Leeuw, 1992) with occupational data provided by both students and parents. The higher a person's ISEI score, the higher his or her status. For cases in which scores were available for both the father's and the mother's occupations, the higher score was included in the analyses. The parents' *highest educational level* was examined separately for the mother and the father. We used the higher education level of the two parents in the analyses. As there were three educational levels, the variable was transformed into two dummy variables representing the lower and the higher educational level, using the intermediate educational level. *Number of books* possessed by the family, as a proxy for parents' *cultural capital* (OECD, 2002), was measured via a 7-point Likert-type scale ranging from 0 (*no books*) to 7 (*more than 500 books*).

**Parental homework involvement.** With the student questionnaire, we measured two dimensions of perceived *quality of parental homework involvement*, that is, supportive involvement (e.g., "If I struggle with my German homework, my parents try to find out what exactly it is I didn't understand"; five items;  $\alpha = .77$ ) and intrusive involvement (e.g., "My parents always interfere when I'm doing my homework"; four items;  $\alpha = .73$ ). Responses were given on a 5-point Likert scale ranging from 1 (*completely disagree*) to 5 (*completely agree*). All items on the quality of parental homework involvement were adapted from Wild (1999) and are reported in Table A1 in the Appendix. The two dimensions of parental involvement were specified as latent variables in the analyses. The confirmatory factor analysis showed a satisfactory fit to the data,  $\chi^2$  ( $df = 26$ ,  $N = 1,660$ ) = 91.344, CFI = .974, RMSEA  $\leq$  .039 [.30; .48], SRMR = .027.

The *quantity of parental involvement in homework* was measured by the question "In general, how often do your parents help you with your homework?" Responses were given on a 6-point Likert-type scale (0 = *never*, 1 = *less than once a week*, 2 = *about once a week*, 3 = *about twice, three times a week*, 4 = *about four, five times a week*, 5 = *always*).

**Academic achievement.** We used two different indicators for students' academic achievement, our outcome variable: a standardized achievement test in the reading domain as an

objective measure of students' achievement and students' grades in German as an achievement measure that has actual relevance for students' school careers. The *reading achievement* test was part of a school transition exam at the end of elementary school. The content of the exam was based on the fifth- and sixth-grade school curriculum. All exam questions were created by secondary school teachers in collaboration with primary school teachers who were not directly involved in the actual school transition. In addition, the exams were validated in different cantons that followed the same curriculum. A secondary school teacher supervised the entire exam. The exams were corrected by two secondary school teachers; when there was disagreement, a third secondary school teacher was consulted. Cronbach's alpha for the test was .62. Students' *grades in German* were collected at the end of the first semester in the sixth grade via teacher reports. In order to control for students' prior achievement for both reading achievement and grades in German, we used a German achievement test that students took in the fifth grade. The test was based on three subtests (word comprehension, sentence comprehension, and text comprehension) of the battery *ELFE 1-6 test* (Lenhard & Schneider, 2006); the subtests were then combined into a single score.

All intercorrelations among the variables used in the present study are presented in Table 1, along with the means and standard deviations.

### *Statistical Analyses*

In order to address our hypotheses, we specified structural equations models in Mplus 5 (Muthén & Muthén, 1998-2010). Separate but equivalent models were specified for the two indicators of students' academic achievement, standardized reading achievement test, and German grades. Moreover, we specified equivalent models for the quality of parental involvement (Models a) and the quantity of parental involvement (Models b). In Model 1, students' achievement was regressed on prior achievement, family background, and the quality (Model 1a) and quantity of parental involvement (Model 1b). In Model 2, students' achievement was regressed on family background and quality/quantity of parental involvement without controlling for students' prior achievement. In Model 3, students' achievement was regressed on prior achievement and quality/quantity of parental involvement without controlling for family background. Finally, in Model 4, students' achievement was regressed on quality/quantity of parental involvement without controlling for either prior achievement or family background. In all models, we controlled for sex because studies have reported that parents' involvement in boys' homework is more controlling and intrusive (Bhanot & Jovanovic, 2005; Niggli et al., 2007). The majority of previous studies have resembled our Model 4b: an estimate of the effect of the quantity of parental help in homework on achievement with-

out controlling for students' prior achievement or family background. In our view, Model 1a represents a conceptually and methodologically sound model to test the effectiveness of parental homework involvement. Due to the nature of our models we were not successful in formally testing the differences of the coefficients between these models, which is why we decided to compare the coefficients descriptively and emphasize the conceptual differences between the models.

As in most studies that have examined students in school settings, students were nested within classes in the present study. Because our research questions targeted the individual level and we were not interested in classroom effects, the multilevel structure (Raudenbush & Bryk, 2002) was treated as a nuisance factor. To this end, we used the Mplus 5 (Muthén & Muthén, 1998-2010) "type = complex" procedure, which automatically adjusts the standard errors of the regression coefficients (see Muthén & Satorra, 1995, for more information). Due to longitudinal drop out, the percentage of missing values for the questionnaire items ranged from 0.9% to 14.5%. One exception was the battery *ELFE 1-6 test* with 46.6% missing values. The large amount of missing data was due to the fact that the longitudinal study began with a smaller sample in Grade 5 when the *ELFE 1-6 test* was administered but was enriched in Grade 6. Therefore, the students who did not participate in the test were a random sample of the overall sample. Multiple imputation was used to deal with missing data, as this—together with the full information maximum likelihood approach—represents the current state of the art in dealing with missing data (Graham, 2009; Schafer & Graham, 2002). In doing so, five complete data sets were created using the statistical package IBM SPSS statistics 19. Mplus 5 automatically integrates the five imputed data sets when running the models.

## Results

Descriptive statistics and intercorrelations of all variables considered in the analyses are presented in Table 1. Inspection of the intercorrelations between the dimensions of parental homework involvement showed that there was no statistically significant correlation between parental support and parental interference ( $r = -.04$ , *ns*), thus confirming that these are two distinct dimensions. With respect to the relation between the quality and the quantity of parental homework involvement, there was a weak positive correlation between parental support and the quantity of parental help ( $r = .13$ ,  $p < .001$ ). The correlation between parental interference and the quantity of parental homework involvement was higher ( $r = .41$ ,  $p < .001$ ).

We hypothesized that depending on the way parental homework involvement was conceptualized and measured—either the quantity or the quality of parents’ involvement—the results regarding the effectiveness of parental homework involvement in improving students’ academic achievement would differ. This hypothesis was strongly supported by our data, both for the standardized reading achievement test (Table 2) and for German grades (Table 3). Looking at the quality of parental homework involvement (Model 1a), students who reported more supportive involvement showed higher reading achievement test scores ( $\beta = .13, p < .001$ ) and higher German grades ( $\beta = .12, p < .01$ ), whereas students who reported more intrusive involvement showed lower reading achievement test scores ( $\beta = -.21, p < .001$ ) and lower German grades ( $\beta = -.21, p < .001$ ) even after controlling for prior achievement and family background variables.

On the other hand, we hypothesized that how often parents helped their children with homework (quantity of parental involvement) would not improve students’ achievement. This assumption was supported by the data (see Model 1b). In fact, we even observed a negative association between the quantity of parental homework involvement and students’ reading achievement ( $\beta = -.10, p < .001$ ) and their German grades ( $\beta = -.12, p < .001$ ): Students who reported a higher degree of parental involvement in homework showed lower reading performance and lower German grades when controlling for their prior achievement and family background variables. Therefore, if parental homework involvement was measured only by how often parents helped their children with homework, the conclusion would be that parental homework involvement is negatively associated with students’ achievement.

Inspection of the variance explained by all predictors revealed that slightly more variance was explained by the quality of parental homework involvement (reading achievement:  $R^2 = .53$ ; German grades:  $R^2 = .38$ ) than by the quantity of parental homework involvement (reading achievement:  $R^2 = .49$ ; German grades:  $R^2 = .34$ ).

We also hypothesized that the effects of parental homework involvement would differ depending on the control variables that were included in the models. We expected the effects to be larger when prior achievement was not controlled for. This was confirmed by our analyses (see Models 2a and 2b). As for the quality of parental homework involvement, after controlling only for family background variables and not for students’ prior achievement, the effect size of supportive involvement increased from Model 1a to Model 2a from  $+.13 (p < .001)$  to  $+.17 (p < .001)$  for reading achievement and from  $+.12 (p < .01)$  to  $+.14 (p < .001)$  for German grades. The effect size of intrusive involvement even increased from  $-.21 (p < .001)$  to  $-.31 (p < .001)$

for reading achievement and from  $-.21$  ( $p < .001$ ) to  $-.30$  ( $p < .001$ ) for German grades. We found the largest change in effect size when considering quantity of parental homework involvement: It increased from  $-.10$  ( $p < .001$ ) to  $-.22$  ( $p < .001$ ) for reading achievement and from  $-.12$  ( $p < .001$ ) to  $-.23$  ( $p < .001$ ) for German grades. These results suggest that the effect sizes of parental homework involvement would be overestimated if we did not control for prior achievement.

A similar finding was observed for family background as a control variable. We hypothesized that the effects of parental homework involvement would be larger when family background variables were not controlled for. Regarding the quality of parental homework involvement, this assumption was confirmed (see Model 3a). After controlling only for prior achievement and not for family background, the effect size of supportive involvement increased from Model 1a to Model 3a from  $+.13$  ( $p < .001$ ) to  $+.19$  ( $p < .001$ ) regarding reading achievement and from  $-.21$  ( $p < .001$ ) to  $-.22$  ( $p < .001$ ) regarding German grades. Regarding intrusive involvement, the effect size slightly increased from  $-.21$  ( $p < .001$ ) to  $-.22$  ( $p < .001$ ) for reading achievement and from  $-.21$  ( $p < .001$ ) to  $-.23$  ( $p < .001$ ) for German grades. However, regarding the quantity of parental homework involvement (see Model 3b), the effect size slightly decreased from  $-.10$  ( $p < .001$ ) to  $-.08$  ( $p < .001$ ) for reading achievement and from  $-.12$  ( $p < .001$ ) to  $-.11$  ( $p < .01$ ) for German grades.

In the final models (Models 4a and 4b), we examined the estimates of the effects of parental homework involvement on children's academic achievement when neither prior achievement nor family background was controlled for.

Regarding the quality of parental homework involvement (see Model 4a), the effect size of supportive involvement increased from Model 1a to Model 4a from  $+.13$  ( $p < .001$ ) to  $+.25$  ( $p < .001$ ) for reading achievement and from  $+.12$  ( $p < .001$ ) to  $+.23$  ( $p < .001$ ) for German grades. Regarding intrusive involvement, the effect size increased from  $-.21$  ( $p < .001$ ) to  $-.34$  ( $p < .001$ ) for reading achievement and from  $-.21$  ( $p < .001$ ) to  $-.33$  ( $p < .001$ ) for German grades. Regarding the quantity of parental homework involvement, the effect size increased from  $-.10$  ( $p < .001$ ) to  $-.24$  ( $p < .001$ ) for reading achievement and from  $-.12$  ( $p < .001$ ) to  $-.23$  ( $p < .001$ ) for German grades. These results suggest that effect sizes are heavily overestimated when prior achievement and family background variables are not controlled for, as has been the case in the majority of studies on the effectiveness of parental involvement. As we already pointed out, the majority of previous studies have resembled our Model 4b: an estimate of the effect of the quantity of parental help in homework on achievement without controlling for students' prior

achievement or family background. The use of such model tests would come to the conclusion that parental involvement in homework has a relatively large negative effect on students' achievement. By contrast, a conceptually and methodologically sound study investigating the quality of parental help and controlling for prior achievement and family background would come to the conclusion that parental homework involvement can be beneficial when it is perceived as supportive, but that it can also be detrimental when children feel that their parents are intruding in the homework process (Model 1a). These two models can be seen as the two ends of a continuum of the findings usually reported in research on parental involvement.

Because it would be likely that there would be an interaction between the quality and the quantity of parental homework involvement—in the sense that frequent parental help may be beneficial only when it is supportive and not intrusive—we tested for interaction effects in a further step. However, no significant interaction effects were found in any of the models.

### **Discussion**

In the present paper, we investigated how the results regarding the effectiveness of parental involvement in improving students' academic achievement differ depending on how parental involvement is measured. We did so by focusing on the most common and controversial type of parental involvement—parental help with homework—and made the fundamental distinction between the quantity and the quality of parental homework involvement. In line with our predictions, we were able to demonstrate that different conclusions about the effectiveness of parental homework involvement would be reached by looking at *how often* parents help their children with homework instead of *how* they help with homework. We found that the frequency of parental homework help was negatively associated with students' academic achievement even after controlling for their prior achievement. On the other hand, when investigating the quality of parental homework help as perceived by children, a much more differentiated pattern was revealed: When homework involvement was perceived as supportive, it was positively associated with students' achievement, but when parents were perceived as intrusive and controlling in the homework process, their help was negatively associated with students' achievement.

These findings also provide a possible explanation for why the quantity of parental homework involvement has been found to be negatively associated with students' achievement in many previous studies: We observed a high correlation between intrusive involvement and the quantity of parental help, indicating that greater amounts of parental help may be perceived as more intrusive by children. Moreover, our findings are in line with the theoretical predictions

of self-determination theory (Deci & Ryan, 1985, 1987), which states that children's innate needs for competence, autonomy, and psychological relatedness are undermined when parents are controlling and intrusive.

In addition to testing the quantity and quality of parental homework involvement against each other, we also demonstrated how neglecting important control variables can bias the results and thus the conclusions that can be drawn about the effectiveness of parental homework involvement. When students' prior achievement and family background were not controlled for, we found substantially higher beta coefficients for the effects of parental homework involvement.

### **The Need to Use Multidimensional Measures in Research on Parental Involvement**

What we were able to demonstrate for the case of parental help with homework applies to all research on parental involvement. Although poorly measured parental involvement has been criticized by many researchers, and the need to use multidimensional measures is frequently called for (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2003; Wild & Lorenz, 2010), many studies have continued to use global measures of parental involvement (e.g. Hawes & Plourde, 2005; Hill et al., 2004; Pelegrina, García-Linares, & Casanovam, 2003), and most studies have continued to focus on how often parents are involved instead of how parents are involved (see meta-analyses by Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2003, 2005, 2007). We believe that our study can advance research on parental involvement by showing the importance of using multidimensional measures and carefully disentangling the different effects that parental involvement can have on children's academic development. Several more recent studies have already moved in this direction (e.g. Karbach et al., 2013; You & Nguyen, 2011), and it would be valuable to have more studies of this nature in educational research on parental involvement.

Our focus was on parental homework involvement, but how could the quality of parental involvement be measured for other types of parental involvement? Using communication between parents and teachers as an example, in addition to asking whether communication exists, researchers could focus on, for example, what parents and teachers talk about or how parents interact with teachers. Different effects may be found depending on whether parents simply ask the teacher for a report of their child's progress in school or whether the parents intervene by challenging the teacher with regard to the child's grades or by discussing potential future paths for the child. Similarly, in addition to assessing whether children regularly discuss school matters with their parents, researchers could try to get at the contents of parent-child communica-

tions. One could measure, for example, how parents communicate their beliefs, their values, and their expectations for children's educational attainment or how they communicate the value of education. For each type of parental involvement, researchers should think carefully about how to operationalize the aspect of quality. In doing so, the data collection method may also make a fundamental difference. For instance, instead of asking students about their parents' involvement as we did in the present study, one could also ask the parents themselves through the use of either questionnaires or interviews. Another possibility would be to observe parent-child interactions and rate the quality of the interaction as has already been done in some studies (e.g. Hyde et al., 2006). However a researcher decides to measure the quality of parental involvement, we believe that it is important to disentangle the different dimensions in order to obtain an accurate estimate of the effects of parental involvement on children's academic achievement and to understand the underlying processes and mechanisms of these effects. By looking only at the quantity of parental involvement, one may not fully understand how parents influence a child's academic development.

### **The Need to Control for Prior Achievement and Family Background in Research on Parental Involvement**

In our paper, the effects we found for the supportive and intrusive involvement of parents in the homework process after controlling for students' prior achievement and family background may be considered small, and one may argue that these effect sizes are too small to be of practical relevance. Would our findings be considered more relevant if we had found larger effects and had not controlled for students' prior achievement and their family background? There is reason to believe that many policy makers, but also researchers, do not take a study's design into account carefully enough when evaluating its findings. However, in our opinion, given the growing interest and policy relevance of parental involvement, the estimates of its effectiveness should be as accurate as possible. If one wants to study the incremental effect of parental involvement on students' academic achievement, one needs to control for students' prior achievement. Moreover, it is crucial to control for family background variables when studying the effects of parental involvement on students' achievement. Hence, in favor of sound methodologies, we may have to accept smaller effect sizes even if this may not be what policy makers want to hear. It is also important to remember that studies on parental involvement are conducted in naturally occurring settings, where a number of nuisance factors are at play (Swann, Chang-Schneider, & McClarty, 2007). Finally, one needs to keep in mind that psychological

constructs such as academic achievement are multi-determined (Ahadi & Diener, 1989). In other words, parental involvement in homework can be assumed to be just one of many factors that influence how students perform in school.

### **Limitations**

Even though our study had many strengths—most notably, differentiated instruments, a large sample, and a longitudinal framework with a measure of prior achievement—several limitations need to be noted. First, our findings are restricted to the age group of fifth and sixth graders. Therefore, only conclusions for middle-school children can be drawn from our study, and one may expect different findings for other developmental levels. For instance, it has been suggested that parental involvement has a stronger influence on students' achievement for younger children than for middle-school students (Englund et al., 2004). Also, school context (e.g., size and complexity of schools), which may be different for elementary and secondary schools, can have an influence on the ways in which parents get involved in their children's academic life (Hill & Tyson, 2009). Studies therefore need to be transparent and explicit about which developmental level they are focusing on, and future studies should investigate how developmental level influences parental involvement. Second, we had a large number of missing data points for our prior achievement measure. Although the students who did not participate in the test that served as our prior achievement measure were a random sample of the overall sample, and we dealt with this issue using multiple imputation, it would have been more favorable to have a smaller amount of missing data. At the same time, we believe that it is better to use any kind of measure for prior achievement than none. Third, the present study focused on reading achievement and German grades. Although we expect our findings to be similar for other subjects, studies investigating the effects of parental involvement should ideally consider multiple domains. Despite these limitations, we believe that our study has the potential to advance future research on the effectiveness of parental involvement in improving students' academic achievement by having demonstrated how important it is to differentiate between the quantity and quality of parental involvement and by controlling for important variables such as students' prior achievement and family background.

### References

- Ahadi, S., & Diener, S. (1989). Multiple determinants and effect size. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 398-406. doi: 10.1037/0022-3514.56.3.398
- Balli, S. J. (1998). When mom and dad help: Student reflections on parent involvement with homework. *Journal of Research and Development in Education*, *31*, 142-146.
- Balli, S. J., Wedman, J., & Demo, D. (1997). Family involvement with middle-grades homework: Effects of differential promoting. *Journal of Experimental Education*, *66*, 31-49.
- Bhanot, R., & Jovanovic, J. (2005). Do parents' academic gender stereotypes influence whether they intrude on their children's homework? *Sex Roles*, *52*, 597-607. doi: 10.1007/s11199-005-3728-4
- Byrne, B. (2011). *Structural Equation Modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Hoboken, NJ: Taylor & Francis.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, *33*, 83-104.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, *31*, 859-883.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 464-487. doi: 10.1006/ceps.1999.1036
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, *19*, 294-304.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1024-1037. doi: 10.1037//0022-3514.53.6.1024
- Desimone, L. (1999). Linking parental involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, *93*, 11-30. doi: 10.1080/00220679909597625

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parental involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research, 93*, 11-30.
- Dumont, H., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59*, 109-121.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 37*, 55-69.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*, 723-730. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Adkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education, 70*, 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22.
- Fan, X., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*, 53-74.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement in high school grades. *Journal of Educational Research, 80*, 330-337.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J., & De Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21*, 1-56. doi: 10.1016/0049-089X(92)90017-B
- Gerber, J., & Wild, E. (2009). Mit wem wird wie zuhause gelernt? Die Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch. *Unterrichtswissenschaft, 37*, 216-233.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology, 60*, 549-576.
- Green, C. L., & Walker, J. M. T. (2007). Parents' motivations for involvement in cChildren's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 532-544. doi: 10.1037/00222-0663.99.3.532

- Grolnick, W. S. (2003). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173. doi: 10.1177/1477878509104321
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154. doi: 10.1037//0022-0663.81.2.143
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517. doi: 10.1037//0022-0663.83.4.508
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research* 50, 277-289. doi: 10.1080/00131880802309424
- Hawes, C. A., & Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42, 47-57.
- Hill, N. E. (2008). Parent Involvement. In E. M. Anderman & L. H. Anderman (Eds.), *Psychology of classroom learning* (Vol. 2, pp. 669-671). Detroit, Michigan: GALE.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42. doi: 10.3102/00346543067001003

- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*, 105-130. doi: 10.1086/499194
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother–child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behavior, 25*, 136-152. doi: 10.1016/j.jmathb.2006.02.003
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society, 35*, 202-218. doi: 10.1177/0013124502239392
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*, 237-269. doi: 10.1177/0042085905274540
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*, 82-110. doi: 10.1177/004208506293818
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*, 706-742.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43-51.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 63-76. doi: 10.1007/BF03173689
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 207-227. doi: 10.1016/S0193-3973(97)90036-8
- Mägi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2011). The cross-lagged relations between children's academic skill development, task-avoidance, and parental beliefs about success. *Learning and Instruction, 21*, 664-675.

- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, *53*, 185-204.
- Murdock, T. B. (2000). Incorporating economic context into educational psychology: Methodological and conceptual challenges. *Educational Psychologist*, *35*, 113-124. doi: 10.1207/S15326985EP3502\_5
- Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (1998-2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Author.
- Muthén, B. O., & Satorra, A. (1995). Complex sample data instructional equation modeling. In P. V. Marsden (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 267-316). Washington, DC: American Sociological Association.
- Ng, F. F.-Y., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, *75*, 764-780. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O., & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. [Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background, parental homework supervision, and performance gains]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *54*, 1-14.
- OECD. (2002). *PISA 2000. Technical report*. Paris: OECD Publications.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, *78*, 1039-1101. doi: 10.3102/0034654308325185
- Pelegriña, S., García-Linares, M., & Casanovam, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescents' academic competence? *Journal of Adolescence*, *26*, 651-665.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, *77*, 373-410. doi: 10.3102/003465430305567
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F.-Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, *41*, 414-427. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.414
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models* (2nd ed. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development, 36*, 413-424. doi: 10.2307/1126465
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7*, 147-177. doi: 10.1037/1082-989X.7.2.147
- Shumow, L. (2010). Parental involvement at home. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices to support family involvement in schools* (pp. 57-74). Charlotte, N. C.: Information Age Publishing.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., & Keith, T. Z. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review, 24*, 299-317.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417
- Suizzo, M.-A., & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of parental education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology, 27*, 533-556.
- Swann, W. B., Chang-Schneider, C., & McClarty, K. (2007). Do our self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist, 62*, 84-94.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research, 102*, 257-271.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology, 45*, 619-636.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation* (Unpublished habilitation thesis), University of Mannheim, Mannheim, Germany.
- Wild, E., & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh / UTB.
- Wild, E., & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik, 45*. Beiheft, 276-290.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record, 106*, 1786-1803. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00405.x
- Xu, J., Kushner Benson, S., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. (2010). The relationship between parent involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education, 13*, 237-269.

You, S., & Nguyen, J. (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: A multidimensional conceptualisation and meditational model. *Educational Psychology*, *31*, 547-558.

Table 1

*Intercorrelations, Means, and Standard Deviations of All Study Variables*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Immigration background (1 = yes)												
2 Number of books	-.26 ***											
3 Highest educational level (1 = higher level)	.02	.43 ***										
4 Highest educational level (1 = lower level)	.05	-.39 ***	-.48 ***									
5 Occupational status	-.22 ***	.50 ***	.64 ***	-.46 ***								
6 Sex (1 = female)	.01	-.06 *	-.00	.02	-.07 *							
7 Parental support	-.36 ***	.20 ***	.06 *	-.14 ***	.21 ***	-.10 **						
8 Parental interference	.12 **	-.09 **	-.03	.07	-.09 **	.19 ***	-.04					
9 Quantity of parental homework involvement	-.07 **	-.06	-.04	.06 *	-.06 *	.02	.13 ***	.41 ***				
10 ELFE test in fifth grade	-.07	.25 ***	.17 ***	-.21 ***	.23 ***	-.16 ***	.14 ***	-.25 ***	-.26 ***			
11 Grade in German	-.22 ***	.15 ***	.15 ***	-.22 ***	.24 ***	-.14 ***	.25 ***	-.35 ***	-.24 ***	.52 ***		
12 Achievement test in German	-.21 ***	.33 ***	.19 ***	-.25 ***	.30 ***	-.23 ***	.28 ***	-.38 ***	-.24 ***	.64 ***	.70 ***	
<i>M</i>	0.13	4.60	0.26	0.49	48.13	0.49	3.37	1.44	2.26	95.98	4.82	33.79
<i>SD</i>	0.34	1.61	0.44	0.50	16.90	0.34	0.64	0.78	1.25	17.28	0.66	8.12

Table 2

*Predicting Reading Achievement*

	<i>Model 1a</i>		<i>Model 1b</i>		<i>Model 2a</i>		<i>Model 2b</i>		<i>Model 3a</i>		<i>Model 3b</i>		<i>Model 4a</i>		<i>Model 4b</i>											
	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE										
<i>Control variables</i>																										
Sex (1 = female)	-.16	***	.04	-.25	***	.04	-.26	***	.04	-.40	***	.04	-.16	***	.04	-.26	***	.05	-.28	***	.05	-.45	***	.05		
ELFE test in fifth grade	.50	***	.04	.53	***	.04				.54	***	.04	.59	***	.04											
<i>Family background</i>																										
Immigration background (1 = yes)	-.18	*	.07	-.39	***	.08	-.12		.08	-.44	***	.07														
Occupational status	.06	*	.03	.08	*	.03	.10	**	.04	.12	**	.04														
Highest educational level (1 = higher level)	-.04		.07	-.08		.07	-.04		.09	-.07		.10														
Highest educational level (1 = lower level)	-.10	*	.05	-.13	**	.05	-.19	**	.06	-.23	**	.07														
Number of books	.10	***	.03	.11	***	.03	.17	***	.03	.18	***	.03														
<i>Parental homework involvement</i>																										
Supportive involvement	.13	***	.03			.17	***	.03		.19	***	.03			.25	***	.03									
Intrusive involvement	-.21	***	.03			-.31	***	.03		-.22	***	.04			-.34	***	.03									
Quantity of parental homework involvement				-.10	***	.03			-.22	***	.03		-.08	***	.03							-.24	***	.03		
$R^2$	.53		.49		.31		.25		.50		.43		.23		.11											
	CFI = .965; RMSEA = .033; SRMR = .025				CFI = .962; RMSEA = .033; SRMR = .025				CFI = .969; RMSEA = .038; SRMR = .030				CFI = .965; RMSEA = .039; SRMR = .030													

Note.  $\beta$  = standardized regression coefficient.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Table 3

*Predicting Grades in German*

	<i>Model 1a</i>		<i>Model 1b</i>		<i>Model 2a</i>		<i>Model 2b</i>		<i>Model 3a</i>		<i>Model 3b</i>		<i>Model 4a</i>		<i>Model 4b</i>	
	$\beta$	<i>SE</i>	$\beta$	<i>SE</i>												
<i>Control variables</i>																
Sex (1 = female)	-.03	.05	-.12 **	.05	-.11 *	.05	-.24 ***	.05	-.02	.05	-.13 *	.05	-.12 *	.06	-.28 ***	.06
ELFE test in fifth grade	.40 ***	.06	.42 ***	.06					.44 ***	.06	.48 ***	.06				
<i>Family background</i>																
Immigration background (1 = yes)	-.27 *	.10	-.48 ***	.12	-.21 *	.09	-.51 ***	.09								
Occupational status	.02	.04	.04	.04	.06	.03	.07 *	.03								
Highest educational level (1 = higher level)	-.03	.09	-.06	.10	-.03	.08	-.06	.08								
Highest educational level (1 = lower level)	-.11	.06	-.14 *	.06	-.19 **	.06	-.22 **	.06								
Number of books	.09 **	.03	.10 ***	.03	.15 ***	.04	.15 ***	.03								
<i>Parental homework involvement</i>																
Supportive involvement	.12 **	.04			.14 ***	.04			.18 ***	.04			.23 ***	.04		
Intrusive involvement	-.21 ***	.03			-.30 ***	.04			-.23 ***	.04			-.33 ***	.04		
Quantity of parental homework involvement			-.12 ***	.03			-.23 ***	.03			-.11 **	.03			-.23 ***	.04
$R^2$	.38		.34		.24		.19		.35		.29		.18		.08	
	CFI = .962; RMSEA = .032; SRMR = .025				CFI = .961; RMSEA = .032; SRMR = .025				CFI = .966; RMSEA = .037; SRMR = .030				CFI = .966; RMSEA = .038; SRMR = .030			

## Appendix

Table A1

*Means, Standard Deviations, and Corrected Item-Scale Correlations of Parental Homework Involvement*

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>
Support ( $\alpha = .77$ )		
My parents help me with German if I ask them.	4.35	1.10
I can ask my parents any time if I don't understand my German homework.	4.51	0.94
If I struggle with my German homework, my parents try to find out what exactly it is that I didn't understand.	3.93	1.22
When my parents help me with my homework, they always encourage me first to find the correct answers for myself.	4.11	1.14
If I don't understand something in my German classes, I can always talk about it with my parents.	4.17	1.17
Interference ( $\alpha = .73$ )		
My parents sometimes help me with my German homework, even if I don't need any help.	1.56	1.05
My parents always interfere when I'm doing my homework.	1.77	1.14
If I'm reading a text, my parents always interrupt me by asking questions.	1.60	1.05
Usually my parents sit next to me when I'm doing my homework and tell me how my homework needs to be done.	1.65	1.05

Wer hat, dem wird gegeben?  
Was Lehrpersonen über den Zusammen-  
hang zwischen familiärem Hintergrund  
und elterlicher Hausaufgabenhilfe wissen  
sollten

Moroni, S., Dumont, H. & Baeriswyl, F. (2014). Wer hat, dem wird gegeben? Was Lehrpersonen über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe wissen sollten. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32 (3).

### **Zusammenfassung**

Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus stellt einen zentralen Bestandteil des Alltags von Lehrpersonen dar. Eine Herausforderung dabei ist es, den unterschiedlichen familiären Kontextbedingungen adäquat zu begegnen. Diese spiegeln sich gerade in der elterlichen Hausaufgabenhilfe besonders wieder. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe zu untersuchen und daraus Implikationen für Unterricht und Lehrerbildung abzuleiten. Dazu wurden Daten von 1685 Schülerinnen und Schülern des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg analysiert. Es wurden Zusammenhänge zwischen dem familiären Hintergrund, insbesondere dem Migrationshintergrund, und der elterlichen Hausaufgabenhilfe gefunden.

*Schlagworte:* Elterliche Hausaufgabenhilfe, familiärer Hintergrund

## 1. Einleitung

Die Neue Zürcher Zeitung titelte am 11. Mai 2005 «Bessere Pisa-Noten für die Schweiz. Familiärer und kultureller Hintergrund entscheidend». Diese Schlagzeilen machen deutlich, was bereits seit langem bekannt und gut belegt ist: Die Familie ist für die schulische Entwicklung eines Kindes von grosser Bedeutung (McLoyd, 1998; Sirin, 2005). Da Hausaufgaben in der Regel im Kontext der Familie stattfinden, liegt die Vermutung nahe, dass eine in Abhängigkeit des familiären Hintergrunds variierende Hausaufgabenhilfe von Eltern zu besagten Leistungsunterschieden zwischen Lernenden aus privilegierten und weniger privilegierten Elternhäusern beiträgt. In der Tat ist die Annahme in der Öffentlichkeit weit verbreitet, dass sozial privilegierte Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben adäquater unterstützen können als dies bei Schülerinnen und Schülern aus weniger privilegierten Elternhäusern der Fall ist. Mit anderen Worten: „Wer hat, dem wird gegeben“. Demzufolge würde es sich bei den Hausaufgaben «im Blick auf die Chancengleichheit [um] eine Massnahme [handeln], die von der Schule so weiterhin kaum verantwortet werden kann, weil die nicht kontrollierbare Elternhilfe den Kindern oberer Sozialschichten entscheidende Vorteile gegenüber jenen der unteren Schichten verschafft» (Schwemmer, 1980, S. 249). Ist diese Vermutung jedoch empirisch gerechtfertigt?

Wenn diese Vermutung tatsächlich zutrifft, wäre es unabdingbar, den Umgang mit Hausaufgaben, insbesondere die Kooperation mit den Eltern, neu zu überdenken und anzupassen. Für Lehrpersonen ist es demnach zentral zu wissen, wie stark der familiäre Hintergrund das elterliche Hausaufgabenverhalten beeinflusst und welche Familien Unterstützung bei der Gestaltung der Hausaufgaben-situation benötigen. Für den internationalen Forschungsraum liegen bereits verschiedene Studien vor, welche den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe fokussieren. Trotz einiger inkonsistenter Ergebnisse weisen diese insgesamt betrachtet lediglich auf einen schwachen Zusammenhang hin (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000; Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth, & Romberg, 2006). Zwei Studien liefern allerdings Hinweise darauf, dass der Zusammenhang in der Schweiz möglicherweise höher ausfällt (Dumont, Trautwein, Lüdtke, et al., 2012; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke, & Neumann, 2007). So zeigte sich, dass Kinder aus privilegierten Elternhäusern mehr von elterlicher Hausaufgabenhilfe profitierten als Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern. Da die Hausaufgabenpraxis von Lehrpersonen einen grossen Einfluss auf die Hausaufgaben-situation im Elternhaus hat, müssen Lehrpersonen Kenntnisse darüber haben, inwiefern sie einer möglichen Chancenungleichheit im Hausaufgabenkontext steuernd entgegenwirken können. Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass Lehrper-

sonen sich die Frage stellen, welche Eltern sie auf welche Art und Weise beraten können und welche Schülerinnen und Schüler Hilfe bei den Hausaufgaben benötigen.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach dem Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe anhand einer Studie im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg vertiefend nach. Es wird untersucht, wann elterliche Hausaufgabenhilfe tatsächlich hilft und ob Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern durch die Hausaufgabenpraxis ihrer Eltern benachteiligt werden. Ziel dabei ist es, der Lehrerbildung auf Basis dieser empirisch fundierten Erkenntnisse Handlungswissen zur Verfügung zu stellen, welches in die Lehre aufgenommen werden kann und woraus Implikationen für den Unterricht abgeleitet werden können. In diesem Zusammenhang soll des Weiteren darauf eingegangen werden, welche Bedeutung die lokale Forschung an Pädagogischen Hochschulen für die Lehrerbildung haben kann.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Elterliche Hausaufgabenhilfe – hilft sie immer?**

Hausaufgaben stellen die zentrale Schnittstelle der beiden Hauptlernkontexte von Heranwachsenden – Schule und Elternhaus – dar. Eltern erhalten durch die Hausaufgaben nicht nur einen Einblick in den schulischen Alltag ihrer Kinder, sondern auch die Möglichkeit, Einfluss auf die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu nehmen. Allerdings ergeben sich dabei folgende Fragen: Hilft elterliche Hausaufgabenhilfe immer? Ist mehr Hilfe besser oder ist weniger mehr? Wann kann von einer adäquaten elterlichen Hilfe bei den Hausaufgaben gesprochen werden? Auch wenn in erster Linie die Lehrpersonen für die Kompetenzvermittlung zuständig sind, wollen Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen, um so die schulische Entwicklung ihres Kindes zu beeinflussen (Wild & Lorenz, 2010). In der Regel basiert diese Hilfe auf Erfahrungswissen, wobei jedoch häufig auch dysfunktionale Strategien der Hausaufgabenhilfe zum Tragen kommen. Es wäre demnach wünschenswert, dass Lehrpersonen Eltern dahingehend informieren, welche Art der Hausaufgabenhilfe förderlich ist und welches Verhalten es bei den Hausaufgaben in Umgang mit ihrem Kind zu vermeiden gilt. Im Folgenden soll daher geklärt werden, was unter einer adäquaten elterlichen Hausaufgabenhilfe verstanden wird. Dazu werden empirische Forschungsbefunde zu der Frage herangezogen, unter welchen Bedingungen elterliche Hausaufgabenhilfe sinnvoll und „wirksam“ ist. Die Wirksamkeit der elterlichen Hausaufgabenhilfe wird in den betreffenden Studien in der Regel über die Schulleistungen des Kindes gemessen. D.h., es

wird davon ausgegangen, dass eine adäquate Unterstützung durch die Eltern zu besseren und eine nicht adäquate Unterstützung zu schlechteren schulischen Leistungen des Kindes führt.

Zunächst stellt sich die Frage inwiefern die Häufigkeit und Dauer, d.h. die Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe in einem Zusammenhang mit einer positiven Entwicklung der schulischen Entwicklung von Lernenden steht. Dazu liegen bereits zahlreiche Studien vor, welche allerdings zu sehr heterogenen Befunden kommen: So gibt es sowohl Hinweise für einen positiven Zusammenhang zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und den schulischen Leistungen des Kindes (Xu, 2004) als auch Belege für einen negativen Zusammenhang (Cooper et al., 2000). Schliesslich lassen sich auch Studien finden, die keinen Zusammenhang zwischen der Quantität elterlicher Hausaufgabenhilfe und den Leistungen von Lernenden nachweisen konnten (zum Beispiel Levin et al., 1997). Betrachtet man hingegen Studien, welche die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe fokussieren, fallen die Befunde konsistenter aus. Positive Zusammenhänge mit den Schulleistungen konnten dann gefunden werden, wenn die elterliche Hilfe als autonomieunterstützend, gut strukturiert und emotional unterstützend beschrieben wurde (Cooper et al., 2000; Dumont, Trautwein, Lüdtke, et al., 2012; Knollmann & Wild, 2007; Niggli et al., 2007). Heranwachsende, welche die elterliche Hausaufgabenhilfe als kontrollierend, einmischend und mit negativen Emotionen besetzt beschrieben, erreichten hingegen schlechtere schulische Leistungen (Dumont, Trautwein, Lüdtke, et al., 2012; Niggli et al., 2007; Pomerantz, Wang, & Ng, 2005). Diese Befunde stehen im Einklang mit theoretischen Erkenntnissen der Lern- und Motivationspsychologie, insbesondere der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1987). Grundlegend für diese Theorie ist die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Zudem benennen die Autoren drei Grundbedürfnisse des Menschen: das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie resp. Selbstbestimmung sowie jenes nach sozialer Eingebundenheit. Damit bei Lernenden intrinsische Motivation entstehen kann, muss diesen drei Grundbedürfnissen Rechnung getragen werden, indem die Bezugspersonen in der Umwelt von Heranwachsenden autonomieunterstützend, strukturgebend und emotional unterstützend sind. Entsprechend fördert solch eine Form der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben beim Kind das Gefühl der Kompetenz und Autonomie, während kontrollierendes und einmischendes elterliches Verhalten diese Gefühle vermindert.

*Was Lehrpersonen über die elterliche Hausaufgabenhilfe wissen sollten:* Damit sie die Eltern angemessen informieren und beraten können, benötigen Lehrpersonen Kenntnisse darüber, wann von einer adäquaten elterlichen Hausaufgabenhilfe gesprochen werden kann. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass mehr elterliche Hilfe nicht immer besser ist, sondern dass es

viel mehr auf die Art und Weise ankommt, wie sich Eltern im Hausaufgabenkontext verhalten. Wenn Eltern ihre Kinder autonomieunterstützend, strukturgebend und emotional unterstützend bei den Hausaufgaben begleiten, geht dies mit einer besseren Lern- und Leistungsentwicklung einher. Ist die elterliche Hausaufgabenhilfe allerdings von Druck, Einmischung und Dominanz geprägt, dann kann dies zu schlechteren schulischen Leistungen führen. Die Begleitung und Beratung von Eltern durch Lehrpersonen bezüglich der Hausaufgaben-situation sollte somit immer auch das Ziel verfolgen, herauszufinden auf welche Art und Weise Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen, um schliesslich daraus ableiten zu können, wie die Hausaufgaben-situation im Elternhaus verbessert werden kann.

## **2.2 Die Mehrdimensionalität des familiären Hintergrunds**

Jüngere Studien, wie beispielsweise die PISA-Studie, haben gezeigt, dass gerade die familiären Bedingungen einen grossen Einfluss auf die schulischen Leistungen von Heranwachsenden haben. Was aber macht den „familiären Hintergrund“ eines Kindes aus? Wann lässt sich von einem „privilegierten Elternhaus“ sprechen? Welche Schülerinnen und Schüler bedürfen welche Form von Unterstützung, so dass ihren unterschiedlichen familiären Bedingungen Rechnung getragen wird? Zahlreiche Autorinnen und Autoren weisen auf die Notwendigkeit hin, dass die familiäre Herkunft eines Kindes nicht lediglich anhand einer einzigen Ausprägung wie beispielsweise den finanziellen Ressourcen der Familie gemessen werden sollte, sondern dass verschiedene Aspekte bzw. Dimensionen berücksichtigt werden müssen (Murdock, 2000; Sirin, 2005). Denn ein hohes ökonomisches Kapital muss nicht zwangsläufig mit einem höheren kulturellen und/oder sozialen Kapital<sup>1</sup> einhergehen (Bourdieu, 1983). Vor diesem Hintergrund haben sich in der Literatur drei Dimensionen als besonders wichtig herauskristallisiert: der berufliche Status der Eltern als Indikator für das ökonomische Kapital, der Bildungshintergrund der Eltern als Indikator für das kulturelle Kapital und der Migrationshintergrund des Kindes (Murdock, 2000).<sup>2</sup> Demzufolge sprechen wir im vorliegenden Beitrag von einem privilegierten Elternhaus, wenn die Eltern eines Kindes einen hohen beruflichen Status aufweisen, einen hohen Bildungshintergrund und/oder keine Migrationsgeschichte haben.

Jede Dimension des familiären Hintergrunds kann in spezifischer Weise für den Bildungserfolg von Kindern eine Bedeutung haben. Für den Kontext der Hausaufgaben wird bezüglich des be-

---

<sup>1</sup> Unter *ökonomischem Kapital* sind die finanziellen Ressourcen der Familie, unter *kulturellem Kapital* alle Kulturgüter und kulturellen Ressourcen der Familie und unter *sozialem Kapital* individuelle Ressourcen, die aus der sozialen Beziehung zu anderen Menschen abgeleitet werden, zu verstehen.

<sup>2</sup> Das soziale Kapital wird in der Bildungsforschung nur selten zur Messung des familiären Hintergrunds eingesetzt, da es sich zur Vorhersage des Kompetenzerwerbs empirisch weniger gut bewährt hat als die Indikatoren des ökonomischen und kulturellen Kapitals (Baumert, Watermann, & Schümer, 2003).

ruflichen Status der Eltern häufig angenommen, dass in finanziell schwächer gestellten Familien weniger günstige Rahmenbedingungen für die Hausaufgaben erledigung (z.B. ruhiger Arbeitsplatz) bestehen (Cooper & Valentine, 2001). Mit Blick auf den Bildungsabschluss der Eltern ist denkbar, dass Eltern mit höherem Bildungsabschluss über mehr Vorwissen verfügen, welches für die Unterstützung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben von Vorteil ist (Desimone, 1999). Hinsichtlich des Migrationshintergrunds wird häufig vermutet, dass entsprechende Eltern über geringe Sprachkenntnisse sowie Kenntnisse des Bildungssystems verfügen, was zu einer weniger adäquaten Unterstützung bei den Hausaufgaben führen kann (Bang, 2011). D.h. je nach Ausprägung der einzelnen Dimensionen des familiären Hintergrundes liegen möglicherweise andere Ursachen für das elterliche Verhalten bei den Hausaufgaben vor. So ist beispielsweise denkbar, dass immigrierte Eltern lediglich aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ihre Kinder nicht adäquat bei den Hausaufgaben unterstützen können, obwohl ihr Bildungsabschluss wie auch ihr beruflicher Status eine adäquatere Unterstützung ermöglichen würden.

*Was Lehrpersonen über die Mehrdimensionalität des familiären Hintergrundes wissen sollten:* Verschiedene Elternhäuser benötigen unterschiedliche Begleitung und Beratung für den Umgang mit den Hausaufgaben ihrer Kinder. Die einzelnen Dimensionen des familiären Hintergrundes können auf unterschiedliche Art und Weise mit der elterlichen Hausaufgabenhilfe in Zusammenhang stehen. Demzufolge ist es unabdingbar, dass zukünftige Lehrpersonen darin geschult werden, zu erkennen, welche Dimensionen des familiären Hintergrundes mit der elterlichen Hausaufgabenhilfe auf wie und in welcher Intensität zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund kann dann formuliert werden, welche Eltern welche Hilfestellung durch die Schule benötigen. Eltern mit mangelnden Sprachkenntnissen benötigen beispielsweise eine andere Unterstützung als Eltern mit mangelnden inhaltlichen Kenntnissen. Möglicherweise reicht dabei eine globale Abhandlung, beispielsweise in Form eines Elternabends, nicht aus. Stattdessen ist es ratsamer, individualisierte Elternberatungen anzubieten oder Elterngruppen mit ähnlichen Bedürfnissen gemeinsam hinsichtlich ihrer Hausaufgabenpraxis zu adressieren.

### **2.3. Der Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe – ein Überblick über die bisherige Forschung**

Inwiefern sind die Bedenken, dass Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern keine adäquate Hausaufgabenhilfe durch die Eltern erfahren und dadurch geringeren schulischen Erfolg haben, tatsächlich empirisch gerechtfertigt? Im Folgenden sollen die Ergebnisse bisheriger Studien zum Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe

zusammenfassend dargestellt werden, damit die Ergebnisse der vorliegenden Studie besser eingeordnet werden können. Dabei wird erstens auf internationale Forschungsergebnisse und zweitens auf Studien aus dem deutschsprachigen Raum eingegangen.

Bezüglich der Häufigkeit der elterlichen Hausaufgabenhilfe kommt die Mehrheit der Studien zu dem Ergebnis, dass diese nicht mit dem familiären Hintergrund zusammenhängt (Balli, Wedman, & Demo, 1997; Epstein & Van Voorhis, 2001; Lee & Bowen, 2006; Shumow & Miller, 2001). Betrachtet man die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe, so gibt es für den internationalen Raum einige Hinweise darauf, dass Kinder aus privilegiierteren Elternhäusern adäquater von ihren Eltern bei den Hausaufgaben unterstützt werden als Kinder aus weniger privilegierten Familien (Cooper et al., 2000; Englund et al., 2004; Hyde et al., 2006). Die Zusammenhänge fallen insgesamt jedoch gering aus. Studien aus Deutschland finden entweder keine (zum Beispiel Wild & Remy, 2002) oder nur geringe Zusammenhänge (zum Beispiel Dumont, Trautwein, & Lüdtke, 2012; Dumont, Trautwein, Lüdtke, et al., 2012; Wild & Gerber, 2007) zwischen familiärem Hintergrund und der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe, wobei selbst bei schwachen Zusammenhängen keine schulischen Vorteile für Kinder aus sozial privilegierten Familien resultieren (Dumont, Trautwein, & Lüdtke, 2012; Dumont, Trautwein, Lüdtke, et al., 2012).

Für die Schweiz hat eine Studie von Niggli et al. (2007) hingegen signifikante Zusammenhänge zwischen dem familiärem Hintergrund und der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe finden können: Kinder, deren Eltern über einen niedrigeren Schulabschluss verfügen, berichteten von weniger Unterstützung und mehr Kontrolle durch die Eltern. Gleichzeitig erfuhren Heranwachsende mit vielen Büchern im Elternhaus ein höheres Mass an lernförderlicher elterlicher Unterstützung als Heranwachsende mit weniger Büchern im Elternhaus. Im Rahmen der Studie von Dumont, Trautwein, Lüdtke, et al. (2012) berichteten Kinder ohne Migrationshintergrund von weniger Autonomieunterstützung, aber auch von weniger Einmischung durch ihre Eltern als Heranwachsende mit Migrationshintergrund. Zudem konnten positive Zusammenhänge zwischen der Anzahl von Büchern im Elternhaus sowie der Höhe des Bildungsabschlusses der Eltern und der Autonomieunterstützung bei den Hausaufgaben gefunden werden.

*Was Lehrpersonen über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe wissen sollten:* Für den internationalen Raum kann festgehalten werden, dass von einem nur schwachen Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe ausgegangen werden muss, es jedoch Hinweise darauf gibt, dass der Zusammenhang für die Schweiz möglicherweise stärker ausfällt. Wäre dies tatsächlich der Fall –

was in der vorliegenden Studie für den deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg untersucht wird – ist es wichtig, dass diese Forschungsergebnisse Eingang in die lokale Lehrerbildung und somit in die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte finden.

### **3. Fragestellung**

Ausgehend von bisherigen nationalen Befunden geht der vorliegende Beitrag der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem familiären Hintergrund und der elterlichen Hausaufgabenhilfe für den deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg nach. Dies erfolgt mit dem Ziel, Lehrpersonen auf der Basis empirisch fundierter Erkenntnisse Hinweise zu geben, wie Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben adäquat unterstützen können und welche Familien dabei aufgrund ihrer kontextuellen Bedingungen eine besondere Begleitung benötigen. Dabei wird sowohl die Quantität als auch die Qualität der elterlichen Hilfe bei den Hausaufgaben betrachtet. Die Qualität wird anhand der durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommenen Autonomieunterstützung und Einmischung ihrer Eltern bei den Hausaufgaben gemessen, wobei erstere für eine adäquate, letztere für eine nicht adäquate Form der elterlichen Hilfe steht. Es wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler aus weniger privilegierten Elternhäusern weniger und qualitativ niedrigere Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten. Dabei wird die familiäre Herkunft der Schülerinnen und Schüler anhand von drei Dimensionen – dem beruflichen Status der Eltern, dem Bildungshintergrund der Eltern und ihrem Migrationshintergrund – erfasst, um zu überprüfen, welche Aspekte der familiären Herkunft für den Hausaufgabenkontext von Bedeutung sind.

### **4. Methodik**

#### **Stichprobe**

Die für den vorliegenden Beitrag verwendete Stichprobe ist Teil einer Längsschnittstudie, welche den Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg untersucht. Die Studie umfasst zwei Kohorten und ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Für die vorliegende Studie wurden Daten aus der fünften und sechsten Jahrgangsstufe analysiert, wobei die Stichprobe 1685 Schülerinnen und Schüler (48,9% männlich) sowie deren Eltern (N = 1498) umfasst. Zum ersten Messzeitpunkt waren die Schülerinnen und Schüler  $M = 9.76$  ( $SD = 0.54$ ) Jahre alt. 13,2% der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund (beide Eltern-

teile sind nicht in der Schweiz geboren) und 14,8% sprechen zuhause nicht deutsch. 25,3% der Heranwachsenden haben Eltern mit einem Universitätsabschluss oder Doktorat, 27,4% haben Eltern mit einem höheren Fach-/Berufsbildungsabschluss oder einer Maturität und 47,3% haben Eltern mit einem Fachmittelschulabschluss, eine Berufslehre oder einen niedrigeren Abschluss.

## **Instrumente**

### **Familiärer Hintergrund**

Damit ein umfassendes Bild des Elternhauses nachgezeichnet werden kann, sollte, wie bereits in Abschnitt 2.2 erwähnt, der familiäre Hintergrund anhand verschiedener Dimensionen erfasst werden. Für den vorliegenden Artikel wurden der berufliche Status und der Bildungsabschluss der Eltern sowie der Migrationshintergrund berücksichtigt. Diese drei Dimensionen wurden wie folgt gemessen:

*Beruflicher Status der Eltern:* Der berufliche Status der Eltern wurde mittels des ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status nach Gazeboom, De Graaf, Treiman, & De Leeuw, 1992) erfasst. Der ISEI misst den sozioökonomischen Status von Personen in der gesellschaftlichen Hierarchie. Der ISEI kann einen Wert zwischen 16 (zum Beispiel Haushaltshilfe) und 90 (zum Beispiel Richter) annehmen. Die Angaben zum Beruf der Eltern, die für die Berechnung des ISEI herangezogen wurden, stammen sowohl aus dem Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler sowie aus dem Fragebogen für die Eltern. Falls sowohl für die Mutter als auch für den Vater ein ISEI-Wert vorhanden war, wurde der jeweils höhere Wert in die Analysen einbezogen.

*Bildungsabschluss der Eltern:* Der Bildungsabschluss wurde mittels einer achtstufigen Antwortskala erfasst (1 = Doktorat, 2 = Universitätsabschluss, Fachhochschulabschluss, Abschluss einer Pädagogischen Hochschule, 3 = Höhere Fach- und Berufsbildung, 4 = Maturität, 5 = Fachmittelschule, Berufslehre oder Berufsschule, 6 = Abschluss der Sekundarstufe I, 7 = Primarschulabschluss und 8 = kein Primarschulabschluss). Diese Variable wurde für die Analysen jedoch in eine Variable mit lediglich zwei Ausprägungen transformiert, die angibt, ob die Eltern einen Fach-/Berufsbildungsabschluss, eine Maturität, ein Universitätsabschluss oder ein Doktorat erreicht haben oder lediglich über einen niedrigeren Bildungsabschluss verfügen (0 = niedriger Bildungsabschluss der Eltern; 1 = höherer Bildungsabschluss der Eltern). In Analogie zum beruflichen Status wurde auch hier bei Unterschieden zwischen Mutter und Vater der höhere Bildungsabschluss berücksichtigt.

*Migrationshintergrund:* Der Migrationshintergrund wurde anhand der Angaben über das Geburtsland der Eltern sowohl aus dem Schüler- als auch dem Elternfragebogen ermittelt. Wenn beide Eltern in einem anderen Land als der Schweiz geboren wurden, wird von Migrationshintergrund gesprochen. Die Variable hat zwei Ausprägungen (0 = ohne Migrationshintergrund, 1 = mit Migrationshintergrund).

### **Elterliche Hausaufgabenhilfe**

Die elterliche Hausaufgabenhilfe wurde über den Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler erfasst. Die *Quantität* der elterlichen Hausaufgabenhilfe wurde anhand der Frage „Wie oft helfen dir deine Eltern im Allgemeinen bei den Hausaufgaben?“ operationalisiert. Antworten konnten auf einer sechsstufigen Likert-Skala (0 = nie, 5 = immer) angegeben werden. Die *Qualität* der elterlichen Hausaufgabenhilfe wurde anhand von zwei Dimensionen, der Autonomieunterstützung (z.B. „Wenn ich Schwierigkeiten habe mit den Deutsch-Hausaufgaben, dann versuchen meine Eltern herauszufinden, was ich nicht verstanden habe.“, fünf Items,  $\alpha = .77$ ) als Mass für eine adäquate Hilfe und der Einmischung (z.B. „Meine Eltern mischen sich oft ein, wenn ich meine Hausaufgaben erledige.“, fünf Items,  $\alpha = .73$ ) als Mass für eine nicht adäquate Hilfe, gemessen. Die Antworten erfolgten auf einer fünfstufigen Likert-Skala, die von 1 (stimmt nicht) bis 5 (stimmt genau) reichte. Alle Items zur Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe basierten auf Wild (1999) und sind in Tabelle 1 aufgeführt.

### **Kontrollvariable**

Neben den Variablen, die für die Beantwortung der Fragestellung zentral sind, wurde zusätzlich eine Kontrollvariable berücksichtigt: die bisherigen Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler. Es gibt Hinweise darauf, dass Lernende mit schlechteren Schulleistungen erstens mehr und zweitens weniger adäquate Hilfe bei den Hausaufgaben erhalten als Lernende mit guten Schulleistungen (Pomerantz & Eaton, 2001). Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, wird im vorliegenden Beitrag für die Leistung der Schülerinnen und Schüler in der fünften Jahrgangsstufe statistisch kontrolliert. Dadurch ist es möglich zu überprüfen, welchen Einfluss die familiäre Herkunft auf die elterliche Hausaufgabenhilfe unabhängig von den bisherigen Schulleistungen der Kinder hat. Die bisherigen Schulleistungen wurden mittels des Lesetests des ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006) erfasst. Der Test besteht aus drei Untertests („Wortverständnis“, „Satzverständnis“ und „Textverständnis“), die zu einem Gesamtwert aufsummiert wurden

( $M=95.98$ ,  $SD=17.28$ ). Der ELFE-Test kann einen Wert zwischen 0 (minimale Punktzahl) und 120 (maximale Punktzahl) annehmen.

*Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und korrigierte Item-Skala-Korrelationen der Items zum elterlichen Hausaufgabenverhalten*

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>
<u>Autonomieunterstützung (<math>\alpha = .77</math>)</u>		
Meine Eltern helfen mir in Deutsch, wenn ich sie darum bitte.	4.35	1.10
Meine Eltern kann ich jederzeit ansprechen, wenn ich in Deutsch etwas nicht verstehe.	4.51	0.94
Wenn ich Schwierigkeiten habe mit den Deutsch-Hausaufgaben, dann versuchen meine Eltern herauszufinden, was ich nicht verstanden habe.	3.93	1.22
Wenn mir meine Eltern bei den Hausaufgaben helfen, ermuntern sie mich immer, erst mal selbst die richtige Lösung zu finden.	4.11	1.14
Wenn ich im Deutschunterricht etwas nicht verstehe, kann ich mit meinen Eltern darüber reden.	4.17	1.17
<u>Einmischung (<math>\alpha = .73</math>)</u>		
Meine Eltern helfen manchmal auch dann in Deutsch, wenn ich überhaupt keine Hilfe brauche.	1.56	1.05
Meine Eltern mischen sich oft ein, wenn ich meine Hausaufgaben erledige.	1.77	1.14
Wenn ich einen Text lese, unterbrechen mich meine Eltern mit Fragen.	1.60	1.05
Meine Eltern sitzen bei den Hausaufgaben meistens neben mir und sagen mir, wie ich es machen muss.	1.65	1.05

### Statistisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden multiple Regressionsanalysen mit Hilfe des Programmpakets Mplus 5 (Muthén & Muthén, 1998-2010) berechnet. In einem ersten Modell wurde die Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe, in einem zweiten Modell die Autonomieunterstützung und in einem dritten Modell die Einmischung der Eltern bei den Hausaufgaben jeweils auf Basis der verschiedenen Dimensionen des familiären Hintergrunds sowie der Kontrollvariable (vorausgehende Leistung) vorhergesagt. Die Mehrebenenstruktur der Daten, die aus dem Erheben der Daten in Schulklassen resultiert, wurde als Störfaktor betrachtet und durch eine Korrektur der Standardfehler mittels Analyseoption „Type=Complex“ in Mplus berücksichtigt. Die fehlenden Werte variierten von 0.9% bis 14.5%. Der ELFE-Test allerdings wies für 46.6% fehlende Werte aus, da dieser nur von einer Teilgruppe der Stichprobe durchgeführt worden ist. Die fehlenden Werte wurden durch die Methode der multiplen Imputation mit IBSM SPSS statistics 19 geschätzt.

## 5. Ergebnisse

Der vorliegende Beitrag untersucht, ob der familiäre Hintergrund erstens mit der Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe zusammenhängt und zweitens mit den zwei Dimensionen der Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe (Autonomieunterstützung und Einmischung), wenn für die bisherigen Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler kontrolliert wird. Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 2 abgetragen und sollen im Folgenden Schritt für Schritt dargestellt werden.

Tabelle 2: Vorhersage der elterlichen Hausaufgabenhilfe auf der Basis des familiären Hintergrundes

	Quantität		Qualität						
	$\beta$	SE	Autonomieunterstützung		Einmischung				
			$\beta$	SE	$\beta$	SE			
<i>Kontrollvariable</i>									
ELFE-Test (5. Klasse)	-.26	***	.03	.08	*	.03	-.23	***	.04
<i>Familiärer Hintergrund</i>									
Migrationshintergrund (1 = immigriert)	-.28	***	.08	-.82	***	.09	.21	*	.08
Beruflicher Status der Eltern	-.02		.03	.10	**	.03	-.02		.03
Bildungsabschluss der Eltern (1 = höheres Level)	-.10		.05	.06		.07	.01		.06
$R^2$	.08			.12			.06		

Bemerkung.  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Betrachtet man die Ergebnisse bzgl. der *Quantität* der elterlichen Hausaufgabenhilfe (siehe erste Spalte in Tabelle 2), so konnte ein signifikanter Zusammenhang (in der Tabelle 2 mit \* gekennzeichnet) mit dem Migrationshintergrund ( $\beta = -.28$ ,  $p < .001$ ) gefunden werden. Heranwachsende mit Migrationshintergrund berichteten von signifikant weniger elterlicher Hausaufgabenhilfe als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund – bei Konstanthaltung der übrigen Variablen im Modell. Mit anderen Worten: Wenn man zwei Kinder mit der gleichen Leistung in der fünften Jahrgangsstufe, dem gleichen beruflichen Status und Bildungshintergrund der Eltern betrachtet, das eine Kind jedoch einen Migrationshintergrund aufweist und das andere nicht, dann berichtete das Kind mit Migrationshintergrund von signifikant weniger elterlicher Hausaufgabenhilfe als das Kind ohne Migrationshintergrund. Für die anderen Dimensionen des familiären Hintergrunds, den beruflichen Status und den Bildungshintergrund der Eltern, zeigten sich keine Zusammenhänge mit der Quantität elterlicher Hilfe bei den Hausaufgaben.

Fokussiert man die *Qualität* der elterlichen Hausaufgabenhilfe so zeigten sich auch hier statistisch signifikante Zusammenhänge mit dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler. Zum Einen konnte ein signifikanter Zusammenhang mit der Autonomieunterstützung der Eltern ( $\beta = -.82, p < .001$ ) gefunden werden (siehe zweite Spalte in Tabelle 2). Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von weniger Autonomieunterstützung berichteten als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, selbst dann, wenn für alle anderen Variablen kontrolliert wurde. Zum Anderen berichteten Heranwachsende mit Migrationshintergrund von signifikant mehr Einmischung der Eltern als Heranwachsende ohne Migrationshintergrund ( $\beta = .21, p < .05$ ; siehe dritte Spalte in Tabelle 2) bei Kontrolle der übrigen Variablen. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang konnte auch für den beruflichen Status der Eltern und die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe festgestellt werden. So berichten Lernende, deren Eltern einen niedrigeren beruflichen Status hatten, von signifikant weniger Autonomieunterstützung als Lernende, deren Eltern einen höheren beruflichen Status hatten ( $\beta = .10, p < .01$ ). Für die Einmischung zeigte sich jedoch kein Zusammenhang. Der Bildungsabschluss der Eltern stand in keinem Zusammenhang mit der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe.

*Was Lehrpersonen aufgrund dieser Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe für den schweizerischen Kontext wissen sollten:*

Es lässt sich festhalten, dass insbesondere der Migrationshintergrund mit der elterlichen Hausaufgabenhilfe – sowohl in Bezug auf die Quantität als auch auf die Qualität – zusammenhängt, wobei Kinder mit Migrationshintergrund nicht nur generell von weniger Hilfe durch die Eltern berichteten, sondern vor allem weniger Autonomieunterstützung und mehr Einmischung erfahren. Für den beruflichen Status liess sich nur ein schwacher Zusammenhang, für den Bildungshintergrund der Eltern kein Zusammenhang mit der elterlichen Hausaufgabenhilfe finden.

Neben den Befunden zum Zusammenhang zwischen den Dimensionen des familiären Hintergrunds und der elterlichen Hausaufgabenhilfe wurden in den Analysen auch signifikante Zusammenhänge zwischen der vorherigen Schulleistung der Kinder und der elterlichen Hausaufgabenhilfe gefunden: Schülerinnen und Schüler mit einer höheren Leistung in der fünften Jahrgangsstufe berichteten von mehr Autonomieunterstützung ( $\beta = .08, p < .05$ ), weniger Einmischung ( $\beta = -.23, p < .001$ ) und insgesamt von weniger elterlicher Hilfe ( $\beta = -.26, p < .001$ ) in der sechsten Jahrgangsstufe. D.h. unabhängig vom familiären Hintergrund passen Eltern das Ausmass und die Art der Hilfe bei den Hausaufgaben an die Schulleistungen ihrer Kinder an.

## 6. Diskussion und resultierendes Handlungswissen für Lehrpersonen

Die vorliegende Studie untersuchte, inwiefern von einem Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe für den Schweizer Kontext ausgegangen werden muss. Insgesamt zeigten sich für den deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg in der Tat Hinweise auf solche Zusammenhänge. Allerdings galt dies nicht für alle, sondern nur für einzelne Aspekte des familiären Hintergrunds. Insbesondere für den Migrationshintergrund liessen sich signifikante Zusammenhänge mit der Quantität sowie den zwei Dimensionen der Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe, Autonomieunterstützung und Einmischung, finden: Kinder mit Migrationshintergrund erhielten insgesamt weniger Hilfe bei den Hausaufgaben und – was noch bedeutsamer ist – weniger Autonomieunterstützung und mehr Einmischung. Für den beruflichen Status der Eltern konnte ein signifikanter Zusammenhang mit der Autonomieunterstützung gefunden werden und zwar dahingehend, dass Kinder von Eltern mit höherem beruflichen Status mehr Autonomieunterstützung durch ihre Eltern berichten. Allerdings wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern und der elterlichen Hausaufgabenhilfe gefunden. Für die vorliegende Studie lässt sich demnach festhalten, dass in Bezug auf den Migrationshintergrund und den beruflichen Status der Eltern, Kinder aus privilegierten Elternhäusern in der Tat adäquater bei den Hausaufgaben unterstützt werden.

Wie bisherige Studien gezeigt haben (zum Beispiel Cooper et al., 2000; Pomerantz et al., 2005), führt dies wiederum zu besseren Schulleistungen der Kinder. Gleichzeitig gehen bessere Schulleistungen auch mit einer adäquateren Hausaufgabenhilfe einher, wie auch in der vorliegenden Studie beobachten werden konnte. Diese reziproke Beziehung zwischen Schulleistungen der Kinder und Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe, die in einer aktuellen Studie von Dumont, Trautwein, Nagy und Nagengast (2014) nachgezeichnet wurde, kann langfristig tatsächlich dazu führen, dass „dem, der hat, auch gegeben wird“. Auf der anderen Seite kann für Kinder aus nicht privilegierten Verhältnissen und mit schlechten Schulleistungen ein Teufelskreis entstehen: Wenn beispielsweise ein Schüler oder eine Schülerin schlechte Leistungen nach Hause bringt, könnte das seine Eltern dazu veranlassen, sich stärker bei den Hausaufgaben einzumischen. Diese Einmischung wiederum könnte sich negativ auf die schulischen Leistungen des Schülers bzw. der Schülerin auswirken, was zu noch mehr Einmischung durch die Eltern führen könnte.

Was können Lehrkräfte tun, um solch einem Teufelskreis entgegenzuwirken, bzw. um Eltern aus weniger privilegierten Verhältnissen bei der Hausaufgabenhilfe zu unterstützen? Die Basis einer guten Hausaufgabenkultur bildet die Kommunikation zwischen Lehrperson und Eltern.

Damit Eltern ihre Kinder adäquat bei den Hausaufgaben unterstützen können, sollten diese über die Rahmenbedingungen der Hausaufgaben informiert werden. Folgende Fragen sollte dabei geklärt werden: Welche Rolle spielen die Hausaufgaben? Mit welchem Ziel vergibt die Lehrperson Hausaufgaben? Wie sollen Eltern vorgehen, wenn ein Kind die Hausaufgaben nicht lösen kann? Auch sollte den Eltern vermittelt werden, wie eine adäquate Unterstützung bei den Hausaufgaben aussehen kann: Während ein Verhalten, das von Druck, Einmischung und Dominanz geprägt ist, vermieden werden sollte, gilt es ein Verhalten zu fördern, das autonomieunterstützend, strukturgebend und emotional unterstützend ist. Da schlechte Schulleistungen oder ein Leistungsabfall alle Schülerinnen und Schüler betreffen können, ist es wichtig allen Eltern - unabhängig ihres familiären Hintergrunds – zu vermitteln, dass elterliche Einmischung keine adäquate, sondern eher eine kontraproduktive Lösung darstellt, um den schlechten Schulleistungen entgegenzuwirken.

Um den verschiedenen Bedürfnissen der Eltern gerecht zu werden, empfiehlt es sich, Eltern individuell oder in Gruppen mit ähnlichen Bedürfnissen zu beraten. Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, wie wichtig es ist, die verschiedenen Aspekte des familiären Hintergrunds zu unterscheiden und sich als Lehrkraft zu fragen, welche Eltern Schwierigkeiten bei der Hausaufgabenhilfe haben. D.h., eine individualisierte Elternberatung setzt jeweils eine Analyse der jeweiligen Schulklasse hinsichtlich folgender Fragen voraus: Wie setzt sich meine Klasse zusammen? Welche Elterngruppen benötigen welche Unterstützung? Wie erreiche ich diese Elterngruppen? Im Fall des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg scheinen es beispielsweise vor allem Eltern mit Migrationshintergrund zu sein, die Unterstützung benötigen. Hier wäre zu überlegen, Informationsmaterial über Hausaufgaben in anderen Sprachen zu erstellen, um diese Eltern zu erreichen. Eine andere Möglichkeit wäre, interkulturelle Übersetzer oder Schlüsselpersonen heranzuziehen, um sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten und kulturellen Missverständnissen zwischen Eltern und Lehrpersonen entgegenzuwirken.

Des Weiteren gilt es zu diskutieren, ob, und falls ja, in welcher Form eine Hausaufgabenhilfe an Schulen angeboten werden sollte. Da dieses Angebot vor allem Lernenden aus weniger privilegierten Elternhäusern dienen sollte, wäre ein kostenfreies Angebot wünschenswert.

Abschliessend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Art und Weise wie eine Lehrperson Hausaufgaben vergibt ebenfalls einen erheblichen Einfluss darauf haben kann, wie sich die Hausaufgaben-situation gestaltet. Eine gängige Methode bei der Hausaufgabenvergabe besteht darin, allen Schülerinnen und Schülern dieselben Hausaufgaben zu erteilen. Dies kann jedoch dazu führen, dass schwächere Lernende mehr Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben haben als

leistungsstärkere Lernende und entsprechende Unterstützung durch die Eltern benötigen. Der vorliegende Beitrag gibt jedoch Hinweise darauf, dass gerade die schwächeren Schülerinnen und Schüler weniger adäquate Unterstützung von ihren Eltern erfahren. Erschwerend hinzukommt, dass Schülerinnen und Schüler oft zuhause fertigstellen sollen, was in der Schule nicht mehr gelöst werden konnte. Dies betrifft wiederum überwiegend die schwächeren Schülerinnen und Schüler. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, empfiehlt es sich daher, bei der Hausaufgabenvergabe zu differenzieren (Niggli & Moroni, 2009).

Tabelle 3 fasst die aus der vorliegenden Studie resultierenden Implikationen für die Lehrerbildung und den Unterricht zusammen.

*Tabelle 3: Ergebnisse der Studie und daraus resultierende Implikationen für die Lehrerbildung und den Unterricht*

<b>Ergebnisse der Studie</b>	<b>Folgerungen für die Lehrerbildung</b>	<b>Implikationen für den Unterricht</b>
<p>Elterliche Hausaufgabenhilfe hilft nicht immer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomieunterstützende elterliche Hausaufgabenhilfe ist förderlich</li> <li>- Einmischung gilt es zu vermeiden</li> </ul>	<p>Kenntnisse darüber vermitteln, wann von einer adäquaten elterlichen Hausaufgabenhilfe gesprochen werden kann</p>	<p>Eltern informieren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Funktion und Ziele der Hausaufgaben</li> <li>- Was tun, wenn Hausaufgaben nicht gelöst werden können?</li> <li>- Wie sieht adäquate elterliche Hausaufgabenhilfe aus?</li> </ul> <p>Adäquate Rahmenbedingungen schaffen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hausaufgabenhilfe in der Schule</li> <li>- Eigene Hausaufgabenpraxis überdenken</li> </ul>
<p>Es gibt einen Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe. Dabei gilt für den lokalen Kontext:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heranwachsende mit Migrationshintergrund erfahren weniger elterliche Hausaufgabenhilfe, weniger Autonomieunterstützung und mehr Einmischung</li> <li>- Heranwachsende mit einem tieferen beruflichen Status erleben weniger Autonomieunterstützung</li> </ul>	<p>Kenntnisse darüber vermitteln, welche Eltern welche Form der Unterstützung und Beratung bei den Hausaufgaben benötigen und dabei lokale Gegebenheiten berücksichtigen</p>	<p>Unterstützung der Eltern differenzieren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse der Zusammensetzung der jeweiligen Schulklasse</li> <li>- Individualisierte Elternberatungen oder Gruppen mit ähnlichen Bedürfnissen</li> <li>- Einbezug von Schlüsselpersonen oder interkulturellen Übersetzern</li> <li>- Informationsmaterial über Hausaufgaben in verschiedenen Sprachen</li> </ul>

Insgesamt wird anhand des Beispiels der elterlichen Hausaufgabenhilfe deutlich, dass die empirische Bildungsforschung die Lehrerbildung und schliesslich auch das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen beeinflussen kann und darf. Dabei ergänzen sich internationale und lokale Befunde. Insbesondere letztere können die Bedeutsamkeit für die Praxis aufwerten. So konnte beispielsweise im Rahmen der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg vor allem Familien mit Migrationshintergrund Unterstützung im Hausaufgabenkontext benötigen. Es wäre wünschenswert, wenn dieses Vorgehen auf weitere inhaltliche Bereiche übertragen wird und die Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung verstärkt für die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer nutzbar gemacht werden.

## 7. Literatur

- Balli, S. J., Wedman, J., & Demo, D. (1997). Family involvement with middle-graders homework: effects of differential promoting. *Journal of Experimental Education, 66*(1), 31-49.
- Bang, H. J. (2011). What makes it easy or hard for you to do your homework? An account of newcomer immigrant youths' afterschool academic lives. *Current Issues in Education, 14*(3), 1-26.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein insitutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6*(1), 46-72.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183-189). Göttingen: Schwarz.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 464-487. doi: 10.1006/ceps.1999.1036
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 143-153.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024-1037. doi: 10.1037//0022-3514.53.6.1024
- Desimone, L. (1999). Linking parental involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research, 93*, 11-30. doi: 10.1080/00220679909597625
- Dumont, H., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59*, 109-121.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology, 37*, 55-69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004

- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of Parental Homework Involvement: Predictors and Reciprocal Relations With Academic Functioning in the Reading Domain. *Journal of Educational Psychology, 106*. doi: 10.1037/a0034100
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 723-730. doi: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist, 36*, 181-193. doi: 10.1207/S15326985EP3603\_4
- Gazeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J., & De Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21*, 1-56.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behavior, 25*, 136-152. doi: 10.1016/j.jmathb.2006.02.003
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 63-76. doi: 10.1007/BF03173689
- Lee, J.-S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*, 193-218. doi: 10.310/0028312043002193
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., & Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*, 207-227. doi: 10.1016/S0193-3973(97)90036-8
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185-204.
- Murdock, T. B. (2000). Incorporating economic context into educational psychology: Methodological and conceptual challenges. *Educational Psychologist, 35*, 113-124. doi: 10.1207/S15326985EP3502\_5
- Muthén, B. O., & Muthén, L. K. (1998-2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Author.

- Niggli, A., & Moroni, S. (2009). *Hausaufgaben: geben, erledigen, betreuen*. . Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg (Hrsg.). Freiburg: Lehrmittelverlag.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O., & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. [Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background, parental homework supervision, and performance gains]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *54*(1), 1-14.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: transactional socialization process. *Developmental Psychology*, *37*(2), 174-186. doi: 10.1037//0012-1649.37.2.174
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F.-Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, *41*(2), 414-427. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.414
- Schwemmer, H. (1980). *Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, *21*(1), 68-91. doi: 10.1177/0272431601021001004
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, *75*, 417-453.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation* (Unpublished habilitation thesis), University of Mannheim, Mannheim, Germany.
- Wild, E., & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(3), 356-380. doi: 10.1007/s11618-007-0041-8
- Wild, E., & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh / UTB.
- Wild, E., & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *45*.Beiheft, 276-290.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, *106*(9), 1786-1803. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00405.x



# Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihr Zusammenhang mit der familialen Sozialisation

Moroni, S., Dumont, H. & Trautwein, U. (submitted). Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihr Zusammenhang mit der familialen Sozialisation. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.

### **Zusammenfassung**

In Anlehnung an den typologischen Ansatz der Erziehungsstilforschung untersucht der vorliegende Beitrag mittels Latenter Profil Analyse (LPA), ob sich (1) verschiedene Typen von Familien hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe ermitteln lassen, (2) ob sich die verschiedenen Typen hinsichtlich der schulischen Entwicklung von Kindern unterscheiden und (3) wie stark familiale Bedingungen mit der Zugehörigkeit zu Typen assoziiert sind. Als Datenbasis dienten Fragebogenangaben von 3880 Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Klasse und ihren Eltern. Es konnten drei verschiedene Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe gefunden werden: Der erste Typ war durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle charakterisiert. Während der zweite Typ durchschnittliche Werte auf diesen drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe aufwies, zeichnete sich der dritte Typ durch durchgängig niedrige Werte aus. Dabei zeigte sich, dass Kinder aus Familien des ersten Typs bessere schulische Leistungen entwickelten als Kinder aus Familien der anderen beiden Typen. In Bezug auf familienstrukturelle und sozioökonomische Merkmale sowie den häuslichen Anregungsgehalt ließen sich keine Unterschiede zwischen den Typen finden. Allerdings gingen die Typen mit Unterschieden in der Eltern-Kind-Kommunikation, in der Strukturierung des Alltags durch die Eltern sowie im Ausmaß an Streit zwischen Eltern und Kindern bezüglich Schulleistungen einher, wobei Familien des ersten Typs jeweils die günstigsten Werte aufwiesen.

*Keywords:* elterliche Hausaufgabenhilfe, schulische Leistung, Familie, familiale Sozialisation

---

## **Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe und ihr Zusammenhang mit der familialen Sozialisation**

Mit Eintritt eines Kindes in die Schule werden Hausaufgaben zu einem zentralen Bestandteil des Alltags einer Familie. Hausaufgaben – verstanden als vom Lehrer gestellte Aufgaben, die es von den Schülerinnen und Schülern in der unterrichtsfreien Zeit zu erledigen gilt (nach Cooper, 1989) – bieten den Eltern nicht nur einen Einblick in den schulischen Alltag ihres Kindes, sondern auch die Möglichkeit, die Schullaufbahn ihres Kindes mitzugestalten. Denn auch wenn es primär die Aufgabe der Lehrkräfte ist, den Schülerinnen und Schülern fachliche Kompetenzen zu vermitteln, sehen sich auch viele Eltern in der Verantwortung, sich am schulischen Lernprozess ihres Kindes zu beteiligen (Wild & Lorenz, 2010).

Eltern können demzufolge als schulische Coachs ihrer Kinder verstanden werden, die versuchen, ihren Kindern in schulischen Belangen zur Seite zu stehen. Allerdings wird beim schulischen Coaching der Eltern nicht selten auf didaktisch ungünstige oder sogar dysfunktionale Strategien zurückgegriffen (Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Wild & Remy, 2002). Die bisherige Forschung konnte in der Tat zeigen, dass elterliche Hilfe bei den Hausaufgaben nicht immer sinnvoll ist, sondern auch negative Auswirkungen auf die schulische Entwicklung von Kindern haben kann – vor allem dann, wenn sie durch Einmischung und Kontrolle gekennzeichnet ist (Dumont et al., 2012; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007). Dabei scheint in der Mehrheit der Familien „ein Nebeneinander von ungünstigen und pädagogisch sinnvollen Strategien zu existieren“ (Exeler & Wild, 2003, S. 15). Es wurde jedoch noch nicht im Detail untersucht, ob die Hausaufgaben-situation in den meisten Familien sowohl durch günstige als auch ungünstige elterliche Verhaltensweisen gekennzeichnet ist, oder ob es auch Familien gibt, in denen adäquate Formen der Hausaufgabenhilfe existieren bzw. Familien, in denen eine dysfunktionale Hausaufgabenhilfe der Eltern vorherrscht.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, indem er untersucht, ob sich hinsichtlich der Hausaufgabenhilfe verschiedene Typen von Familien unterscheiden bzw. identifizieren lassen. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, ob bestimmte Typen mit einer günstigeren Leistungsentwicklung der Kinder einhergehen als andere Typen. Schließlich wird analysiert, ob – und wenn ja wie – sich die Typen hinsichtlich familialer Bedingungen unterscheiden.

## **Elterliche Hausaufgabenhilfe und ihre Wirkung auf die schulische Entwicklung des Kindes**

Hausaufgaben können als Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus fungieren (Epstein & Van Voorhis, 2001). Auf welche Art und Weise sich Eltern an den Hausaufgaben ihres Kindes beteiligen, kann jedoch äußerst unterschiedlich sein (Wingard & Forsberg, 2009). Demzufolge ist es wichtig, die elterliche Hausaufgabenhilfe nicht lediglich anhand ihrer Häufigkeit oder ihres zeitlichen Umfangs, also ihrer Quantität, zu betrachten, sondern vielmehr die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe in den Blick zu nehmen (Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl, in press; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Zur Erfassung der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe wurden in bisherigen Studien verschiedene Dimensionen unterschieden, wobei häufig auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1987) zurückgegriffen wird (z.B. Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014; Grolnick, 2009; Lorenz & Wild, 2007; Niggli, Wandeler & Villiger, 2009). Die Selbstbestimmungstheorie postuliert drei Grundbedürfnisse des Menschen: das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, das Bedürfnis nach Autonomieerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Wird diesen Grundbedürfnissen Rechnung getragen, so kann intrinsische Motivation entstehen, die sich im Gegensatz zur extrinsischen Motivation durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung auszeichnet. Die intrinsische Motivation kann gefördert werden, indem Bezugspersonen eine Lern- und Entwicklungsumgebung schaffen, bei der die drei Grundbedürfnisse erfüllt werden.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen werden in der Selbstbestimmungstheorie drei Dimensionen des elterlichen Verhaltens benannt, durch die eine günstige Lern- und Entwicklungsumgebung für das Kind geschaffen werden kann: *Autonomieunterstützung*, *Strukturgebung* sowie *Emotionale Anteilnahme und Unterstützung (involvement)* (Grolnick, 2009; Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Autonomieunterstützung besagt, dass Eltern ihrem Kind Wahlmöglichkeiten oder Spielräume geben, um ein Ziel (z.B. die Erledigung der Hausaufgaben) zu erreichen und auf einmischende und kontrollierende Strategien verzichten, de. Die Dimension Strukturgebung beinhaltet, dass Eltern ihrem Kind einen klaren und konsistenten Rahmen vorgeben, indem sie ihre Erwartungen an das Kind und Regeln formulieren sowie Verhaltensrichtungen vorgeben Die Dimension Emotionale Anteilnahme und Unterstützung zeichnet sich dadurch aus, dass Eltern sich Zeit für das Kind nehmen, dass sie sich für Aktivitäten des Kindes interessieren und dass die Interaktionen mit dem Kind durch ein hohes Maß an Fürsorglichkeit und emotionaler Zuwendung gekennzeichnet

sind. Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und schulischer Leistung des Kindes konnten verschiedene Studien zeigen, dass Strukturgebung sowie Emotionale Anteilnahme und Unterstützung in einem positiven Zusammenhang mit der schulischen Leistung des Kindes stehen (z.B. Cooper et al., 2000; Dumont et al., 2012; Dumont et al., 2014; Niggli et al., 2007), während Einmischung/Kontrolle in einem negativen Zusammenhang mit der schulischen Leistung des Kindes stehen (z.B. Dumont et al., 2012; Niggli et al., 2007).

### **Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe**

An die bereits erwähnte Beobachtung vieler Studien, dass Eltern bei der Hausaufgabenhilfe sowohl unterstützende und strukturgebende als auch einmischende und kontrollierende Verhaltensweisen zeigen und daher adäquate und dysfunktionale Hausaufgabenhilfe oft nebeneinander existieren, schließt sich die Frage, wie die verschiedenen Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe zusammenspielen (Conger, 2009; Exeler & Wild, 2003).

Während beispielsweise in der Erziehungsstilforschung typologische Konzeptualisierungen eine lange Tradition haben (z.B. Maccoby & Martin, 1983), wurde bei der elterlichen Hausaufgabenhilfe bislang die Notwendigkeit unterstrichen, zuerst das Wirken der einzelnen Dimensionen auf die schulische Leistung des Kindes zu klären (Pomerantz & Grolnick, 2009). Die Erziehungsstilforschung geht davon aus, dass Eltern sich systematisch in ihrem erziehungsbezogenen Verhalten unterscheiden und in diesem Verhalten stabil beschrieben werden können. Während sich in der Erziehungsstilforschung auch Ansätze zur Untersuchung einzelner Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens finden lassen (z.B. Steinberg, Elmen & Mounts, 1989), steht in der Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe der Schritt zur Gruppierung von Eltern mit ähnlicher Hausaufgabenhilfe noch aus. Als Ergänzung der Untersuchung einzelner Dimensionen hat der typologische Ansatz viele Vorteile: So wäre beispielweise denkbar, dass ein pädagogisch sinnvolles Verhalten der Eltern wie Strukturgebung keine positive Wirkung mehr entfalten kann, wenn die Eltern gleichzeitig einmischend agieren. Solche Interaktionen lassen sich zwar auch anhand von Interaktionstermen in Regressionsanalysen überprüfen, aber die Ergebnisse einer Typenbildung werden oft als intuitiv zugänglicher und leichter verständlich erlebt. Dadurch können die Befunde auch für die Praxis anschaulicher dargestellt werden, so geschehen im

Falle der Erziehungsstilforschung, wo beispielsweise empirische Erkenntnisse Eingang in Erziehungsberatungsstellen oder in die Lehrerbildung fanden.

### **Der Blick ins Elternhaus – ein integratives Modell familialer Sozialisation**

Die Gruppierung von Familien hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe ist vor allem dann sinnvoll, wenn weitergehend untersucht wird, ob und wie sich die verschiedenen Typen hinsichtlich ihrer familialen Bedingungen unterscheiden. Im Falle der Erziehungsstilforschung hat dies beispielsweise Liebenwein (2008) umgesetzt, indem sie Erziehungsstile hinsichtlich milieuspezifischer Unterschiede untersucht hat.

Zur Charakterisierung von Elternhäusern im Hinblick auf die schulische Entwicklung von Kindern lässt sich das *integrative Modell familialer Sozialisation* heranziehen, das Wild und Hofer (2002) in Anlehnung an Ryan, Adams, Gullotta, Weissberg und Hampton (1995) entwickelt haben. Es unterscheidet eine Vielzahl von Familienmerkmalen, die auf verschiedenen Ebenen lokalisiert werden. Allgemein betrachtet bildet das Modell den Einfluss familialer Bedingungen auf die schulische Entwicklung des Kindes ab, die neben den schulischen Leistungen (z.B. Noten) auch die schulische Lernmotivation, das soziale Verhalten in der Schule und die Schullaufbahn beinhaltet. Die erste Ebene wirkt sich unmittelbar auf die schulische Entwicklung des Kindes aus und umfasst *schulbezogene Eltern-Kind-Interaktionen*. Hierzu lässt sich die von uns fokussierte elterliche Hausaufgabenhilfe zählen. Die zweite Ebene umfasst *elterliche Erziehungsstile* und weitere allgemeine Erziehungspraktiken von Eltern. Die dritte Ebene umfasst den *häuslichen Anregungsgehalt*. Die vierte Ebene beinhaltet *familienstrukturelle und sozioökonomische Merkmale der Familie* wie beispielsweise die Bildung der Eltern. Das Modell bildet also die familialen Bedingungen der schulischen Entwicklung eines Kindes äußerst umfassend ab, sodass eine differenzierte und vielfältige Erfassung des Elternhauses ermöglicht wird. Daher soll dieses Modell im vorliegenden Beitrag als Grundlage dienen, die verschiedenen Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe zu beschreiben.

### **Fragestellung**

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob sich Familien hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe in verschiedene Typen gruppieren lassen. Familien des gleichen Typs würden sich demzufolge durch ähnliche Strategien bei der elterlichen Hausaufgabenhilfe auszeichnen. Dabei wird auf die drei von der Selbstbestimmungstheorie postulierten

Dimensionen – Emotionale Anteilnahme und Unterstützung, Strukturgebung und Kontrolle/Einmischung – zurückgegriffen, um die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe zu erfassen. Ein im Sinne der Selbstbestimmungstheorie pädagogisch adäquater Typ von Familien würde sich demnach beispielsweise durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle auszeichnen.

Im Anschluss an die Typenbildung soll ermittelt werden, welche Typen mit einer günstigen und welche mit einer ungünstigen Leistungsentwicklung des Kindes einhergehen. Dazu werden sowohl die Noten als auch ein standardisierter Leistungstest herangezogen. In einem dritten Schritt sollen die Typen anhand ihrer familialen Bedingungen beschrieben werden. Für den vorliegenden Beitrag wurden dabei auf der Basis des integrativen Modells familialer Sozialisation nach Wild und Hofer (2002) folgende Dimensionen berücksichtigt: Migrationshintergrund des Kindes, Schulabschluss der Eltern und Sozioökonomischer Status der Eltern (*Ebene der familienstrukturellen und sozioökonomischen Merkmale*); Anzahl Bücher im Elternhaus und Kulturelle Praxis (*Ebene des häuslichen Anregungsgehalts*); Eltern-Kind-Kommunikation und Strukturierung des Alltags (*Ebene der elterlichen Erziehung*) sowie Streit bezüglich Schulleistung (*Ebene der schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktion*). Die dritte Fragestellung überprüft damit die Annahme, dass Eltern, die einem pädagogisch sinnvollen Typ elterlicher Hausaufgabenhilfe zugeordnet werden können, ihren Kindern insgesamt eine positivere Lern- und Entwicklungsumgebung bereitstellen.

## **Methodik**

### ***Stichprobe***

Die für den vorliegenden Beitrag verwendete Stichprobe ist Teil der Längsschnittstudie TRAIN, die Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen untersucht (Jonkmann, Rose & Trautwein, 2013). Für die vorliegende Studie wurden Fragebogendaten der ersten Kohorte aus der fünften und sechsten Jahrgangsstufe von 3880 Schülerinnen und Schülern (54,8% männlich) sowie deren Eltern (N = 2083) analysiert. 42.8% der Schülerinnen und Schüler besuchten die *Mittelschule*, 26.2% die *Hauptschule* und 31.0% die *Realschule*. Die Stichprobe beinhaltet keine Schülerinnen und Schüler des *Gymnasiums*. Da die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die drei Bildungsgänge in der Stichprobe nicht der Verteilung der Gesamtpopulation entspricht, wurden die Analysen mit gewichteten Stichproben gerechnet.

### *Instrumente*

#### *Elterliche Hausaufgabenhilfe*

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

#### *Familiale Bedingungen*

##### *Familienstrukturelle und sozioökonomische Merkmale.*

Der *Migrationshintergrund* eines Schülers bzw. einer Schülerin wurde anhand der Angaben aus dem Schüler- und Elternfragebogen zu der Frage erfasst, in welchem Land die Eltern geboren wurden. Die Angaben wurden in eine Dummy-Variable transformiert (0 = nicht immigriert, 1 = immigriert). Die Kategorie „immigriert“ umfasst Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Elternteile oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Der *höchste Schulabschluss der Eltern* wurde auf der Basis von Angaben aus dem Elternfragebogen anhand einer Dummy-Variable erfasst, die angibt, ob bei Mutter oder Vater ein Abitur vorliegt oder nicht (0 = ohne Abitur, 1 = mit Abitur). Der *Sozioökonomische Status* der Eltern wurde sowohl im Schüler- als auch im Elternfragebogen über den Beruf der Eltern erfasst. Diese Angaben wurden zunächst nach der International Standard Classification of Occupations (ISCO 88; ILO, 1990) klassifiziert. Danach erfolgte eine Transformation in die international vergleichbare ISEI-Skala (International Socio-Economic Index of Occupational Status; Ganzeboom, De Graaf, Treiman & De Leeuw, 1992), wobei jeweils der höhere ISEI-Wert von Mutter oder Vater für die Analysen berücksichtigt wurde.

##### *Häuslicher Anregungsgehalt.*

Die *Anzahl Bücher im Elternhaus*, ein gängiges Maß zur Messung der Bildungsnähe der Eltern (z.B. OECD, 2002), wurde mittels siebenstufiger Likert-Skala im Schülerfrage-

bogen gemessen (1 = 0 bis 15 Bücher, 2 = 11-25 Bücher, 3 = 26-100 Bücher, 4 = 101-200 Bücher, 5 = 201-250 Bücher, 6 = 251-500 Bücher, 7 = über 500 Bücher). Die *Kulturelle Praxis* wurde gemessen, indem die Schülerinnen und Schüler gefragt wurden, wie oft sie mit ihren Eltern ins Theater, ins Museum, in klassische Konzerte, zu einer Opern-Ballettaufführung oder zu einer Buchlesung gehen. Antworten konnten auf einer vierstufigen Likert-Skala gegeben werden (1 = nie, 2 = einmal pro Jahr, 3 = 2- bis 3-mal pro Jahr, 4 = mehr als 3-mal pro Jahr, fünf Items,  $\alpha = .68$ ).

#### *Elterliche Erziehung.*

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

#### *Schulbezogene Eltern-Kind-Interaktion.*

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

#### *Schulische Leistung*

Die schulische Leistung wurde anhand der Deutschnoten und eines Deutschtests zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt erfasst. Die *Deutschnoten* wurden beim ersten Messzeitpunkt mittels der letzten Klassenarbeit in Deutsch, d.h. Anfang des 5. Schuljahres, und beim zweiten Messzeitpunkt anhand der Zeugnisnote in Deutsch am Ende des 5. Schuljahres erfasst. Beide Angaben stammten aus den Schülerakten der Schule. Die Deutschnoten wurden so kodiert, dass hohe Werte einer guten Leistung entsprechen. Beim *Deutschttest* handelte es sich um einen auf der Basis der Bildungsstandards entwickelten standardisierten Leistungstest zur Überprüfung des Leseverständnisses (Becker et al., 2013).

Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen aller in der vorliegenden Studie verwendeten Variablen sind in Tabelle A1 im Anhang dargestellt.

### *Statistisches Vorgehen*

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden mit Hilfe des Programmpakets Mplus 7 (Muthén & Muthén, 1998-2010) auf der Grundlage der drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe mittels Latenter Profil Analyse (LPA) Profile gebildet, die verschiedene Ausprägungsmuster bezüglich der drei Dimensionen abbilden. Um die Anzahl der Profile zu bestimmen, wurden drei Kriterien angewendet. Erstens wurde anhand des Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Tests (VLMR; Lo, Mendell & Rubin, 2001) überprüft, ob ein Modell mit  $k$  Profilen eine signifikant bessere Anpassungsgüte zeigt als ein Modell mit  $k-1$  Profilen. Zweitens wurden die verschiedenen Modelle anhand dreier informationstheoretischer Maße miteinander verglichen. Hierbei gilt, dass das Modell mit einem jeweils niedrigeren AIC (*Akaike information criterion*), BIC (*Bayesian information criterion*) und SABIC (*Sample-Size Adjusted Bic*) bevorzugt wird, wobei Nylund, Asparouhov und Muthen (2007) den BIC-Wert zum Vergleich der Modelle als besonders empfehlenswert bezeichnen. Drittens wurden die Modelle hinsichtlich inhaltlicher Interpretierbarkeit überprüft. Hierzu wurden die Profilmittelwerte der drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe, die Profilverteilungswahrscheinlichkeiten und die Gruppengröße der Profile miteinander verglichen.

Um die Typen hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit der schulischen Leistung des Kindes zu vergleichen (zweite Fragestellung), wurden multiple Regressionen mit und ohne Kontrollvariablen gerechnet. Zur Beantwortung der dritten Fragestellung wurden die Merkmale der familialen Bedingungen herangezogen, um deren Bedeutung für die Profilverzweigung zu ermitteln. Die Analyse erfolgte für dichotome Variablen mittels  $\chi^2$ -Tests. Bei metrischen Variablen wurden standardisierte Mittelwertdifferenzen (Effektgrößen) zwischen den drei Profilen mittels Cohen's  $d$  (Cohen, 1988) berechnet. Alle Analysen erfolgten in Mplus 7 (Muthén & Muthén, 1998-2013) unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten mittels der Analyseoption „Type = Complex“ und der fehlenden Werte mittels des Full-Information-Maximum-Likelihood Verfahrens.

## Ergebnisse

### Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe

Um zu untersuchen, ob sich verschiedene Typen von Familien hinsichtlich elterlicher Hausaufgabenhilfe identifizieren lassen (erste Fragestellung), wurde das Verfahren der Latenten Profil Analyse (LPA) herangezogen. Es wurden vier Modelle mit zwei, drei, vier und fünf Profilen gerechnet. Tabelle 1 zeigt die Güteindizes für die vier Modelle. Mit zunehmender Anzahl Profile verringerten sich die AIC-, BIC und SABIC-Werte, was jeweils für das Modell mit der höheren Anzahl an Profilen spricht. Auch der signifikante Wert des LMR-Tests zeigt, dass jeweils das Modell mit der höheren Anzahl an Profilen signifikant besser passt als das Modell mit der kleineren Anzahl an Profilen.

Tabelle 1: Güteindizes der Latenten Profil Analyse (LPA) der elterlichen Hausaufgabenhilfe

Messzeitpunkt 1 (5. Klasse; N = 1971)							
k	LL	SCF	#fp	AIC	BIC	SABIC	<i>p</i> LMR
2	-6422.452	2.6939	10	12864.903	12920.766	12888.996	.00
<b>3</b>	<b>-6190.190</b>	<b>2.2002</b>	<b>14</b>	<b>12408.380</b>	<b>12486.588</b>	<b>12442.109</b>	<b>.00</b>
4	-6003.146	2.0002	18	12042.292	12142.846	12085.659	.00
5	-5880.360	1.9398	22	11804.720	11927.618	11857.724	.00

*Anmerkung.*  $N = 1971$ . AIC = Akaike; BIC = Bayesian; k = Anzahl latenter Profile im Modell; LL = Loglikelihood; #fp = Anzahl freier Parameter; SABIC = sample adjusted BIC; SCF = scaling correction factor; *p* LMR = Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test. Die präferierte Modellvariante ist fett gedruckt.

Obwohl die Güteindizes für die Modelle mit einer höheren Anzahl an Profilen besser ausfielen, fiel beim Vergleich der Mittelwerte der 4- und 5-Profile-Lösungen auf, dass bei der 4-Profile-Lösung zwei Profile und bei der 5-Profile-Lösung zweimal zwei Profile annähernd parallel verliefen. Demnach wurden lediglich ähnliche Zusammenstellungen abgebildet, die auf nur leicht unterschiedlichen Niveaus verliefen, sodass keine trennscharfe Abgrenzung für diese Profile gegeben war. Darüber hinaus konnten bei der 4-Profile-Lösung lediglich 2.2 % der Jugendlichen dem vierten Typ zugeordnet werden. Auch bei der 5-Profile-Lösung waren zwei Typen relativ gering besetzt (6 % und 11 %). Insgesamt wies die 3-Profile-Lösung die beste inhaltliche Interpretierbarkeit auf, sodass diese für die weiteren Analysen zugrunde gelegt wurde. Da die für den vorliegenden Beitrag verwendete Stichpro-

be Teil einer Längsschnittstudie (fünfte bis achte Klasse) ist, konnte die 3-Profil-Lösung für die siebte und achte Klasse<sup>3</sup> kreuzvalidiert werden (7. Klasse: AIC = 14483.890, BIC = 14564.873, SABIC = 14520.392; 8. Klasse: AIC = 14829.526, BIC = 14909.992, SABIC = 14865.412). Abbildung 1 stellt die Gruppengröße sowie die Mittelwerte der drei Profile dar. Die erste Gruppe zeichnete sich durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle aus. Während die zweite Gruppe durch hohe Ausprägungen auf allen drei Dimensionen gekennzeichnet war, wies die dritte Gruppe niedrige Ausprägungen auf allen Dimensionen auf. Der erste Typ umfasst 977, der zweite 831 und der dritte Typ 163 Familien.

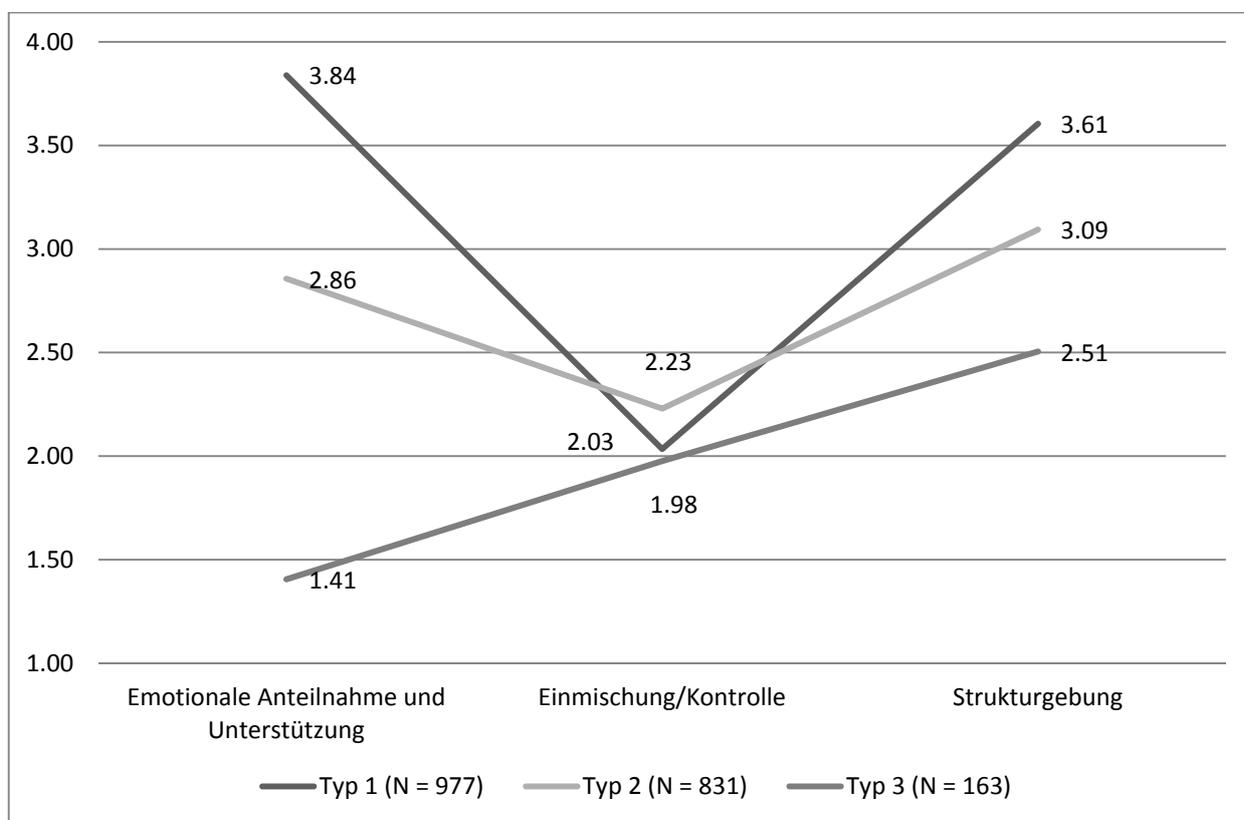


Abbildung 1: Mittelwerte der drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe

### Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe als Prädiktoren für die schulische Leistung

Die zweite Fragestellung untersucht, ob die Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe, die in der 5. Jahrgangsstufe identifiziert werden konnten, mit unterschiedlichen Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler von der 5. zur 6. Jahrgangsstufe einhergehen. Dazu wurden Regressionsanalysen sowohl für die Deutschnote als auch für die Deutschleistung

<sup>3</sup> Für die sechste Klasse liegen keine Angaben zur elterlichen Hausaufgabenhilfe vor.

gerechnet (vgl. Tabelle 2), wobei aus den drei Profilen der elterlichen Hausaufgabenhilfe zwei Dummy-Variablen (mit dem ersten Typ als Referenzkategorie) gebildet wurden. Betrachtet man zunächst die Deutschnote, so zeigt sich, dass in Familien, die sich durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle auszeichneten (Typ 1), die Kinder in der sechsten Jahrgangsstufe auch nach Kontrolle der Vorjahresnote bessere Deutschnoten erzielten als in Familien, die hohe Ausprägungen auf allen drei Dimensionen aufwiesen (Typ 2) ( $\beta = -.16, p < .01$ ). Auch im Vergleich mit den Familien, die sich durch niedrige Ausprägungen auf allen drei Dimensionen beschreiben ließen (Typ 3), zeigten die Kinder aus Familien des Typs 1 bessere Deutschnoten in der 6. Jahrgangsstufe ( $\beta = -.47, p < .001$ ). Die Befunde blieben auch unter Kontrolle von weiteren familialen Bedingungen konstant. Auch für die Deutschleistung konnte wie für die Deutschnote ein signifikanter Unterschied zwischen Familien des Typs 1 und Familien des Typs 3 gefunden werden ( $\beta = -.13, p < .05$ ), dies auch dann, wenn für familiäre Bedingungen kontrolliert wurde (vgl. Modell 1b und 2b). Beim Vergleich zwischen den Familien des Typs 1 und des Typs 2 hingegen konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der Deutschleistung festgestellt werden.

Aufgrund dieser Ergebnisse wurden den drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe prägnante Bezeichnungen zugewiesen. Familien des Typs 1, die sich durch eine hohe Emotionale Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle auszeichneten und im Vergleich mit den anderen beiden Typen signifikant bessere Deutschnoten und Deutschleistungen aufwiesen, sollen im Folgenden als *Adäquate* bezeichnet werden. Die des Typs 2, die durchschnittliche Werte auf allen drei Dimensionen auswiesen, jedoch im Vergleich zu den Adäquaten schlechtere Deutschnoten und Deutschleistungen zeigten, sollen als *Ambivalente* benannt werden. Familien des Typs 3 hingegen zeigten niedrige Werte auf allen drei Dimensionen der elterlichen Hausaufgabenhilfe sowie schlechtere Deutschnoten als die Adäquaten und sollen im Folgenden als *Unbeteiligte* bezeichnet werden.

### **Vergleich der Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe hinsichtlich familialer Bedingungen**

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung wurden die drei Profile hinsichtlich ihrer familialen Bedingungen miteinander verglichen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der metrisch gemessenen Variablen der familialen Bedingungen sowie die Effektstärken der Mittelwertvergleiche zwischen den drei Typen sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 2: Vorhersage der Deutschnote und der Deutschleistung in der 6. Klasse

	<i>Deutschnote</i>				<i>Deutschleistung</i>				
	<i>Modell 1a</i>		<i>Modell 1b</i>		<i>Modell 2a</i>		<i>Modell 2b</i>		
	$\beta$	<i>SE</i>	B	<i>SE</i>	$\beta$	<i>SE</i>	B	<i>SE</i>	
<i>Kontrollvariablen</i>									
Deutschnote 5. Klasse	.53 ***	.03	.49 ***	.03	.90 ***	.01	.89 ***	.01	
<i>Familiärer Hintergrund</i>									
Migrationshintergrund (1 = immigriert)			-.33 ***	.07			-.06	.05	
Schulabschluss der Eltern (1 = mit Abitur)			-.04	.06			-.03	.03	
Sozioökonomischer Status			.08 **	.03			-.01	.01	
Anzahl Bücher im Elternhaus			.05	.03			.01	.02	
Kulturelle Praxis			.03	.03			.00	.02	
<i>Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe</i>									
Typ Version 1 5. Klasse (1=Ambivalent)	-.16 **	.05	-.16 **	.05	-.05	.03	-.05	.03	
Typ Version 1 5. Klasse (1=Unbeteiligt)	-.44 ***	.09	-.47 ***	.10	-.09 *	.04	-.13 *	.05	
<i>R</i> <sup>2</sup>	.31		.33		.82		.82		

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

Bezüglich des *Migrationshintergrunds* zeigte der  $\chi^2$ -Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Profilen ( $\chi^2(2, N = 1937) = 5.558, p = .062$ ). Alle drei Profile setzten sich wie die Gesamtstichprobe aus circa vier Fünfteln nicht immigrierten und circa einem Fünftel immigrierten Familien zusammen. Familien mit Migrationshintergrund fanden sich also gleich häufig in der Gruppe der Adäquaten, in der Gruppe der Ambivalenten und in der Gruppe der Unbeteiligten. Beim *Schulabschluss der Eltern* zeichnete sich ein ähnliches Bild ab, auch hier zeigte der  $\chi^2$ -Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Profilen ( $\chi^2(2, N = 1667) = .274, p = .872$ ). Die drei Profilgruppen wie auch die Gesamtstichprobe setzten sich jeweils aus circa drei Vierteln Eltern mit Abitur und circa einem Viertel Eltern ohne Abitur zusammen. Beim Vergleich der drei Profile bezüglich des *Sozioökonomischen Status*, konnten zwar geringe deskriptive Unterschiede zwischen den drei Profilen gefunden werden, diese Unterschiede erwiesen sich allerdings nicht als statistisch signifikant. Wie bei den familienstrukturellen und sozioökonomischen Merkmalen konnten bezüglich der *Kulturellen Praxis* und der *Anzahl der Bücher im Elternhaus* geringe deskriptive Unterschiede zwischen den drei Profilen gefunden werden, aber auch diese waren nicht statistisch signifikant.

Hinsichtlich der *Eltern-Kind-Kommunikation* ließen sich signifikante Mittelwertunterschiede zwischen allen drei Typen finden. Kinder aus Familien, deren Hausaufgabenhilfe sich als adäquat bezeichnen lässt, berichteten von signifikant mehr Kommunikation mit ihren Eltern als Kinder aus Familien mit ambivalenter Hausaufgabenhilfe (Cohen's  $d = .34$ ) und Kinder aus Familien mit unbeteiligter Hausaufgabenhilfe (Cohen's  $d = .69$ ), wobei sich zwischen den letzten beiden Typen auch ein signifikanter Unterschied zugunsten der Ambivalenten zeigte (Cohen's  $d = .37$ ). In Hinsicht auf die *Strukturierung des Alltags* zeigte sich, dass Eltern, deren Hilfe bei den Hausaufgaben als adäquat bezeichnet werden kann, den Alltag ihres Kindes stärker strukturieren als Eltern, deren Hilfe bei den Hausaufgaben als ambivalent (Cohen's  $d = .50$ ) oder als unbeteiligt (Cohen's  $d = .67$ ) bezeichnet werden kann, wobei die Strukturierung des Alltags bei Letzteren am geringsten ausfiel. Mit Blick auf einen weiteren Aspekt schulbezogener Eltern-Kind-Interaktion, den *Streit zwischen Eltern und Kindern bezüglich Schulleistung*, so zeigte sich, dass Kinder, deren elterliche Hausaufgabenhilfe als adäquat bezeichnet werden kann, von weniger Streit mit den Eltern berichteten als Kinder, deren elterliche Hausaufgabenhilfe als ambivalent (Cohen's  $d = .21$ ) oder als unbeteiligt (Cohen's  $d = .31$ ) bezeichnet werden kann. Der ambivalente und der unbeteiligte Typ unterschieden sich nicht signifikant voneinander.

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und standardisierte Mittelwertdifferenzen (Effektstärken) in den familialen Bedingungen nach Typ elterlicher Hausaufgabenhilfe

	Sozioökono- mischer Sta- tus	Anzahl Bücher im Elternhaus	Kulturelle Praxis	Eltern- Kind- Kommuni- kation	Strukturie- rung des Alltags	Streit bezgl. Schul- leistung
<i>Mittelwert</i>						
Adäquat	48.61	3.90	1.46	2.70	3.62	1.42
Ambivalent	48.11	3.85	1.46	2.45	3.37	1.57
Unbeteiligt	47.60	3.58	1.45	2.16	3.22	1.68
<i>Standardabweichung</i>						
Adäquat	15.07	1.5	0.45	0.72	0.47	0.75
Ambivalent	15.34	1.6	0.14	0.73	0.54	0.75
Unbeteiligt	15.53	1.57	0.19	0.85	0.70	0.91
<i>Effektstärken</i>						
Adäquat versus Ambivalent	0.03	0.03	0.01	<b>0.34</b>	<b>0.50</b>	<b>0.21</b>
Adäquat versus Unbeteiligt	0.07	0.21	0.03	<b>0.69</b>	<b>0.67</b>	<b>0.31</b>
Ambivalent versus Unbeteiligt	0.03	0.17	0.05	<b>0.37</b>	<b>0.24</b>	0.13

Effektstärke  $d$  nach Cohen (1988). Statistisch signifikante Unterschiede sind fett hervorgehoben. Signifikanzniveau nach  $\alpha$ -Adjustierung entsprechend der Zahl der Einzelvergleiche.

## Diskussion

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob sich verschiedene Typen von Familien hinsichtlich der praktizierten Hausaufgabenhilfe identifizieren lassen, und falls ja, ob bestimmte Typen mit einer günstigeren Leistungsentwicklung der Kinder einhergehen. Es konnten drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe ermittelt werden. Familien des ersten Typs zeichneten sich durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein niedriges Maß an Einmischung/Kontrolle aus. Kinder aus Familien dieses Typs entwickelten vom 5. bis zum 6. Schuljahr signifikant bessere schulische Leistungen als Kinder aus Familien der anderen beiden Typen. Daher wurden diese Familien als *Adäquate* bezeichnet. Familien des zweiten Typs zeigten durchschnittliche Werte auf allen drei Dimensionen der elterlichen Hausaufgabenhilfe, wobei die Kinder schlechtere schulische Leistungen entwickelten als diejenigen aus Familien des ersten Typs. Diese Familien wurden als *Ambivalente* bezeichnet. Familien des dritten Typs wiesen niedrige Werte auf allen drei Dimensionen der elterlichen Hausaufgabenhilfe aus. Kinder aus Familien dieses Typs entwickelten schlechtere schulische Leistungen vom 5. bis zum 6. Schuljahr als diejenigen aus Familien des ersten Typs. Familien des dritten Typs wurden als *Unbeteiligte* bezeichnet.

Weiterhin wurde untersucht, ob sich die Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe hinsichtlich der familialen Sozialisation unterscheiden. Kinder aus Familien des adäquaten Typs berichteten tatsächlich von mehr Eltern-Kind-Kommunikation, von einer stärkeren Strukturierung des Alltags durch die Eltern sowie von weniger Streit bezüglich Schulleistung als Kinder der anderen beiden Typen. Kinder aus Familien, die aufgrund ihrer elterlichen Hausaufgabenhilfe als *Ambivalente* bezeichnet werden können, berichteten wiederum von mehr Eltern-Kind-Kommunikation und von einer stärkeren Strukturierung des Alltags durch die Eltern als Kinder aus Familien, die aufgrund ihrer elterlichen Hausaufgabenhilfe als *Unbeteiligte* bezeichnet werden können. Bezüglich familienstruktureller und sozioökonomischer Merkmale (Migrationshintergrund, höchster Bildungsabschluss der Eltern, Sozioökonomischer Status) sowie hinsichtlich des häuslichen Anregungsgehalts (Anzahl Bücher im Elternhaus, Kulturelles Kapital) unterschieden sich die drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe allerdings nicht voneinander.

In Bezug auf das integrative Modell familialer Sozialisation von Wild und Hofer (2002) waren es demnach in der vorliegenden Studie die Merkmale auf der Ebene der elterlichen Erziehung und die Merkmale auf der Ebene der schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktion, die in einem Zusammenhang mit den drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe standen. Damit bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung die Aussagen von Wild und Hofer, die darauf hingewiesen haben, dass gerade die schulbezogene, dass gerade die schulbezogene Eltern-Kind-Interaktion, gefolgt von der elterlichen Erziehung, am engsten mit der schulischen Entwicklung zusammenhängt, während familienstrukturelle und sozioökonomische Faktoren am wenigsten stark mit der schulischen Entwicklung des Kindes zusammenhängen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen auf einen kumulativen Effekt schließen: Kinder aus Familien des adäquaten Typs nicht nur von einer didaktisch sinnvollerer elterlicher Hausaufgabenhilfe profitierten, sondern insgesamt von einer positiveren familialen Sozialisation. Weitere Studien zum Einfluss der Familie auf die schulische Entwicklung von Kindern sollten sich daher nicht nur auf *Struktur- und Statusmerkmale* der Familie beschränken, sondern vielmehr den Blick für *Prozessmerkmale* der Familie öffnen. Der Blick auf familiäre Prozessmerkmale ist auch deswegen sinnvoll, weil diese verschiedene Möglichkeiten zur Veränderung bieten. So könnte beispielsweise durch Elterntrainings die schulbezogene Eltern-Kind-Interaktion verbessert werden.

Als Einschränkung des vorliegenden Beitrags gilt es darauf hinzuweisen, dass Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums nicht untersucht wurden. Insofern sollte der Frage

nach der Generalisierbarkeit der hier identifizierten Typen auf andere Stichproben weiter nachgegangen werden. Zudem muss angemerkt werden, dass im vorliegenden Beitrag die elterliche Hausaufgabenhilfe lediglich zu einem Messzeitpunkt untersucht wurde. Es ist jedoch denkbar, dass sich die Zugehörigkeit einer Familie zu einem der drei Typen verschieben kann. Des Weiteren wurden für den vorliegenden Beitrag lediglich die Einschätzungen der Kinder bezüglich der elterlichen Hausaufgabenhilfe berücksichtigt. Dieses Vorgehen wird in erster Linie dadurch legitimiert, dass die Wahrnehmung des Kindes im Zentrum des Interesses stand. Es muss dennoch bedacht werden, dass sich die Perspektive der Eltern grundlegend von derjenigen des Kindes unterscheiden kann (Clinton & Hattie, 2013).

Trotz dieser Einschränkungen liefert die vorliegende Studie wertvolle Hinweise und Implikationen für die Praxis: Lehrkräfte sowie Erziehungsberaterinnen und -berater können Eltern vor dem Hintergrund der drei identifizierten Typen präziser und zielgerichteter beraten und begleiten. Eltern des unbeteiligten Typs könnten beispielsweise dahingehend informiert werden, dass es mit Nachteilen für die schulische Entwicklung ihres Kindes verbunden sein kann, wenn sie sich überhaupt nicht an der Hausaufgabenerledigung ihres Kindes beteiligen. Eltern des ambivalenten Typs könnte aufgezeigt werden, dass sich eine zu starke Einmischung und Kontrolle – auch wenn dies mit positiven Absichten erfolgt (z.B. das Kind vor Misserfolgen schützen) – negativ auf die schulische Leistung des Kindes auswirken kann. Gleichzeitig gilt es auch die Eltern, die eine adäquate Hausaufgabenhilfe zeigen, in ihrem Verhalten zu bestärken, um so zu verhindern, dass beispielsweise bei einem Leistungsabfall die Einmischung/Kontrolle erhöht wird. Prinzipiell lässt sich festhalten, dass die im vorliegenden Beitrag erfolgte Benennung und Beschreibung von drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe Lehrkräften sowie Erziehungsberaterinnen und -beratern ermöglicht, die Bedürfnisse einzelner Familien hinsichtlich Hausaufgabenhilfe schneller und differenzierter zu erfassen, um passende Unterstützungsmaßnahmen ableiten zu können.

---

## Literatur

- Becker, M., Rose, N., Neumann, M., Dumont, H., Berendes, K., Nagy, G., Jonkmann, K. (2013). Die Entwicklung des Leseverstehens an den nichtgymnasialen Bildungsgängen Baden-Württembergs und Sachsens. In K. Jonkmann, N. Rose & U. Trautwein (Eds.), *Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen - Abschlussbericht für die Länder Baden-Württemberg und Sachsen*. Tübingen: Projektbericht an die Kultusministerien der Länder.
- Clinton, J. & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conger, R. D. (2009). Commentary on Grolnick and Pomerantz, "Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization". *Child Development Perspectives*, 3, 173-175.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55–69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144-161.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.

- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31(1), 6-22.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J. & De Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting an childrens' internalization of values* (S. 135-161). New York: Wiley.
- ILO. (1990). *International standard classification of occupations. ISCO-88*. Geneva: ILO.
- Jonkmann, K., Rose, N. & Trautwein, U. (2013). *Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen - Abschlussbericht für die Länder Baden-Württemberg und Sachsen*. Tübingen: Projektbericht an die Kultusministerien der Länder.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS.
- Lo, Y., Mendell, N. & Rubin, D. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88, 767-778.
- Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parental involvement in schooling - results concerning its structure and impact on students' motivation. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (S. 299-316). Münster: Waxmann.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, S. 1-101). New York: Wiley.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (in press). The Need to Distinguish between Quantity and Quality in Parental Involvement Research. *The Journal of Educational Research*.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998-2013). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Author.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer

- Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(1), 1-14.
- Niggli, A., Wandeler, C. & Villiger, C. (2009). Globale und bereichsspezifische Komponenten eines Elterntrainings zur Betreuung bei Lesehausaufgaben - Zusammenhänge im familiären Kontext. *Unterrichtswissenschaft*, 37(3), 230-245.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthen, B. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling. A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14, 535-569.
- OECD. (2001). Knowledge and skills for life: *First results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Pomerantz, E. M. & Grolnick, W. S. (2009). Toward a clear and inclusive conceptualization of parental control: Reply to the commentaries. *Child Development Perspectives*, 3, 176-177.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P. & Hampton, R. L. (1995). *The family-school connection: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Steinberg, L., Elmen, J. & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation* (Unveröffentlichte Habilitationsschrift), University of Mannheim, Mannheim, Germany.
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Die Familie mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Eds.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 216-240). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh / UTB.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45.Beiheft, 276-290.
- Wingard, L. & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.

## Anhang

Tabelle A1

*Interkorrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen aller Variablen*

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Sozioökonomischer Status der Familie															
2 Bildungsabschluss der Eltern (1 = mit Abitur)	<i>.41</i>														
3 Migrationsstatus (1 = immigriert)	<i>-.09</i>	<i>.07</i>													
4 Anzahl Bücher im Elternhaus	<i>.07</i>	<i>.28</i>	<i>-.21</i>												
5 Kulturelles Kapital	<i>-.01</i>	<i>.15</i>	<i>.04</i>	<i>.27</i>											
6 Eltern-Kind-Kommunikation	<i>-.03</i>	<i>.02</i>	<i>.04</i>	<i>.10</i>	<i>.18</i>										
7 Strukturierung des Alltags	<i>-.04</i>	<i>.03</i>	<i>.01</i>	<i>-.02</i>	<i>.02</i>	<i>.23</i>									
8 Streit bezüglich Schulleistung	<i>-.00</i>	<i>.01</i>	<i>-.02</i>	<i>.04</i>	<i>-.03</i>	<i>-.04</i>	<i>-.01</i>								
9 Emotionale Anteilnahme und Unterstützung	<i>-.00</i>	<i>-.01</i>	<i>-.01</i>	<i>-.00</i>	<i>-.08</i>	<i>.08</i>	<i>.10</i>	<i>-.02</i>							
10 Einmischung/Kontrolle	<i>-.05</i>	<i>.00</i>	<i>.04</i>	<i>.01</i>	<i>.10</i>	<i>.01</i>	<i>-.01</i>	<i>.25</i>	<i>.03</i>						
11 Strukturgebung	<i>.07</i>	<i>.01</i>	<i>.06</i>	<i>-.01</i>	<i>.04</i>	<i>.18</i>	<i>.31</i>	<i>-.05</i>	<i>.23</i>	<i>.05</i>					
12 Deutschnote (5. Klasse)	<i>-.02</i>	<i>.03</i>	<i>-.04</i>	<i>.07</i>	<i>-.01</i>	<i>.01</i>	<i>.00</i>	<i>-.00</i>	<i>-.00</i>	<i>-.07</i>	<i>-.02</i>				
13 Deutschleistung (5. Klasse)	<i>.02</i>	<i>.12</i>	<i>-.09</i>	<i>.14</i>	<i>.02</i>	<i>-.11</i>	<i>.04</i>	<i>-.09</i>	<i>.03</i>	<i>-.02</i>	<i>.15</i>	<i>.11</i>			
14 Deutschnote (6. Klasse)	<i>.01</i>	<i>-.02</i>	<i>-.16</i>	<i>.02</i>	<i>-.02</i>	<i>.01</i>	<i>.10</i>	<i>-.06</i>	<i>.02</i>	<i>-.03</i>	<i>.13</i>	<i>.52</i>	<i>.02</i>		
15 Deutschleistung (6. Klasse)	<i>-.04</i>	<i>-.11</i>	<i>-.01</i>	<i>.02</i>	<i>.02</i>	<i>.20</i>	<i>-.02</i>	<i>-.02</i>	<i>.09</i>	<i>-.22</i>	<i>.03</i>	<i>-.06</i>	<i>.86</i>	<i>.45</i>	
<i>M</i>	51.55	.31	.20	3.83	1.47	2.54	3.48	1.50	3.22	2.11	3.30	3.83	.62	4.07	.83
<i>SD</i>	19.44	.46	.40	1.54	.45	.75	.54	.76	.77	.90	.70	1.18	.83	.76	.92

Note.  $N = 3880$ ; Statistisch signifikante Korrelationen ( $p < .05$ ) sind kursiv gedruckt.

Keine Hausaufgaben ohne Streit? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben

Moroni, S., Dumont, H. & Trautwein, U. (submitted). Keine Hausaufgaben ohne Streit? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.

### **Zusammenfassung**

Konflikte wegen Hausaufgaben gehören zum Alltag jeder Familie, insbesondere in der Phase der frühen Adoleszenz, in der Kinder sich zunehmend von ihren Eltern ablösen und nach mehr Autonomie streben. Obwohl immer wieder auf das hohe Konfliktpotenzial von Hausaufgaben hingewiesen wird, liegen bislang kaum Studien vor, in denen untersucht wurde, welche Faktoren zu Streit wegen Hausaufgaben führen. In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale des familiären Kontextes und des Kindes Streit vorhersagen. Als Datenbasis dienten Fragebogenangaben von 1751 Achtklässlerinnen und Achtklässlern und deren Eltern. Bei gleichzeitiger Betrachtung aller Prädiktoren zeigte sich, dass Eltern mit einer niedrigen Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten sowie Eltern mit wenig Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes sowie Eltern von Jungen von mehr Streit berichteten. Als am bedeutsamsten für die Vorhersage von Streit wegen Hausaufgaben erwiesen sich jedoch schlechte Schulleistungen des Kindes.

*Keywords:* Hausaufgaben, Streit, Familie, elterliche Hausaufgabenhilfe

### **Streit wegen Hausaufgaben in der frühen Adoleszenz**

In regelmäßigen Abständen berichten Tageszeitungen über das Konfliktpotenzial von Hausaufgaben im Elternhaus. Dabei werden den vermeintlich gestressten und geplagten Eltern häufig Tipps geliefert, wie Streit bei den Hausaufgaben vermieden werden kann. So titelte beispielsweise am 29. April 2010 die Augsburger Allgemeine „Hausaufgaben: So werden sie nicht zum Alltagsdrama“ oder die Süddeutsche am 24. September 2012 „Halten Sie sich bei den Hausaufgaben zurück“. Auch in der bisherigen Hausaufgabenforschung wurden Hausaufgaben häufig als Quelle von Ärger, Streit und Missverständnissen zwischen Eltern und ihren Kindern beschrieben (Neuenschwander et al., 2005; Schwemmer, 1980; Wild, 2004). In der Tat scheint es sich bei den Hausaufgaben um einen der Hauptkonfliktpunkte zwischen Eltern und ihren adoleszenten Kindern zu handeln (Smetana, 1989). Obwohl Auseinandersetzungen um Hausaufgaben den Alltag vieler Familien kennzeichnen, gibt es bislang kaum empirische Untersuchungen dazu, welche Faktoren zum viel berichteten Streit bei den Hausaufgaben führen. Hängt das Ausmaß von Streit davon ab, auf welche Art und Weise die Eltern ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen und mit dem Kind interagieren? Oder sind es vielmehr die Kinder, die durch geringe Anstrengungsbereitschaft und schlechte Schulleistungen ihre Eltern zu Streit über Hausaufgaben „provizieren“?

Gerade für Lehrkräfte und/oder Erziehungsberaterinnen und -berater, die Eltern dahingehend beraten, wie die Hausaufgabensituation zuhause entspannt werden kann, wäre es wichtig zu wissen, welche Merkmale des familiären Kontextes und welche Merkmale des Kindes Streit bei den Hausaufgaben vorhersagen. Dieser Frage soll im vorliegenden Beitrag empirisch nachgegangen werden. Dabei wird die Phase der frühen Adoleszenz in den Blick genommen, da zu diesem Zeitpunkt Heranwachsende zunehmend nach mehr Autonomie gegenüber ihren Eltern streben

und versuchen, an Einfluss gegenüber ihren Eltern zu gewinnen (Fend, 1998). Konflikte entstehen dabei insbesondere bei autonomierelevanten Themen, also bei Themen, die regelungsbedürftig sind (Hofer, 2003). Da die Erledigung von Hausaufgaben eigentlich in der Verantwortung der Kinder liegt, aber dennoch zuhause, d. h. häufig unter Beisein der Eltern stattfindet, sind Konflikte möglicherweise „vorprogrammiert“.

### **Über die Wirksamkeit von Hausaufgaben**

Seit mehreren Jahrzehnten debattieren Eltern, Lehrkräfte und Wissenschaftler über den Sinn und Unsinn von Hausaufgaben. Die Frage nach der Wirksamkeit von Hausaufgaben spielt dabei eine zentrale Rolle. Bereits in den 70-er und 80er-Jahren entstanden dazu erste wissenschaftliche Untersuchungen (z. B. Eigler & Krumm, 1972; Wittmann, 1970) sowie verschiedene Publikationen, die Hausaufgaben entweder befürworten (z. B. Feiks & Rothermel, 1981) oder aber kritisieren (z. B. Becker & Kohler, 1988). Fasst man die Ergebnisse neuerer Studien zusammen, so kann festgehalten werden, dass die regelmäßige Vergabe von Hausaufgaben durch Lehrkräfte mit einer positiven Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern einhergeht (Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein & Lüdtke, 2006; Trautwein & Köller, 2003; Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann & Lüdtke, 2009). Mit dem zeitlichen Aufwand, den jedes Kind für seine Hausaufgaben aufwendet, lässt sich hingegen die Wirksamkeit von Hausaufgaben nicht bestimmen: Ein hoher zeitlicher Aufwand ist in der Regel ein Indikator für schlechte Schulleistungen, da leistungsschwache Schülerinnen und Schüler mehr Zeit für die Bearbeitung der Hausaufgaben benötigen als leistungsstarke (De Jong, Westerhof & Creemers, 2000; Schnyder et al., 2006; Trautwein, Köller, Schmitz & Baumert, 2002; Trautwein et al., 2009). Unabhängig vom Ausgangsniveau der Leistungen konnte festgestellt werden,

dass Schülerinnen und Schüler, die sich bei den Hausaufgaben anstrebten, bessere schulische Leistungen entwickelten als Schülerinnen und Schüler, die sich bei den Hausaufgaben weniger anstrebten. Somit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Hausaufgaben bzw. die sorgfältige Erledigung der Hausaufgaben in der Tat mit einer positiven Leistungsentwicklung einhergehen.

### **Über die Wirksamkeit elterlicher Hausaufgabenhilfe**

Auch die Belastung des Elternhauses wurde immer wieder als Argument gegen Hausaufgaben vorgebracht (z. B. Nilshon, 1995; Schwemmer, 1980). Wenn in der bisherigen Forschung das Elternhaus in den Fokus genommen wurde, so stand auch hier die Wirksamkeit im Vordergrund, also der Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und der Leistungsentwicklung des Kindes.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass es weniger ins Gewicht fällt, wie häufig oder wie lange Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen, sondern dass es entscheidender ist, auf welche Art und Weise sie ihrem Kind helfen (Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl, in press; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Ein positiver Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung des Kindes und der elterlichen Hausaufgabenhilfe konnte dann gefunden werden, wenn sich die Hilfe der Eltern durch Autonomieunterstützung, Strukturgebung und emotionale Unterstützung auszeichnete (Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Dumont et al., 2012; Knollmann & Wild, 2007; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007). Ein negativer Zusammenhang zwischen der Schulleistung des Kindes und der elterlichen Hausaufgabenhilfe hingegen wurde dann gefunden, wenn die elterliche Hilfe von Einmischung, Kontrolle und negativen Emotionen gekennzeichnet war (Dumont et al., 2012; Niggli et al., 2007; Pomerantz, Wang & Ng, 2005). Diese Befunde entsprechen theoretischen Erkenntnissen der Lern- und

Motivationspsychologie, insbesondere der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1987), die drei Grundbedürfnisse des Menschen postuliert: das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, das Bedürfnis nach Autonomieerleben und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Wenn Bezugspersonen eine Lern- und Entwicklungsumgebung bereitstellen, die den drei Grundbedürfnissen gerecht wird, so kann bei den Lernenden intrinsische Motivation entstehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass gerade in der Phase der frühen Adoleszenz, die sich durch ein starkes Autonomiestreben der Heranwachsenden auszeichnet, elterliche Hausaufgabenhilfe, die sich durch viel Einmischung und Kontrolle, aber durch wenig Autonomieunterstützung auszeichnet, nicht nur zu einer schlechteren schulischen Leistung des Kindes, sondern auch zu mehr Streit zwischen Eltern und ihren Kindern führen kann. Eine nicht adäquate elterliche Hausaufgabenhilfe könnte also ein Faktor sein, der zu mehr Streit bei den Hausaufgaben führen kann.

### **Streit als vernachlässigter Aspekt der Hausaufgabenforschung**

Obwohl Missverständnisse und Konflikte zwischen Eltern und Kindern bei den Hausaufgaben immer wieder als ein Hauptargument gegen Hausaufgaben angeführt werden, ist bislang empirisch weitgehend ungeklärt, wodurch es zu Streit bei den Hausaufgaben kommt. Bislang basieren Antworten auf diese Frage größtenteils auf persönlichen Erfahrungen oder Plausibilitätsannahmen, weniger auf wissenschaftlich gesicherten Befunden. Einige empirische Hinweise liefern Studien, die die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern untersuchen. Studien der Arbeitsgruppe Smetana (Smetana, 1989; Smetana, Daddis & Chuang, 2003; Yau & Smetana, 1996) analysierten beispielsweise in verschiedenen Bevölkerungsgruppen Eltern-Kind-Konflikte und kamen zu dem Schluss, dass das Ausmaß an Streit wegen Hausaufgaben je nach kulturellem Hintergrund der Familie variiert. Forsberg (2007)

konnte aufzeigen, dass Eltern in der Regel mit ihren Kindern nicht darüber streiten, ob die Kinder, sondern wann sie die Hausaufgaben erledigen. Dabei greifen die Jugendlichen in der Regel auf Argumente zurück, die kurze negative Konsequenzen der Hausaufgaben aufgreifen (z. B. Freizeit geht vor den Hausaufgaben), während sich Eltern eher auf Argumente stützen, die langfristige positive Effekte der Hausaufgaben (z. B. schulische Entwicklung des Kindes) betonen (Coutts, 2004).

Eine erste Analyse möglicher Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben, die sowohl Eltern- als auch Schülermerkmale in den Blick nahm, erfolgte durch Neuenschwander et al. (2005) im Rahmen einer Studie zum Verhältnis von Familie und Schule im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern (Schweiz). Die Autoren konnten zeigen, dass ein niedriger Notendurchschnitt in den Hauptfächern, eine höhere Unzufriedenheit der Eltern mit der Schule, die Attribution von schulischem Misserfolg des Kindes auf fehlende Fähigkeiten und fehlendes Interesse durch die Eltern sowie auf Leistungen fokussierte Erwartungen und Reaktionen der Eltern zu mehr Streit wegen Hausaufgaben führten. Zudem traten Konflikte wegen Hausaufgaben häufiger bei Jungen als bei Mädchen auf.

Eine systematische Analyse der Entstehungsbedingungen von Streit wegen Hausaufgaben, die sowohl Merkmale des familiären Kontextes als auch Merkmale des Kindes in den Blick nimmt, steht jedoch noch aus. Dabei sollte auf Seiten des familiären Kontextes neben Aspekten des erzieherischen Verhaltens der Eltern im Umgang mit schulischen Belangen des Kindes insbesondere das Wissen aus der bisherigen Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe hinsichtlich sinnvoller und weniger sinnvoller Arten der Hilfe berücksichtigt werden. Auf Seiten des Kindes ist es wichtig, neben den Leistungen auch das Lernverhalten als potentiellen Prädiktor für Streit wegen Hausaufgaben zu untersuchen. Es ist davon auszugehen, dass nicht nur schlechte schulische Leistungen des Kindes, sondern beispielsweise auch eine

mangelnde Anstrengungsbereitschaft des Kindes in der Schule und bei der Erledigung der Hausaufgaben zu Streit bei den Hausaufgaben führen kann.

### **Fragestellung**

Im vorliegenden Beitrag wird empirisch untersucht, welche Faktoren Streit wegen Hausaufgaben vorhersagen könne. Dabei werden sowohl Merkmale des familiären Kontextes als auch Merkmale des Kindes in den Fokus genommen. Untersucht werden Kinder und ihre Eltern in der siebten und achten Klasse. Denn in der Phase der frühen Adoleszenz steigt die Häufigkeit von Konflikten zwischen Eltern und ihren Kindern, da die Kinder zunehmend nach mehr Autonomie streben und sich schrittweise von ihren Eltern ablösen (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010). Es ist daher zu erwarten, dass es in dieser Lebensphase besonders häufig zu Streit wegen Hausaufgaben kommen kann. Hausaufgaben erfordern nämlich eine gewisse Regelung und Absprache zwischen Eltern und Kind, während die adoleszenten Kinder ihre Hausaufgaben jedoch zunehmend selbständig planen und erledigen wollen.

### **Methode**

#### Stichprobe

Die für den vorliegenden Beitrag verwendete Stichprobe ist Teil der Längsschnittstudie TRAIN, die Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und an Mittelschulen in Sachsen untersucht (Jonkmann, Rose & Trautwein, 2013). Für die vorliegende Studie wurden Daten der ersten Kohorte aus der siebten und achten Jahrgangsstufe von 1751 Schülerinnen und Schülern (54,8 % männlich) sowie deren Eltern analysiert. 42,8 % der Schülerinnen und Schüler besuchten die Mittelschule, 26,2 % die Hauptschule und 31,0 % die Realschule. Die Stichprobe beinhaltet keine Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums. Da die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die drei Bildungsgänge in der Stichprobe nicht der Verteilung der Gesamtpopulation entspricht, wurden die Analysen mit gewichteten Stichproben gerechnet.

### Instrumente

Alle Merkmale des familiären Kontextes und alle Merkmale des Kindes wurden zum zweiten Messzeitpunkt erhoben. Lediglich die Variable Streit wegen Hausaufgaben wurde sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt erfasst. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen aller in der vorliegenden Studie verwendeten Variablen sind in Tabelle A1 im Anhang dargestellt.

#### Streit wegen Hausaufgaben

Streit wegen Hausaufgaben wurde anhand der Angaben der Eltern über fünf Items erfasst (z. B. „Wenn ich meine Hausaufgaben mache, kommt es oft zu Streit bei uns in der Familie.“, 7. Klasse:  $\alpha = .74$ ; 8. Klasse:  $\alpha = .77$ ). Die Antworten erfolgten auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt ein wenig, 4 = stimmt genau).

#### Merkmale des familiären Kontextes

Das schulbezogene elterliche Verhalten wurde anhand dreier Skalen erfasst: Die Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes wurde im Elternfragebogen anhand von sechs Items (z. B. „Ich habe genug Zeit und Energie, um mich mit meinem Kind intensiv über seinen Schulalltag zu unterhalten.“,  $\alpha = .81$ ) und einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt ein wenig, 4 = stimmt genau) erfasst. Die Eltern-Kind-Kommunikation wurde im Schülerfragebogen über sieben Items gemessen (z. B. „Wie oft kommt es bei dir zu Hause vor, dass deine Eltern sich mit dir über ein Buch unterhalten?“,  $\alpha = .79$ ). Antworten konnten auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = nie, 2 = selten, 3 = häufig, 4 = sehr häufig) gegeben werden. Die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten wurde im Elternfragebogen mittels sechs Items (z. B. „Ich war eine gute Schülerin/ein guter Schüler.“,  $\alpha = .81$ ) und einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) erfasst.

Die elterliche Hausaufgabenhilfe wurde anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler erfasst. Dabei wurden drei Skalen verwendet: Emotionale Anteilnahme und Unterstützung (z. B. „Bei den Hausaufgaben helfen mir meine Eltern immer dann, wenn ich Schwierigkeiten damit habe.“, vier Items,  $\alpha = .88$ ), Strukturgebung (z. B. „Meine Eltern wollen, dass ich erst die Hausaufgaben mache, bevor ich mich mit Freunden treffe.“, sechs Items,  $\alpha = .85$ ) und Einmischung/Kontrolle (z. B. „Meine

Eltern helfen manchmal auch dann bei den Hausaufgaben, wenn ich überhaupt keine Hilfe brauche.“, vier Items, 8. Klasse:  $\alpha = .89$ ). Die Items wurden mittels vierstufiger Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) erfasst. Sie wurden in Anlehnung an Wild (1999) entwickelt und in Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast (2014) nach empirischer Bestätigung der Faktorenstruktur bereits veröffentlicht.

#### Merkmale des Kindes

Das Lernverhalten des Kindes wurde anhand dreier Skalen erfasst: Die Gewissenhaftigkeit wurde mittels der deutschen Fassung (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001) des von Oliver John entwickelten „Big Five Inventory (BFI)“ (John & Srivastava, 1999) gemessen. Die Skala umfasste fünf Items (z. B. „Ich bin jemand, der/die Aufgaben gründlich erledigt.“,  $\alpha = .81$ ). Die Schülerinnen und Schüler schätzten ihre Antworten auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) ein. Die Anstrengungsbereitschaft bei den Hausaufgaben wurde anhand von Angaben aus dem Schülerfragebogen erfasst, indem die Schülerinnen und Schüler einschätzten, wie viele von den letzten 10 Hausaufgaben, die sie bekommen haben, sie so gut bearbeitet haben, wie sie können. Antworten erfolgten auf einer 11-stufigen Likert-Skala (0 = keine, 1 = 1, 2 = 2, 3 = 3, 4 = 4, 5 = 5, 6 = 6, 7 = 7, 8 = 8, 9 = 9, 10 = 10) für die Fächer Mathematik und Deutsch. Der Mittelwert aus beiden Fächern ging in die Analysen des vorliegenden Beitrages ein. Die Prokrastination bei den Hausaufgaben wurde mittels sechs Items (z. B. „Ich zögere den Beginn meiner Hausaufgaben so lange hinaus, dass ich nicht rechtzeitig damit fertig werde.“,  $\alpha = .66$ ) gemessen. Die Schülerinnen und Schüler konnten ihre Antworten auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) einschätzen.

Die Schulleistungen des Kindes wurden anhand dreier Angaben erfasst: Die Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch wurden am Ende des 7. Schuljahres auf Basis der Schülerakten der Schule erfasst. Für die vorliegenden Analysen wurde der Mittelwert beider Noten berechnet, wobei die Noten so kodiert wurden, dass hohe Werte einer guten Leistung entsprechen. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler wurden anhand eines Leistungstests zur Erfassung der Mathematikkompetenz und eines Leistungstests zur Erfassung des Leseverständnisses erfasst, die jeweils auf der Basis der Bildungsstandards entwickelt wurden. Um individuell faire Testwerte zu erhalten, die ausschließlich auf der Testleistung der Schülerinnen und Schüler basieren und nicht durch andere Variablen beeinflusst sind, wurden bei der Skalierung Expected A Posteriori-Schätzer (EAP estimates) verwendet

(Becker et al., 2013). Die Mittelwerte der beiden Tests gingen in die vorliegenden Analysen ein. Die Bewertung des Leistungsstandes des Kindes durch die Eltern erfolgte anhand von sechs Items (z. B. „Mein Kind könnte bessere Noten bekommen, wenn es sich ein bisschen mehr anstrengen würde.“,  $\alpha = .83$ ). Antworten konnten auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) gegeben werden.

### **Statistisches Vorgehen**

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden multiple Regressionsanalysen mit Hilfe des Programmpakets Mplus 7 (Muthén & Muthén, 1998--2013) gerechnet. In einem ersten Schritt wurde Streit wegen Hausaufgaben in der achten Klasse auf der Basis des schulbezogenen elterlichen Verhaltens (Modell 1), der elterlichen Hausaufgabenhilfe (Modell 2), des Geschlechts (Modell 3), des Lernverhaltens des Kindes (Modell 4) und der Schulleistungen des Kindes (Modell 5) vorausgesagt. In einem zweiten Schritt wurden erstens alle Merkmale des familiären Kontextes (Modell 6) und zweitens alle Merkmale des Kindes (Modell 7) gleichzeitig mit in das Modell aufgenommen. In einem letzten Schritt wurde Streit wegen Hausaufgaben in der achten Klasse auf der Basis sowohl der Merkmale des familiären Kontextes wie auch der Merkmale des Kindes vorhergesagt (Modell 8). Alle Modelle wurden einmal mit und einmal ohne Streit wegen Hausaufgaben in der siebten Klasse als Kontrollvariable gerechnet.

Da die Daten in Schulklassen erhoben wurden, liegt bei der vorliegenden Studie eine Mehrebenenstruktur der Daten vor, was als Störfaktor betrachtet wurde. Indem der Standardfehler mittels der in Mplus implementierten Analyseoption „Type=Complex“ korrigiert wurde, wurde diesem Umstand Rechnung getragen. Die Daten wiesen zwischen 3,1 % und 55,5 % fehlende Werte auf. Um diese fehlenden Werte adäquat zu berücksichtigen, wurde das in Mplus implementierte Verfahren für Analysen mit fehlenden Werten, das sogenannte Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren, verwendet (Enders, 2010).

### **Ergebnisse**

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, welche Merkmale des familiären Kontextes und welche Merkmale des Kindes zu Streit wegen Hausaufgaben führen

(siehe Tabelle 1). Dabei wurde zum einen untersucht, inwiefern die Merkmale den Streit zu einem Zeitpunkt -- in der 8. Jahrgangsstufe -- vorhersagen (nicht kursive Werte in Tabelle 1). Zum anderen wurde die Vorhersage der Veränderung von Streit von der 7. zur 8. Jahrgangsstufe in den Blick genommen, indem in allen Modellen Streit in der 7. Klasse zusätzlich kontrolliert wurde (kursive Werte in Tabelle 1).

Hier etwa Tabelle 1 einfügen

Betrachtet man das schulbezogene elterliche Verhalten (Modell 1), so konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen allen Merkmalen und Streit wegen Hausaufgaben in der 8. Jahrgangsstufe gefunden werden: Eltern, die von weniger Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes berichteten, berichteten von mehr Streit wegen Hausaufgaben ( $\beta = -.13, p < .001$ ). Eltern, deren Kinder ein geringeres Ausmaß an Eltern-Kind-Kommunikation angaben, gaben ein geringeres Ausmaß an Streit wegen Hausaufgaben ( $\beta = -.08, p < .05$ ) an. Eltern, die ihre eigenen Fähigkeiten geringer einschätzten, berichteten von mehr Streit wegen Hausaufgaben als Eltern, die ihre eigenen Fähigkeiten als besser einschätzten ( $\beta = -.12, p < .001$ ). Dabei betrug die erklärte Varianz 5 Prozent. Ein ähnliches Bild, wenn auch mit geringeren Koeffizienten, zeigte sich für die Vorhersage des Streits in der 8. Jahrgangsstufe unter Kontrolle des Streits in der 7. Jahrgangsstufe durch die Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes und durch die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten der Eltern. Die Eltern-Kind-Kommunikation konnte die Veränderung von Streit wegen Hausaufgaben von der 7. zur 8. Jahrgangsstufe nicht vorhersagen.

Bezüglich elterlicher Hausaufgabenhilfe (Modell 2) zeigte sich, dass Eltern, deren Kind von mehr emotionaler Anteilnahme und Unterstützung bzw. von weniger Einmischung/Kontrolle bei den Hausaufgaben berichtete, ein geringeres Ausmaß an Streit wegen Hausaufgaben angaben als Eltern, deren Kind von weniger emotionaler Anteilnahme und Unterstützung bzw. von mehr Einmischung/Kontrolle berichtete.

Die elterliche Strukturgebung im Hausaufgabenprozess stand in keinerlei Zusammenhang mit dem Streit wegen Hausaufgaben zwischen Eltern und Kindern. Auf der Basis der elterlichen Hausaufgabenhilfe konnten 5 Prozent der Varianz erklärt werden. Somit trug die elterliche Hausaufgabenhilfe in etwa gleichviel zur Varianzerklärung bei wie das schulbezogene elterliche Verhalten.

Betrachtet man die Merkmale des Kindes, konnte für das Geschlecht (Modell 3) ein signifikanter Zusammenhang mit Streit wegen Hausaufgaben gefunden werden ( $\beta = .17, p < .001$ ). Das heißt, dass Eltern eines Jungen von mehr Streit wegen Hausaufgaben in der 8. Jahrgangsstufe berichteten als Eltern eines Mädchens. Ein ähnliches Bild, wenn auch mit geringerem Koeffizienten, zeigte sich für die Vorhersage des Streits in der 8. Jahrgangsstufe unter Kontrolle des Streits in der 7. Jahrgangsstufe ( $\beta = .06, p < .05$ ).

Durch das Lernverhalten des Kindes (Modell 4) konnten 5 Prozent der Varianz erklärt werden. Es fanden sich signifikante Zusammenhänge mit Streit wegen Hausaufgaben in der achten Klasse. Eltern, deren Kind gewissenhafter war und sich bei den Hausaufgaben mehr anstrebte, berichteten von weniger Streit bei den Hausaufgaben als Eltern, deren Kind weniger gewissenhaft und weniger anstrengungsbereit war (jeweils  $\beta = -.11, p < .01$ ). Für die Veränderung von Streit zwischen der 7. und 8. Jahrgangsstufe fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Lernverhalten des Kindes.

Bezüglich der Schulleistungen des Kindes (Modell 5) fanden sich sowohl unter Berücksichtigung des Ausmaßes an Streit wegen Hausaufgaben in der siebten Klasse als auch ohne Berücksichtigung von vorausgehendem Streit signifikante Zusammenhänge zwischen dem Notenschnitt aus Mathematik und Deutsch sowie der Bewertung des Leistungsstandes des Kindes und Streit wegen Hausaufgaben: Eltern von Kindern mit schlechteren Noten in Mathematik und Deutsch und/oder Eltern, die

den Leistungsstand ihres Kindes niedriger einschätzten, berichteten von mehr Streit wegen Hausaufgaben. Kein Zusammenhang konnte für die Testleistungen in Mathematik und Deutsch gefunden werden. Auf der Basis der Schulleistungen des Kindes konnten 23 Prozent der Varianz erklärt werden, wohingegen auf der Basis des Lernverhaltens des Kindes lediglich 4 Prozent der Varianz erklärt werden konnten.

Wurden alle Merkmale des familiären Kontextes gleichzeitig mit ins Modell aufgenommen (Modell 6), so veränderten sich die Ergebnisse kaum. Lediglich der Zusammenhang zwischen der Eltern-Kind-Kommunikation und Streit wegen Hausaufgaben war nicht mehr signifikant. Ein anderes Bild zeigte sich unter Berücksichtigung aller Merkmale des Kindes (Modell 7). Hier konnte nur noch ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht, dem Notenschnitt aus Mathematik und Deutsch sowie der Bewertung des Leistungsstandes des Kindes durch die Eltern und Streit wegen Hausaufgaben in der 8. Jahrgangsstufe gefunden werden. Unter Berücksichtigung von Streit im vorangegangenen Schuljahr blieben der Zusammenhang mit dem Notenschnitt aus Mathematik und Deutsch ( $\beta = -.09, p < .001$ ) und der Zusammenhang mit der Bewertung des Leistungsstandes des Kindes durch die Eltern ( $\beta = -.23, p < .001$ ) signifikant. D. h. das Lernverhalten des Kindes hatte über die Leistungen des Kindes hinaus keine Vorhersagekraft für Streit wegen Hausaufgaben mehr.

Wurden sowohl Merkmale des familiären Kontextes als auch des Kindes gleichzeitig berücksichtigt (Modell 8), so waren auf Seiten der Eltern die Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes und die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten weiterhin signifikante Prädiktoren von Streit in der 8. Jahrgangsstufe. D. h. Eltern, die mehr Zeit für die schulischen Aktivitäten ihres Kindes hatten und sich selbst als kompetenter einschätzten, berichteten über weniger Streit wegen Hausaufgaben mit ihren Kindern. Die elterliche Hausaufgabenhilfe hatte unter Berücksichtigung der Merkmale des Kindes hingegen keine Prädiktionskraft mehr. Auf Seiten des Kindes

waren nur noch das Geschlecht, der Notenschnitt aus Mathematik und Deutsch sowie die Bewertung des Leistungsstandes des Kindes durch die Eltern signifikante Prädiktoren. Über das Niveau von Streit in der siebten Klasse hinaus konnte nur noch ein signifikanter Zusammenhang für die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten, für den Notenschnitt aus Mathematik und Deutsch sowie für die Bewertung des Leistungsstandes des Kindes durch die Eltern gefunden werden.

### **Diskussion**

Die bisherige Hausaufgabenforschung konnte zeigen, dass Hausaufgaben wirksam sind und dass elterliche Hausaufgabenhilfe, die sich durch ein hohes Maß an emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein geringes Maß an Einmischung und Kontrolle auszeichnet, mit einer besseren schulischen Lern- und Leistungsentwicklung des Kindes einhergeht. Bislang wurde jedoch kaum untersucht, unter welchen Bedingungen es bei den Hausaufgaben zum viel berichteten Streit zwischen Eltern und Kindern kommt und ob somit die empirisch nachgewiesenen positiven Effekte von Hausaufgaben und von elterlicher Hausaufgabenhilfe letztendlich auf Kosten des Familienfriedens zustande kommen. Der vorliegende Beitrag ging daher der Frage nach, welche Merkmale des familiären Kontextes und welche Merkmale des Kindes zu Streit wegen Hausaufgaben zwischen Eltern und ihrem Kind führen.

Bezüglich der Merkmale des familiären Kontextes konnte gezeigt werden, dass Eltern, die von weniger Zeit für die schulischen Aktivitäten ihres Kindes berichteten, Eltern, die ihre eigenen Fähigkeiten als geringer einschätzten und Eltern, deren Hausaufgabenhilfe sich durch weniger emotionale Anteilnahme und Unterstützung und/oder mehr Einmischung/Kontrolle beschreiben ließ, von mehr Streit wegen Hausaufgaben berichteten.

Hinsichtlich der Merkmale des Kindes berichteten Eltern von Jungen häufiger von Streit wegen Hausaufgaben als Eltern von Mädchen. Weiterhin zeigte sich, dass Eltern, deren Kind gewissenhafter war, sich bei den Hausaufgaben mehr anstrenge und diese weniger aufschob, von weniger Streit berichteten. Die stärkste Vorhersagekraft hatten die Schulleistungen des Kindes: Schlechte Leistungen führten zu mehr Streit wegen Hausaufgaben, wobei insbesondere die Einschätzung des Leistungsstandes des Kindes durch die Eltern von Bedeutung war. Wurden gleichzeitig Lernverhalten und Schulleistungen des Kindes berücksichtigt, so verloren die Aspekte des Lernverhaltens des Kindes ihre Vorhersagekraft für Streit wegen Hausaufgaben über die Schulleistungen des Kindes hinaus. Allerdings muss festgehalten werden, dass das Lernverhalten des Kindes natürlich in hohem Maße mit den Schulleistungen des Kindes konfundiert ist. Insgesamt zeigte sich, dass die Merkmale des familiären Kontextes im Vergleich zu den Merkmalen des Kindes, insbesondere den Schulleistungen, weniger Bedeutung für die Vorhersage von Streit wegen Hausaufgaben hatten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Schulleistungen des Kindes für die Vorhersage von Streit wegen Hausaufgaben sind auch vor dem Hintergrund der Befunde von Neuenschwander et al. (2005) interessant, die zeigen konnten, dass eine hohe Leistungsorientierung der Eltern zu mehr Konflikten bei den Hausaufgaben führten. So könnte es beispielsweise sein, dass schlechte Schulleistungen eine zunehmende Fokussierung der Eltern auf die Leistungen nach sich ziehen. Insbesondere in der Phase der frühen Adoleszenz werden wichtige Weichen für die schulische und berufliche Zukunft des Kindes gestellt und Eltern sind möglicherweise bereit, Konflikte mit dem Kind über die schulische Entwicklung in Kauf zu nehmen. Auch ist denkbar, dass Eltern durch das zunehmende Autonomiestreben des Kindes ein Gefühl des Kontrollverlustes erleben -- wenn

zum Beispiel Hausaufgaben in dieser Altersphase häufiger hinter geschlossenen Türen erledigt werden -- und vermehrt mit Druck und Einmischung reagieren, was wiederum mit Streit einhergeht. Die Befunde der vorliegenden Studie bestätigen auch die bisherigen Erkenntnisse aus der Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe, die zeigen konnte, dass elterliche Einmischung und Kontrolle im Hausaufgabenprozess negative Konsequenzen für die Lern- und Leistungsentwicklung von Kindern hat. Inwiefern Streit zwischen Eltern und Kindern ein potentieller Mediator dieses Zusammenhangs ist, sollte in zukünftigen Studien weiter betrachtet werden.

Einschränkend gilt für den vorliegenden Beitrag festzuhalten, dass in der vorliegenden Studie keine Gymnasiastinnen und Gymnasiasten untersucht wurden. Da sich Eltern von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten häufiger an den Hausaufgaben ihrer Kinder beteiligen als Eltern von Kindern anderer Schultypen (Wild & Gerber, 2007), wäre denkbar, dass es bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auch zu mehr Streit wegen Hausaufgaben zwischen Eltern und Kind kommen kann. Zudem wurde in der vorliegenden Studie bezüglich der Einschätzung des Streits wegen Hausaufgaben ausschließlich die Perspektive der Eltern berücksichtigt. Dieses Vorgehen kann vor allem dadurch legitimiert werden, dass sich der vorliegende Beitrag auf die Eltern fokussiert. Erstens sind es nämlich die Eltern, die den Streit wegen Hausaufgaben als besonders belastend erleben, während Kinder lediglich die Hausaufgaben als solche und nicht die damit verbundenen Interaktionen als belastend beschreiben (Coutts, 2004). Und zweitens sollen Implikationen für die Beratung von Eltern abgeleitet werden, sodass es in einem ersten Schritt wichtig ist, ihre Wahrnehmung zu untersuchen.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich gleichwohl wichtige Implikationen für Forschung und Praxis ableiten. Zukünftige Studien sollten aufbauend auf den vorliegenden Erkenntnissen unter anderem untersuchen, welche Folgen Streit wegen

Hausaufgaben hinsichtlich lern- und leistungsrelevanter Merkmale des Kindes nach sich zieht. Für die Beratung von Eltern durch Lehrkräfte und/oder Erziehungsberaterinnen und -berater kann aus der vorliegenden Studie insbesondere geschlossen werden, dass Hausaufgaben nicht primär als Mittel zur Verbesserung der schulischen Leistung des Kindes betrachtet werden sollten, sondern insbesondere als eine Möglichkeit, das Kind in seinem Lern- und Entwicklungsprozess zu begleiten und zu unterstützen. Bei nicht zufrieden stellenden schulischen Leistungen des Kindes sollten Eltern weniger mit Druck oder Strafen reagieren, sondern vielmehr, indem sie gemeinsam mit dem Kind nach Ursachen dafür suchen und Lösungsmöglichkeiten erarbeiten.

---

**Literaturverzeichnis**

- Becker, G. E. & Kohler, B. (1988). Hausaufgaben. Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Becker, M., Rose, N., Neumann, M., Dumont, H., Berendes, K., Nagy, G. & Jonkmann, K. (2013). Die Entwicklung des Leseverstehens an den nichtgymnasialen Bildungsgängen Baden-Württembergs und Sachsens. In K. Jonkmann, N. Rose & U. Trautwein (Eds.), Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen -- Abschlussbericht für die Länder Baden-Württemberg und Sachsen. Tübingen: Projektbericht an die Kultusministerien der Länder.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. Contemporary Educational Psychology, *25*, 464--487. doi: 10.1006/ceps.1999.1036
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. Theory into Practice, *43*(3), 182--188.
- De Jong, R., Westerhof, K. J. & Creemers, B. P. M. (2000). Homework and student math achievement in junior high schools. Educational Research and Evaluation, *6*(2), 130--157.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, *53*, 1024--1037. doi: 10.1037//0022-3514.53.6.1024
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? Contemporary Educational Psychology, *37*, 55--69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. Journal of Educational Psychology, *106*, 144--161.
- Eigler, G. & Krumm, V. (1972). Zur Problematik der Hausaufgaben. Basel: Weinheim.
- Enders, C. K. (2010). Applied missing data analysis. New York: Guildford.
- Feiks, D. & Rothermel, G. (1981). Hausaufgaben -- pädagogische Grundlagen und praktische Beispiele. Stuttgart: Klett.

- Fend, H. (1998). Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bern: Huber.
- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. British Journal of Sociology of Education, 28(2), 209--222.
- Hofer, M. (2003). Selbständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern. Bern: Huber.
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (2. edition, pp. 102--138). New York: The Guilford Press.
- Jonkmann, K., Rose, N. & Trautwein, U. (2013). Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen -- Abschlussbericht für die Länder Baden-Württemberg und Sachsen. Tübingen: Projektbericht an die Kultusministerien der Länder.
- Knollmann, M. & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students motivational orientations. European Journal of Psychology of Education, 22(1), 63--76. doi: 10.1007/BF03173689
- Lang, F. R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J. B. (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. Diagnostica, 47, 111--121.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin: Springer.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (in press). The Need to Distinguish between Quantity and Quality in Parental Involvement Research. The Journal of Educational Research.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998--2013). Mplus user's guide. Los Angeles, CA: Author.
- Neuenschwander, M., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. & Wartenweiler, H. (2005). Schule und Familie -- was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. [Parental homework support can be

- beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background, parental homework supervision, and performance gains]. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54(1), 1--14.
- Nilshon, I. (1995). Schule ohne Hausaufgaben?: eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht in einer Ganztagschule. Münster, New York: Waxmann.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. Review of Educational Research, 77(3), 373--410. doi: 10.3102/003465430305567
- Pomerantz, E. M., Wang, Q. & Ng, F. F.-Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. Developmental Psychology, 41(2), 414--427. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.414
- Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2006). Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53(2), 107--121.
- Schwemmer, H. (1980). Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenerschule unserer Zeit. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and Parents' Reasoning about Actual Family Conflict. Child Development, 60(5), 1052--1067.
- Smetana, J. G., Daddis, C. & Chuang, S. S. (2003). "Clean your room!": A longitudinal investigation of adolescent-parent conflict in middle class African American families. Journal of Adolescent Research, 18, 631--650.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). Was lange währt, wird nicht immer gut: Zur Rolle selbstregulativer Strategien bei der Hausaufgabenenerledigung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17, 199--209.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis of 7th grade mathematics. Contemporary Educational Psychology, 27, 26--50.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. & Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework-achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. Contemporary Educational Psychology, 34, 77--88.

- Wild, E. (1999). Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation (Unpublished habilitation thesis), University of Mannheim, Mannheim, Germany.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen -- Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3, 37--64.
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10(3), 356--380. doi: 10.1007/s11618-007-0041-8
- Wittmann, B. (1970). Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied: Luchterhand.
- Yau, J. & Smetana, J. (1996). Adolescent-parent conflict among Chinese adolescents in Hong Kong. Child Development, 67, 1262--1275.

Tabelle 1: Vorhersage von Streit wegen Hausaufgaben in der 8. Klasse

	<i>Modell 1</i>		<i>Modell 2</i>		<i>Modell 3</i>		<i>Modell 4</i>	
	$\beta$	<i>SE</i>	$\beta$	<i>SE</i>	$\beta$	<i>SE</i>	$\beta$	<i>SE</i>
<i>Kontrollvariable</i>								
Streit wegen Hausaufgaben 7. Klasse	.59 ***	.04			.60 ***	.03	.59 ***	.03
<i>Merkmale des familiären Kontextes</i>								
<i>Schulbezogenes elterliches Verhalten</i>								
Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes	-.13 ***	.03						
	-.05 *	.02						
Eltern-Kind-Kommunikation	-.08 *	.03						
	-.03	.03						
Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten	-.12 ***	.03						
	-.10 ***	.02						
<i>Elterliche Hausaufgabenhilfe</i>								
Emotionale Anteilnahme und Unterstützung			-.13 ***	.04				
			-.08 *	.03				
Einmischung/Kontrolle			.16 ***	.04				
			.07 *	.03				
Strukturgebung			-.03	.04				
			.01	.04				
<i>Merkmale des Kindes</i>								
<i>Geschlecht (1 = Junge)</i>					.17 ***	.02		
					.06 *	.02		
<i>Lernverhalten des Kindes</i>								
Gewissenhaftigkeit							-.11 **	.03
							-.04	.02
Anstrengungsbereitschaft bei den Hausaufgaben							-.08 *	.04
							-.03	.03
Prokrastination bei den Hausaufgaben							.08 *	.03
							.06	.03
<i>Schulleistungen des Kindes</i>								
Notenschnitt (Deutsch und Mathematik)								
Testleistung (Deutsch und Mathematik)								
Bewertung des Leistungsstandes des Kindes								
<i>R<sup>2</sup></i>	.05		.05		.03		.04	
<i>R<sup>2</sup> unter Kontrolle von Streit wegen Hausaufgaben (7. Kl.)</i>	.38		.38		.37		.38	

FORTSETZUNG DER TABELLE	Modell 5		Modell 6		Modell 7		Modell 8	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
<i>Kontrollvariable</i>								
Streit wegen Hausaufgaben 7. Klasse	.49 ***	.04	.57 ***	.04	.49 ***	.04	.48 ***	.04
<i>Merkmale des familiären Kontextes</i>								
<i>Schulbezogenes elterliches Verhalten</i>								
Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes			-.12 ***	.03			-.08 **	.03
			-.05 *	.02			-.03	.02
Eltern-Kind-Kommunikation			-.03	.03			.01	.03
			-.02	.03			.00	.03
Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten			-.12 ***	.03			-.12 ***	.03
			-.10 ***	.02			-.10 ***	.02
<i>Elterliche Hausaufgabenhilfe</i>								
Emotionale Anteilnahme und Unterstützung			-.11 **	.04			-.04	.04
			-.07 *	.03			-.03	.03
Einmischung/Kontrolle			.16 ***	.04			.05	.04
			.08 **	.03			.03	.03
Strukturgebung			.00	.05			.03	.05
			.03	.04			.04	.04
<i>Merkmale des Kindes</i>								
<i>Geschlecht (1 = Junge)</i>								
					.14 **	.04	.13 **	.05
					.04	.03	.03	.04
<i>Lernverhalten des Kindes</i>								
<i>Gewissenhaftigkeit</i>								
					-.02	.03	-.00	.04
					.00	.02	.01	.02
<i>Anstrengungsbereitschaft bei den Hausaufgaben</i>								
					-.01	.03	-.01	.04
					-.00	.03	-.01	.03
<i>Prokrastination bei den Hausaufgaben</i>								
					.03	.03	.02	.03
					.04	.03	.03	.03
<i>Schulleistungen des Kindes</i>								
<i>Notenschnitt (Deutsch und Mathematik)</i>								
	-.13 ***	.03			-.13 ***	.03	-.11 **	.03
	-.09 ***	.03			-.09 ***	.03	-.08 **	.03
<i>Testleistung (Deutsch und Mathematik)</i>								
	-.01	.03			-.01	.03	-.01	.03
	.02	.03			.02	.03	.03	.03
<i>Bewertung des Leistungsstandes des Kindes</i>								
	-.40 ***	.03			-.38 ***	.03	-.37 ***	.03
	-.24 ***	.03			-.23 ***	.03	-.22 ***	.03
$R^2$	.23		.09		.23		.26	
$R^2$ unter Kontrolle von Streit wegen Hausaufgaben (7. Kl.)	.44		.40		.43		.45	

Anmerkung.  $\beta$  = standardisierte Regressionskoeffizienten. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . Regressionskoeffizienten unter Kontrolle von Streit wegen Hausaufgaben in der 7. Klasse sind kursiv gedruckt. Appendix

Tabelle A1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen aller Variablen

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Streit bezüglich Hausaufgaben 7. Kl.															
2 Streit bezüglich Hausaufgaben 8. Kl.	.62														
3 Zeit für schulische Aktivitäten des Kindes	-.15	-.16													
4 Eltern-Kind-Kommunikation	-.13	-.12	.13												
5 Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten	-.09	-.17	.21	.08											
6 Emotionale Anteilnahme und Unterstützung	-.13	-.17	.13	.37	.10										
7 Einmischung/Kontrolle	.14	.17	.04	.02	.03	.03									
8 Strukturgebung	-.07	-.09	.14	.36	.11	.51	.22								
9 Geschlecht	.18	.15	-.03	-.14	.07	-.11	.19	-.04							
10 Gewissenhaftigkeit	-.17	-.21	.14	.29	.06	.27	-.03	.31	-.05						
11 Anstrengungsbereitschaft bei den Hausaufgaben	-.10	-.15	.11	.20	.06	.28	-.01	.29	-.07	.33					
12 Prokrastination bei Hausaufgaben	.07	.14	-.11	-.19	-.03	-.17	.04	-.31	.05	-.32	-.30				
13 Notenschnitt (Deutsch/Mathematik)	-.27	-.33	-.01	.13	.10	.20	-.21	.11	-.12	.17	.20	-.13			
14 Leistungstest (Deutsch/Mathematik)	-.17	-.17	-.10	.13	.01	.21	-.29	.11	-.01	.06	.11	-.07	.47		
15 Bewertung des Leistungsstandes des Kindes	-.36	.14	.14	.17	.00	.18	-.20	.10	-.21	.30	.24	-.20	.45	.23	
<i>M</i>	1.84	1.84	3.10	2.42	2.82	3.03	2.02	2.86	.55	3.41	6.79	2.47	3.94	1.59	2.19
<i>SD</i>	.70	.69	.57	.76	.61	.84	.84	.81	.50	.78	3.25	.83	.75	1.00	.60

Anmerkung.  $N = 3870$ ; Statistisch signifikante Korrelationen ( $p < .05$ ) sind kursiv gedruckt.



## Gesamtdiskussion

## 6. Gesamtdiskussion

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, elterliche Hausaufgabenhilfe so zu untersuchen, dass konkrete Hinweise für die Praxis abgeleitet werden können, um dadurch unter anderem die gemeinsame Zuständigkeit von Schule und Elternhaus stärker zu akzentuieren. Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der vier Teilstudien zusammengefasst (Kap. 6.1). Anschließend werden Grenzen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt (Kap. 6.2) sowie Implikationen für Forschung und Praxis (Kap. 6.3) abgeleitet.

### 6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Studien

Eine der zentralen Fragen der vorliegenden Arbeit ist, *unter welchen Bedingungen elterliche Hausaufgabenhilfe tatsächlich sinnvoll ist*. Eltern stellen sich oft die Frage, ob sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben häufiger helfen sollen, um so zur Verbesserung der schulischen Leistungen ihres Kindes beizutragen. Dabei lassen sie sich in der Regel vom Grundprinzip „je-mehr-desto-besser“ leiten. Bisherige Studien konnten allerdings zeigen, dass es weniger wichtig ist, wie häufig und wie lange Eltern ihrem Kind bei den Hausaufgaben helfen, sondern dass es von zentraler Bedeutung ist, wie sie ihm dabei helfen (z. B. Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Allerdings fehlt es bislang an empirisch gesicherten Ergebnissen, die auf einer simultanen Analyse des Zusammenhangs zwischen der schulischen Entwicklung des Kindes und der Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe auf der einen Seite und der Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe auf der anderen Seite basieren und dadurch nachweisen können, dass bei der elterlichen Hausaufgabenhilfe Qualität tatsächlich entscheidender ist als Quantität. An diesem Punkt setzte die erste Teilstudie an, indem sie sich mit der Notwendigkeit befasste, in der Forschung zur elterlichen Hausaufgabenhilfe zwischen Quantität und Qualität zu unterscheiden. Es konnte gezeigt werden, dass es zu unterschiedlichen Ergebnissen führt, wenn man entweder nur die Quantität oder nur die Qualität der elterlichen Hausaufgabenhilfe untersucht. Für die Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe konnte nachgewiesen werden, dass ein höheres Ausmaß an Hausaufgabenhilfe (Dauer und die Häufigkeit) zu schlechteren schulischen Leistungen des Kindes führt und dies selbst dann, wenn für vorausgehende Leistungen kontrolliert wurde. Im Hinblick auf die Qualität kam die Studie zu dem Ergebnis, dass eine elterliche Hausaufgabenhilfe, die sich durch ein höheres Ausmaß an Unterstützung und/oder ein

geringeres Ausmaß an Einmischung und Kontrolle auszeichnet, mit besseren schulischen Leistungen des Kindes einhergeht.

Verschiedene Autorinnen und Autoren weisen allerdings darauf hin, dass Eltern bei der Hausaufgabenhilfe nicht ausschließlich auf pädagogisch sinnvolle oder ausschließlich auf weniger sinnvolle Strategien zurückgreifen, sondern dass vielmehr davon ausgegangen werden muss, dass es sich um ein Nebeneinander von adäquaten und dysfunktionalen Strategien handelt (Conger, 2009; Exeler & Wild, 2003; Ng, Kenney-Benson & Pomerantz, 2004; Patall, Cooper & Robinson, 2008; Wild & Gerber, 2007). In der Teilstudie 3 wurde diesem Umstand Rechnung getragen, indem mittels Latenter Profil Analyse (LPA) untersucht wurde, ob sich verschiedene Typen von Familien hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe ermitteln lassen und ob sich diese Typen in Bezug auf die Leistungsentwicklung der Kinder unterscheiden. Es konnten drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe gefunden werden. Eltern des ersten Typs, die als Adäquate bezeichnet wurden, zeichneten sich im Vergleich zu den anderen zwei Typen durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung, ein niedrigeres Maß an Einmischung und Kontrolle und signifikant bessere Schulleistungen des Kindes aus. Eltern des zweiten Typs, die Ambivalenten, zeigten durchschnittliche Werte auf allen drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe. Kinder von Eltern dieses Typs entwickelten vom fünften bis zum sechsten Schuljahr schlechtere schulische Leistungen als Kinder aus Familien des ersten Typs. Eltern des dritten Typs, die als Unbeteiligte bezeichnet wurden, zeigten durchschnittlich niedrige Werte auf allen Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe. Ihre Kinder entwickelten vom fünften bis zum sechsten Schuljahr schlechtere schulische Leistungen als Kinder des ersten Typs. Zum einen konnte in der Teilstudie 3 also bestätigt werden, dass Eltern gleichzeitig sowohl auf pädagogisch sinnvolle wie auf dysfunktionale Strategien bei der Hausaufgabenhilfe zurückgreifen können. Und zum anderen konnte gezeigt werden, dass die verschiedenen Typen Einfluss auf die Schulleistungen des Kindes haben.

Darüber hinaus konnte die vierte Teilstudie zeigen, dass ein höheres Ausmaß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung und/oder ein geringeres Maß an Einmischung und Kontrolle zudem mit weniger Streit wegen Hausaufgaben zwischen Eltern und ihrem Kind einhergehen.

Zusammenfassend wird durch die vorliegende Arbeit also bestätigt, dass bei der elterlichen Hausaufgabenhilfe Qualität wichtiger ist als Quantität. Elterliche Hausaufgabenhilfe ist dann sinnvoll, wenn sie sich durch ein hohes Maß an Emotionaler

Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und ein geringes Maß an Einmischung und Kontrolle auszeichnet. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1987; vgl. Kap. 1.3.3) sowie mit den Befunden bisheriger Studien (z. B. Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Dumont, Trautwein & Lüdtke, 2012; Dumont, Trautwein, Lüdtke et al., 2012; Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007).

Immer wieder wurde in der Debatte um den Sinn von Hausaufgaben vorgebracht, dass Hausaufgaben die Chancenungleichheit erhöhen können (Schwemmer, 1980), da Kinder aus privilegierteren Elternhäusern eine qualitativ bessere elterliche Hausaufgabenhilfe erhielten als Kinder aus weniger privilegierten Elternhäusern. Um die Stichhaltigkeit dieses Arguments zu prüfen, fokussierten die Teilstudien 2 und 3 auf den *Zusammenhang zwischen familialen Bedingungen und elterlicher Hausaufgabenhilfe*.

Bisherige Studien konnten keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen familialen Bedingungen und elterlicher Hausaufgabenhilfe finden (Cooper et al., 2000; Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth & Romberg, 2006; Wild & Gerber, 2007), allerdings gibt es Hinweise, dass der Zusammenhang je nach Schulsystem stärker oder schwächer ausfallen kann. Die zweite Teilstudie stellte für den Schweizer Kontext fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund von einem geringeren Ausmaß an elterlicher Hausaufgabenhilfe (Dauer und Häufigkeit) und von weniger Unterstützung, jedoch von mehr Einmischung und Kontrolle bei den Hausaufgaben berichteten, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Zudem gaben Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen tieferen beruflichen Status auswiesen, ein geringeres Ausmaß an Unterstützung an als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern höheren beruflichen Status auswiesen. Die dritte Teilstudie untersuchte für den deutschen Kontext, wie stark familiäre Bedingungen mit der Zugehörigkeit zu den in der Studie ermittelten Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe assoziiert sind. Die Studie konnte zeigen, dass Kinder aus Familien, die aufgrund ihrer elterlichen Hausaufgabenhilfe als Adäquate bezeichnet werden können, von mehr Eltern-Kind-Kommunikation, von einer stärkeren Strukturierung des Alltags durch die Eltern sowie von weniger Streit bezüglich Schulleistung berichteten als Kinder der anderen beiden Typen. Kinder des Typs Ambivalente berichteten wiederum von mehr Eltern-Kind-Kommunikation und von einer stärkeren Strukturierung des Alltags durch die Eltern als Kinder aus Familien des Typs Unbeteiligte. Teilstudie 4 untersuchte, ob schulbezogenes elterliches Verhalten in einem Zusammenhang mit Streit wegen Hausaufgaben steht. Dabei hat sich insbesondere die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die Eltern als besonders

bedeutsam für die Vorhersage von Streit erwiesen. Eltern, die ihre eigenen Fähigkeiten als geringer einschätzten, berichteten signifikant von mehr Streit wegen Hausaufgaben als Eltern, die ihre eigenen Fähigkeiten als besser einschätzten.

Im Hinblick auf die Frage, ob Hausaufgaben die Chancenungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern verstärken, lassen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auf einen *kumulativen Effekt* schließen: Schülerinnen und Schüler, die von einer pädagogisch sinnvollerer elterlichen Hausaufgabenhilfe profitieren, genießen gleichzeitig auch eine adäquatere Lern- und Entwicklungsumgebung im Elternhaus, die sich wiederum positiv auf die schulische Entwicklung des Kindes auswirkt. Darüber hinaus führen insbesondere die besseren schulischen Leistungen des Kindes zu weniger Streit wegen Hausaufgaben. Bessere schulische Leistungen führen allerdings auch wieder zu einer adäquateren elterlichen Hausaufgabenhilfe. Teilstudie 2 konnte nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren Schulleistungen von mehr Autonomieunterstützung und weniger Einmischung und Kontrolle sowie von einem geringeren Ausmaß (Quantität) an elterlicher Hausaufgabenhilfe berichteten, als Schülerinnen und Schüler mit schlechteren Schulleistungen. Diese Ergebnisse verweisen auf eine *reziproke Beziehung* zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den Schulleistungen des Kindes und stehen somit im Einklang mit bisherigen Studien, die die Wechselwirkung zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe und Schulleistungen des Kindes analysierten (Dumont, Trautwein, Lüdtke et al., 2012; Niggli et al., 2007).

## 6.2 Grenzen der vorliegenden Arbeit

Bevor auf der Basis der zentralen Befunde der vorliegenden Arbeit Implikationen für die Forschung und die Praxis abgeleitet werden können, werden im Folgenden die Grenzen dieser Arbeit aufgezeigt.

Alle vier Teilstudien untersuchten Schülerinnen und Schüler in der frühen Adoleszenz. Verschiedene Autorinnen und Autoren weisen jedoch daraufhin, dass sich die elterliche Hausaufgabenhilfe mit zunehmendem *Alter* des Kindes verändert (Catsambis & Garland, 1997; Epstein & Van Voorhis, 2001; Froiland, Peterson & Davison, 2013; Grolnick, 2009; Hill & Tyson, 2009; Jäger, Stuck, Jäger-Flor & Riebel, 2010; Wild & Gerber, 2007). Diese Veränderung lässt sich vor allem entwicklungspsychologisch erklären: Auf der einen Seite streben Kinder mit zunehmendem Alter nach mehr Autonomie und auf der anderen Seite werden gerade in dieser Lebensphase wichtige Weichen für die Zukunft gestellt, so dass Eltern die

schulischen Leistungen des Kindes besonders kontrollieren möchten. Zudem wird aber auch das Curriculum mit zunehmendem Alter des Kindes komplexer, so dass sich nicht mehr alle Eltern in der Lage fühlen, ihrem Kind inhaltlich bei den Hausaufgaben zu helfen (Hill & Tyson, 2009). Die Aussagen der vorliegenden Arbeit haben somit ausschließlich für die untersuchte Altersgruppe Gültigkeit.

Zudem ist davon auszugehen, dass die elterliche Hausaufgabenhilfe neben dem Alter auch mit dem *Schultyp* des Kindes konfundiert ist. So haben verschiedene Autorinnen und Autoren gezeigt, dass Eltern von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sich seltener an den Hausaufgaben ihrer Kinder beteiligen als Eltern von Kindern eines anforderungstieferen Bildungsgangs (Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004; Trautwein, Köller & Baumert, 2001; Wild & Gerber, 2007). Gerade diese Gruppe wurde in der dritten und vierten Teilstudie nicht untersucht, so dass sich die Ergebnisse nicht auf alle Schultypen übertragen lassen und der Frage nach der Generalisierbarkeit auf andere Stichproben weiter nachgegangen werden sollte.

Darüber hinaus fokussierten die ersten drei Teilstudien auf das *Fach* Deutsch. Es ist zwar nicht davon auszugehen, dass die elterliche Hausaufgabenhilfe in Abhängigkeit vom Unterrichtsfach grundlegend variiert, dennoch sollten die vorliegenden Befunde in weiteren Studien auch für andere Fächer überprüft werden.

Eine weitere Grenze der vorliegenden Arbeit ergibt sich daraus, dass in allen vier Teilstudien die elterliche Hausaufgabenhilfe ausschließlich auf der Basis der Angaben der Schülerinnen und Schüler gemessen wurde. Die Befunde der vier Teilstudien müssen daher vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass sich die *Perspektive* der Eltern grundlegend von derjenigen des Kindes unterscheiden kann (Clinton & Hattie, 2013; Wild & Remy, 2002). In der vierten Teilstudie wurde bezüglich der Erfassung von Streit wegen Hausaufgaben nur die Einschätzung der Eltern berücksichtigt. Diese Vorgehensweise ist unter anderem dadurch legitimiert, dass es vor allem die Eltern sind, die den Streit wegen Hausaufgaben als besondere Belastung wahrnehmen. Die Kinder hingegen empfinden die Hausaufgaben als solche als belastend und viel weniger die damit verbundenen Interaktionen mit den Eltern (Coutts, 2004). Zudem muss im Hinblick auf die Erfassung der elterlichen Hausaufgabenhilfe und von Streit wegen Hausaufgaben angefügt werden, dass die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zwar eine zuverlässige Quelle zur Messung elterlicher Hausaufgabenhilfe darstellt (Sessa, Avenevoli, Steinberg & Morris, 2001), dass jedoch beispielsweise Videostudien die Interaktionen und Prozesse zwischen Eltern und Kind präziser erfassen können. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben bereits auf diese Form der Messung elterlicher

Hausaufgabenhilfe zurückgegriffen (z. B. Forsberg, 2007; Hyde et al., 2006; McDermott, Goldman & Varenne, 1984; Wingard & Forsberg, 2009).

Die Befunde der vorliegenden Arbeit können zudem nicht unbedacht auf andere Kulturkreise übertragen werden. Die Erziehungsziele und die daraus resultierenden Verhaltensweisen von Eltern wie beispielsweise die elterliche Hausaufgabenhilfe können sich je nach Kulturkreis unterscheiden. Zwar können die Erziehungsziele inhaltlich identisch sein, jedoch vor dem Hintergrund des jeweiligen Kulturkreises auf eine je andere Art und Weise interpretiert werden. Zum Beispiel kann Selbständigkeitserziehung mit unterschiedlichen Zielen verbunden sein: Kinder früh zu autonomem und unabhängigem Handeln anzuleiten oder aber die Eltern hinsichtlich ihrer Verantwortung zu entlasten (Trommsdorff, 2001). Im Hinblick auf Streit wegen Hausaufgaben zeigten Studien der Arbeitsgruppe Smetana, dass das Ausmaß an familiärem Streit je nach kulturellem Hintergrund der Familie variiert (Smetana, 1989; Smetana, Daddis & Chuang, 2003; Yau & Smetana, 1996). Insbesondere hat die zweite Teilstudie darauf hingewiesen, dass vor allem die Befunde zum Zusammenhang zwischen familialen Bedingungen und elterlicher Hausaufgabenhilfe vor dem Hintergrund lokaler Gegebenheiten interpretiert werden sollten.

Trotz der genannten Einschränkungen der vorliegenden Arbeit lassen sich Implikationen für die Forschung und für die Praxis ableiten, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

### **6.3 Implikationen für die Forschung**

Aus den Befunden der vorliegenden Arbeit lassen sich verschiedene Implikationen für die zukünftige Forschung ableiten, die im Folgenden dargestellt werden.

Im Hinblick auf die *elterliche Hausaufgabenhilfe* verweist die erste Teilstudie auf die Notwendigkeit, in zukünftiger Forschung zum Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den Schulleistungen des Kindes zwischen Quantität und Qualität zu unterscheiden. Nachfolgende Studien zur Erfassung der elterlichen Hausaufgabenhilfe sollten weder lediglich auf einen Globalwert (wie z. B. Crosnoe, 2001; Gonzales-Pienda et al., 2002; Hawes & Plourde, 2005; Hill et al., 2004; Pelegrina, García-Linares & Casanovam, 2003) noch ausschließlich auf die Quantität der elterlichen Hausaufgabenhilfe (wie z. B. Desimone, 1999; Hill & Tyson, 2009; Pomerantz, Wang & Ng, 2005; Singh, Bickley, Trivette & Keith, 1995; Xu, Kushner Benson, Mudrey-Camino & Steiner, 2010) zurückgreifen. Darüber hinaus sollten nachfolgende Studien überprüfen, ob es sich bei den in der 3. Teilstudie ermittelten Typen

elterlicher Hausaufgabenhilfe um zeitstabile Zuweisungen handelt oder ob Eltern im Laufe der Zeit von einem Typen zum nächsten wechseln. Da empirische Evidenz vorliegt, dass es sich wie bereits beschrieben beim Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den Schulleistungen des Kindes um eine reziproke Beziehung handelt, wäre es auch vorstellbar, dass zum Beispiel Eltern des Typs Adäquate bei nach ihrer persönlichen Einschätzung ungenügenden Schulleistungen des Kindes die Einmischung und Kontrolle bei den Hausaufgaben erhöhen und demnach neu dem Typ Ambivalente zugeordnet würden.

Des Weiteren unterstreicht die vorliegende Arbeit die Notwendigkeit, beim Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den Schulleistungen des Kindes für die vorausgehenden Leistungen des Kindes sowie die familialen Bedingungen zu kontrollieren. Ohne die Kontrolle der Eingangsbedingungen könnten erstens die Effekte der elterlichen Hausaufgabenhilfe auf die schulische Leistung des Kindes möglicherweise überschätzt werden. Zweitens werden durch diese Modellierung Aussagen zur Wirksamkeit elterlicher Hausaufgaben zumindest weitestgehend möglich, während Modellierungen ohne Kontrolle der Eingangsbedingungen lediglich Aussagen über den Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den Schulleistungen des Kindes zulassen (Helmke et al., 2004).

Bezüglich der *familialen Bedingungen* konnte die vorliegende Arbeit aufbauend auf den Untersuchungen von Dumont, Trautwein und Lüdtke (2012), Dumont, Trautwein, Lüdtke et al. (2012) und Dumont et al. (2014) zeigen, dass die familialen Bedingungen jeweils multidimensional erfasst werden sollten. Wären beispielsweise in der dritten Teilstudie lediglich Merkmale der vierten Ebene (familienstrukturelle und sozioökonomische Merkmale) zum Zusammenhang mit den drei Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe analysiert worden, hätte man fälschlicherweise zu dem Schluss kommen können, dass die Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe in keinem Zusammenhang mit den familialen Bedingungen stehen. Zukünftige Studien sollten stärker auf die von Wild und Hofer (2002) als Ebene der schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen und als Ebene der elterlichen Erziehung bezeichneten familialen Merkmale fokussieren als auf die familienstrukturellen und sozioökonomischen Merkmale der Familie. Dies erstens deshalb, weil sich die ersten beiden zum Beispiel durch Elterntrainings verändern lassen, während letztere von außen kaum zu beeinflussen sind. Zweitens wirken sich die Merkmale der schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktion, gefolgt von den Merkmalen der elterlichen Erziehung, am unmittelbarsten auf die schulische Entwicklung des Kindes aus, während die Ebene der familienstrukturellen und

sozioökonomischen Merkmale das geringste „Ausmaß an theoretischer Nähe zum Konstrukt der schulischen Entwicklung“ des Kindes aufweist (Wild & Hofer, 2002, S. 225).

Der Zusammenhang zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und familialen Bedingungen, sollten darüber hinaus zukünftig lokal untersucht werden. Es kann nämlich davon ausgegangen werden, dass sich je nach lokalen Gegebenheiten andere Merkmale des familiären Kontextes als bedeutsam erweisen. Gerade für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wäre es gut zu wissen, welche Gruppen von Eltern vor dem Hintergrund ihrer lokalen Gegebenheiten eine besondere Beratung hinsichtlich elterlicher Hausaufgabenhilfe benötigen.

Zukünftige Studien sollten neben der elterlichen Hausaufgabenhilfe vermehrt auch weitere Aspekte der Hausaufgaben wie zum Beispiel die Hausaufgabenvergabe oder die Hausaufgabenerledigung gleichzeitig berücksichtigen, um so der Komplexität der Hausaufgabensituation Rechnung zu tragen (Trautwein, 2008). Die Hausaufgabenerledigung im Elternhaus wird nämlich nach Rossbach (1995) durch drei Bedingungsbereiche beeinflusst: erstens durch die Anforderungen der Schule, zweitens durch die familialen Merkmale und drittens durch die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Zum Beispiel sollte bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der elterlichen Hausaufgabenhilfe und den Schulleistungen des Kindes auch für die Qualität der Hausaufgaben kontrolliert werden (Cooper, 1989), oder es sollte überprüft werden, ob die Eltern ihre Hausaufgabenhilfe auf die Eigenschaften des Kindes anpassen (Helmke et al., 2004). Darüber hinaus sollten gerade vor dem Hintergrund der Befunde der letzten Teilstudie zusätzliche Interventionsstudien initiiert werden, die die Hausaufgaben in die Schule integrieren und somit das Elternhaus entlasten (z. B. Nilshon, 1995). Während ein Ansatz, der die Hausaufgaben in die Schule integriert, vermutlich insbesondere den Schülerinnen und Schülern zugutekäme, die zuhause von ihren Eltern nicht adäquat bei den Hausaufgaben unterstützt werden, würde dieser Ansatz allerdings gleichzeitig die Möglichkeit einer stärkeren Akzentuierung der gemeinsamen Zuständigkeit von Schule und Elternhaus verringern.

## **6.4 Implikationen für die Praxis**

Eine gängige Möglichkeit zur Beratung von Eltern hinsichtlich ihrer Hausaufgabenhilfe stellen Trainingsprogramme für Eltern dar, wie zum Beispiel das *Teacher-*

*Involving-Parents (TIP)* Programm von Hoover-Dempsey, Walker, Jones und Reed (2002) oder das *Teachers-Involve-Parents-in-School-Work (TIPS)* Programm von Epstein (zusf. Epstein & Van Voorhis, 2001). Verschiedene Autorinnen und Autoren verweisen auf die Vorteile solcher Elterntrainings (z. B. Jäger et al., 2010; Wild, 2003). Für eine Übertragung auf den deutschsprachigen Kontext muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Elterntrainings in der Regel kommerziell angeboten werden und somit Gefahr laufen, die soziale Ungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern noch zusätzlich zu verstärken (Sacher, 2014). Durch diese Elternprogramme würde demnach erneut ein kumulativer Effekt entstehen, da solche Programme in der Regel von bildungsnahen Eltern besucht werden, die ihren Kindern bereits eine adäquate Lern- und Entwicklungsumgebung zur Verfügung stellen. Das gleiche Bild zeichnet sich für die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern ab. Während ein Teil der Familien eine enge Verbindung zur Schule hat, ist diese bei anderen Familien weniger eng oder gar nicht vorhanden, sodass Lehrkräfte daraus schließen können: „I never see the families I want to see“ (Christenson, 2004, S.87). Die vorliegende Arbeit knüpft an diesem Punkt an und zielt insgesamt auf die Frage ab, wie die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus verbessert werden kann. Im Folgenden sollen vor dem Hintergrund der Befunde der vorliegenden Arbeit Implikationen für die Praxis abgeleitet werden. Diese Implikationen sollen sowohl für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften als auch für die Beratung von Eltern, formuliert werden, da sich bei den Hausaufgaben die beiden Ebenen nicht voneinander trennen lassen.

Im Hinblick auf die *Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften* halten verschiedene Autorinnen und Autoren fest, dass erstens die Vergabe, Erledigung und Betreuung von Hausaufgaben zu wenig thematisiert wird (Kohler, 2011; Wild, 2004) und dass zweitens angehende Lehrkräfte insgesamt zu wenig auf die Elternarbeit vorbereitet werden (Krumm, 2001). Lehrkräften sollte vermittelt werden, wann von einer adäquaten elterlichen Hausaufgabenhilfe gesprochen werden kann und welche Typen elterlicher Hausaufgabenhilfe praktiziert werden. Zudem sollte Lehrkräften aufgezeigt werden, welche Eltern welche Form der Unterstützung und Beratung bei den Hausaufgaben benötigen, wobei Gegebenheiten des Schulsystems berücksichtigt werden sollten. Zudem sollte Lehrkräften erläutert werden, dass eine globale Abhandlung von Hausaufgaben, zum Beispiel in der Form eines Elternabends, nicht ausreicht. Es sollten vielmehr entweder individualisierte Elternberatungen durchgeführt werden oder Eltern mit ähnlichen Bedürfnissen zu Gruppen zusammengenommen werden. Im Hinblick auf Streit sollte Lehrkräften aufgezeigt werden, welche Merkmale des familiären

Kontextes und des Kindes mit mehr Streit wegen Hausaufgaben einhergehen. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte aber auch im Hinblick auf die Hausaufgabenvergabe geschult werden. Eine Möglichkeit bietet hier die Broschüre von Niggli und Moroni (2009), die die wichtigsten empirischen Erkenntnisse zur Hausaufgabenvergabe, -erledigung und -betreuung zusammenfasst und vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse mögliche Konsequenzen für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften sowie fachdidaktische Anregungen ableitet. Lehrkräfte sollten nämlich nach Becker und Kohler (1988) nur dann Hausaufgaben vergeben, wenn sich diese didaktisch auch tatsächlich begründen und verantworten lassen. Um die Belastung des Elternhauses durch die Hausaufgaben zu verringern, sollten Schulen vermehrt auch auf eine Hausaufgabenpraxis vertrauen, bei der die Eltern nicht zu stark involviert sind.

In Bezug auf die *Beratung von Eltern* hinsichtlich elterlicher Hausaufgabenhilfe durch Lehrkräfte – aber auch durch außerschulische Instanzen wie beispielsweise Erziehungsberatungsstellen – lassen sich auf der Basis der Befunde der vorliegenden Arbeit zusammenfassend folgende Hinweise ableiten:

- Lehrkräfte beraten und begleiten Eltern bei der Schaffung einer adäquaten Lern- und Entwicklungsumwelt im Elternhaus (z. B. Aufzeigen der Wichtigkeit des Vorlesens bei Vorschul- und Grundschulkindern)
- Lehrkräfte informieren Eltern über Funktionen und Ziele von Hausaufgaben und über ihre Rolle bei den Hausaufgaben. Im Gegenzug kommunizieren Eltern allfällige Schwierigkeiten des Kindes beim Erledigen der Hausaufgaben (Aufgaben, die das Kind nicht lösen kann; zu hohe zeitliche Belastung durch die Hausaufgaben etc.) den Lehrkräften.
- Lehrkräfte zeigen Eltern adäquate Strategien der elterlichen Hausaufgabenhilfe auf, wobei gilt: Qualität geht vor Quantität. Eine adäquate elterliche Hausaufgabenhilfe zeichnet sich durch ein hohes Maß an Emotionaler Anteilnahme und Unterstützung sowie Strukturgebung und durch ein geringes Maß an Einmischung und Kontrolle aus. Direkte Einmischung bei den Hausaufgaben sollte eine Ausnahme sein. Bei den Hausaufgaben sollte zudem die Selbständigkeit des Kindes gefördert werden.
- Lehrkräfte sprechen mit Eltern ab, wie vorzugehen ist, wenn das Kind die Hausaufgaben nicht lösen kann. Von den Eltern erledigte Hausaufgaben geben den Lehrkräften das irreführende Signal, dass das Kind den Unterrichtsstoff verstanden hat.
- Eltern erhalten Hinweise für den Fall, dass die Leistungen des Kindes nicht den persönlichen Erwartungen der Eltern entsprechen. Eltern sollten dann nicht mit Druck

und/oder Strafe reagieren, sondern mit dem Kind nach Ursachen suchen und Lösungsmöglichkeiten erarbeiten.

- Den Eltern wird aufgezeigt, dass Hausaufgaben nicht lediglich ein Mittel zur Verbesserung der Schulleistungen des Kindes darstellen, sondern auch eine Chance, ihr Kind in seinem Lern- und Entwicklungsprozess zu begleiten und zu unterstützen.
- Für Beratungen von fremdsprachigen Eltern können Schlüsselpersonen oder interkulturelle Übersetzerinnen und Übersetzer hinzugezogen werden.
- Lehrkräfte stellen den Eltern Informationsmaterial zu Hausaufgaben in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.
- Lehrkräfte und Eltern tauschen sich regelmäßig über die Lernfortschritte des Kindes aus (Standortbestimmung) und vermeiden dabei eine defizit- bzw. problemorientierte Ausrichtung der Gespräche.
- Eltern werden in schulische Entscheidungen bezüglich der Schullaufbahn des Kindes so weit möglich mit einbezogen.
- Damit verbunden nehmen Lehrkräfte eine aufsuchende und aktivierende Rolle ein (vgl. Sacher, 2012), um so auch die „schwieriger erreichbaren“ Eltern anzusprechen (z. B. auch durch Einbezug von Schlüsselpersonen oder interkulturellen Übersetzern).
- Mit zunehmendem Alter des Kindes wird dieses vermehrt in die Kooperation miteinbezogen, um so dem zunehmenden Streben nach Autonomie des Kindes Rechnung zu tragen.

Abschließend soll festgehalten werden, dass eine stärkere Akzentuierung der geteilten Zuständigkeit von Schule und Elternhaus mit einem enormen Aufwand und Engagement der Lehrkräfte verbunden ist. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse verschiedener Studien, die gezeigt haben, dass der Familie im Hinblick auf die schulische Entwicklung des Kindes eine zentrale Bedeutung zukommt (z. B. Coleman et al., 1966; OECD, 2001), kommt Sacher (2012) zu dem Schluss, dass:

*Wenn Eltern und Familie einen so starken Einfluss auf den  
Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen haben, ist die Schule  
gut beraten, eng mit den Eltern zu kooperieren.*

*(Sacher, 2012, S.193.)*

### Literatur

- Becker, G. E. & Kohler, B. (1988). *Hausaufgaben. Kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Catsambis, S. & Garland, J. E. (1997). Parental involvement in students' education during middle school and high school (Vol. 18): Johns Hopkins University, Johns Hopkins University.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Clinton, J. & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M. & Weinfeld, D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Conger, R. D. (2009). Commentary on Grolnick and Pomerantz, "Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization". *Child Development Perspectives*, 3, 173-175.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487. doi: 10.1006/ceps.1999.1036
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of Homework and Implications for Practice. *Theory into Practice*, 43(3), 182-188.
- Crosnoe, R. (2001). Academic orientation and parental involvement in education during high school. *Sociology of Education*, 74, 210-230.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037. doi: 10.1037//0022-3514.53.6.1024
- Desimone, L. (1999). Linking parental involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30. doi: 10.1080/00220679909597625

- Dumont, H., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 109-121.
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 55-69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144-161.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Adkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School-Family-Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193. doi: 10.1207/S15326985EP3603\_4
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31(1), 6-22.
- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209-222.
- Froiland, J. M., Peterson, A. & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariiega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. doi: 10.1177/1477878509104321
- Hawes, C. A. & Plourde, L. A. (2005). Parental involvement and its influence on the reading achievement of 6th grade students. *Reading Improvement*, 42(1), 47-57.

- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 3, 251-276.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 1-25.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M. W., Knuth, E. & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 136-152. doi: 10.1016/j.jmathb.2006.02.003
- Jäger, R. S., Stuck, A., Jäger-Flor, D. & Riebel, J. (2010). Hausaufgaben: Die andere Seite der Medaille: die Sicht der Eltern. *Empirische Pädagogik*, 24(1), 55-77.
- Kohler, B. (2011). Hausaufgaben. Überblick über didaktische Überlegungen und empirische Untersuchungen. *Die Deutsche Schule*, 103(3), 203-218.
- Krumm, V. (2001). Elternhaus und Schule. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 108-115). Weinheim: Beltz.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V. & Varenne, H. (1984). When School goes Home: Some Problems in the Organization of Homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391-409.
- Ng, F. F.-Y., Kenney-Benson, G. A. & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75(3), 764-780. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00705.x
- Niggli, A. & Moroni, S. (2009). *Hausaufgaben: geben, erledigen, betreuen*. Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg (Hrsg.). Freiburg: Lehrmittelverlag.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. [Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: Family background,

- parental homework supervision, and performance gains]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(1), 1-14.
- Nilshon, I. (1995). *Schule ohne Hausaufgaben?: eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht in einer Ganztagschule*. Münster, New York: Waxmann.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101. doi: 10.3102/0034654308325185
- Pelegrina, S., García-Linares, M. & Casanovam, P. F. (2003). Adolescents and their parents' perceptions about parenting characteristics. Who can better predict the adolescents' academic competence? *Journal of Adolescence*, 26, 651-665.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. doi: 10.3102/003465430305567
- Pomerantz, E. M., Wang, Q. & Ng, F. F.-Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414-427. doi: 10.1037/0012-1649.41.2.414
- Rosbach, H.-G. (1995). Hausaufgaben in der Grundschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Die Deutsche Schule* (S. 103-112). Weinheim: Juventa Verlag GmbH.
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Eds.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik* (S. 193-216). Münster: Waxmann.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwemmer, H. (1980). *Was Hausaufgaben anrichten. Von der Fragwürdigkeit eines durch Jahrhunderte verewigten Tabus in der Hausaufgabenschule unserer Zeit*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Sessa, F. M., Avenevoli, S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Correspondence among informants on parenting: preschool children, mothers, and observers. *Journal of Family Psychology*, 15, 53-68.

- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P. & Keith, T. Z. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review, 24*, 299-317.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and Parents' Reasoning about Actual Family Conflict. *Child Development, 60*(5), 1052-1067.
- Smetana, J. G., Daddis, C. & Chuang, S. S. (2003). "Clean your room!": A longitudinal investigation of adolescent-parent conflict in middle class African American families. *Journal of Adolescent Research, 18*, 631-650.
- Trautwein, U. (2008). Hausaufgaben. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (563-575). Göttingen: Hogrefe.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 47*(5), 703-724.
- Trommsdorff, G. (2001). Eltern-Kind-Beziehungen aus kulturvergleichender Sicht. In S. Walper & R. Pekrun (Eds.), *Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 36-62). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 49*(4), 513-533.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 3*, 37-64.
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10*(3), 356-380. doi: 10.1007/s11618-007-0041-8
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Die Familie mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Eds.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 216-240). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft, 30*(1), 27-51.
- Wingard, L. & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics, 41*, 1576-1595. doi: 10.1016/j.pragma.2007.09.010

- Xu, J., Kushner Benson, S., Mudrey-Camino, R. & Steiner, R. (2010). The relationship between parent involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education, 13*(2), 237-269.
- Yau, J. & Smetana, J. (1996). Adolescent-parent conflict among Chinese adolescents in Hong Kong. *Child Development, 67*, 1262-1275.

---

## ABSTRACT

Homework is repeatedly the object of critical discussions. Frequently used arguments against homework are that it places a burden on the parental home and increases the inequality of opportunities between school children. The main argument that is usually brought up in favour of maintaining homework is that it builds a bridge between school and the parental home. It provides parents with an insight into the everyday school life of their child and allows teachers an insight into the everyday family life of their pupils. Homework is a part of the shared area of responsibility of school and the parental home and is thus a particularly suitable means to initiate or improve cooperation between these two institutions. Since there is a need for improvement with regard to cooperation between schools and parents in Germany, this paper takes this as its starting point by *analysing parental assistance with homework with the objective of determining concrete practical implications that can be derived, thus allowing, amongst other things, a stronger emphasis to be placed on the shared responsibility of schools and parents*. The research questions upon which this study is based arise both at a scientific level (e.g. research gaps) and at a practice-oriented level (e.g. questions frequently raised by parents and/or teachers). Four sub-studies were carried out in order to explore these questions.

*Sub-study 1* focused on the necessity of distinguishing between the quantity and the quality of parental homework assistance. It examined the relationship between parental homework assistance, the child's performance at school and family conditions. 1687 sixth-graders in the German-speaking part of the Swiss canton of Fribourg were surveyed. The study was indeed able to find evidence that the correlation with school development differs depending on whether the focus is placed on the quantity or the quality of parental homework assistance. In addition, the study pointed out the necessity of controlling for the previous performance of the child and for family conditions when examining the relationship between parental homework assistance and the child's school performance. The study found that parental homework assistance is associated with superior school performance by the child, if it is characterised by a higher level of support and a lower degree of interference and control.

*Sub-study 2* revolved around the question as to whether children from privileged parental homes benefit from a better quality of parental homework assistance than children from less privileged parental homes. Data from 1685 sixth-graders and their parents in the German-speaking part of the Swiss canton of Fribourg was analysed. It was possible to show

---

that children from a migrant background report less parental homework assistance and less support but more interference and control regarding homework than children who do not have a migrant background. Moreover, school children whose parents are of a lower occupational status report a lower degree of support than school children whose parents are of a higher occupational status. Thus, with regard to the migration status of the family and the occupational status of the parents, children from privileged parental homes did indeed report more adequate parental homework assistance than children from less privileged parental homes.

*Sub-study 3* examined whether with regard to parental homework assistance, different family types could be identified, whether the identified types differ with regard to the development of the child's performance, and to what degree family conditions are related to belonging to the types. The study examined 3880 sixth-graders attending "Hauptschule" and "Realschule" in Baden-Wuerttemberg and "Mittelschule" in Saxony and their parents. It was possible to identify three types of parental homework assistance: "adequate", "ambivalent" and "uninvolved". "Adequate" parental assistance is characterised by a high degree of emotional involvement and support as well as the provision of the necessary structure in combination with a low degree of interference and control. In comparison with the other two types, the family conditions and the school performance of children who receive adequate assistance are significantly better. "Ambivalent" parental homework assistance is characterised by average values for all three dimensions of homework assistance. From the fifth to the sixth school year, children receiving ambivalent assistance achieved poorer school performance than children receiving "adequate" assistance. The "uninvolved" type of parental homework assistance is characterized by low values for all three dimensions of homework assistance. From the fifth to the sixth grade, children receiving this type of assistance exhibited poorer school performance than children receiving "adequate" parental homework support.

The *fourth sub-study* focuses on conflicts between parents and their children over homework. This study examined factors that can lead to arguments over homework. 1751 eighth-graders attending "Hauptschule" and "Realschule" in Baden-Wuerttemberg and "Mittelschule" in Saxony and their parents were examined. It was possible to show that parents with a lower self-evaluation of their own abilities, parents who have little time for their child's school activities and parents of boys, reported more conflict over homework. The child's performance at school is of particular importance when predicting conflict over homework. Parents who assessed their child's performance level as poorer, reported more

conflict over homework than parents whose assessment of their child's school performance was higher.