

Charlott Rubach, Rebecca Lazarides & Hendrik Lohse-Bossenz

Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern und Motivation Lernender in der Sekundarstufe

Zusammenfassung

Die gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften gilt als eine wichtige Voraussetzung für den schulischen Bildungserfolg Lernender und wirkt sich zudem positiv auf die Beziehung von Lehrkräften und Lernenden aus. Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern das Engagement von Klassenlehrkräften in der Zusammenarbeit mit Eltern, operationalisiert über angebotene formelle und informelle Kontakte, sowie die von Lernenden wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung mit der intrinsischen Motivation Lernender in Zusammenhang stehen. Ausgewertet wurden Daten von 881 Schülerinnen und Schülern aus 39 neunten und zehnten Klassen aus 13 Schulen der Sekundarstufe (Gymnasien und Integrierte Sekundarschulen). Manifest-latente Mehrebenenmodelle zeigen signifikant positive Zusammenhänge zwischen der von Lehrkräften angebotenen Vielfalt formeller Kontakte und der intrinsischen Motivation der Lernenden auf Klassenebene. Auf Individualebene zeigen sich signifikante positive Zusammenhänge zwischen der von Lernenden berichteten Lehrer-Schüler-Beziehung und der intrinsischen Motivation.

Schlagworte

Intrinsische Motivation; Längsschnittliche Mehrebenenanalyse; Vielfältige Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften; Lehrer-Schüler-Beziehung

Dr. Charlott Rubach (corresponding author) · Jun.-Prof. Dr. Rebecca Lazarides, Arbeitsbereich für Schulpädagogik m.d.S. Schul- und Unterrichtsentwicklung, Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Potsdam, Deutschland
E-Mail: rubach@uni-potsdam.de
rebecca.lazarides@uni-potsdam.de

Jun.-Prof. Dr. Hendrik Lohse-Bossenz, Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, Deutschland
E-Mail: hendrik.lohse-bossenz@ph-heidelberg.de

Class teacher's engagement in parent-teacher partnership and student's motivation in secondary schools

Abstract

Parent-teacher partnerships are important prerequisites for successful school-related learning processes of students and is positive related to the relationship between teachers and students. This two-wave longitudinal study examines the relationship between parental work of class teachers, measured by their formal and informal communication practices, the teacher-student relationship, and the students' intrinsic motivation. The analyses are based on questionnaire data from N = 881 students of 39 classrooms (9th and 10th grade) at German secondary schools (two school types: Gymnasium and Integrated Secondary School). Manifest-latent multilevel analyses show a significant and positive relationship between formal communication practices and students' intrinsic motivation at the class level. At the individual level, student-reported teacher-student relationship is significantly and positively related to students' intrinsic motivation.

Keywords

Intrinsic motivation; Longitudinal multilevel analysis; Parent-teacher partnership; Teacher-student relationship

1. Einleitung

Die Motivation von Schülerinnen und Schülern gilt als ein zentraler Faktor für erfolgreiche Lernprozesse im schulischen Kontext (Schiefele & Schaffner, 2015). Zahlreiche Studien zeigen, dass eine hohe intrinsische Motivation sowohl die Ausdauer im Lernprozess als auch die Freude am Lernen begünstigt (Rohlf, 2011; Wild & Lorenz, 2010). Besonders am Ende der Sekundarstufe I ist die Förderung der Lernmotivation in der Schule hochrelevant, da Lernende wichtige berufliche und bildungsbezogene Entscheidungen treffen müssen. Diese sind maßgeblich durch ihre Motivation beeinflusst (Lauer, Tsai & Eccles, 2017; Nagy, Trautwein, Baumert, Köller & Garrett, 2006). Der *Stage-Environment Fit*-Hypothese von Eccles et al. (1993) folgend führt die fehlende Passung zwischen schulischen Lehr-Lernarrangements und den Bedürfnissen Lernender zur kontinuierlichen Abnahme der Motivation nach dem Übergang in die Sekundarstufe I. Auf Grund der hohen Relevanz der Motivation Jugendlicher für ihre berufs- und bildungsbezogenen Entscheidungsprozesse ist es notwendig, Möglichkeiten der schulischen Förderung der Motivation in dieser Entwicklungsphase zu untersuchen.

Die Motivation eines Menschen, also die „aktive Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 15) kann unter anderen in die Lern- und der Leistungsmotivation unter-

schieden werden (Schlag, 2013). Die Lernmotivation ist definiert als die selbstinitiierte Intention eines Individuums, bestimmte Inhalte und Fertigkeiten zu erlernen, während die Leistungsmotivation als Absicht des Erreichens oder Überragens von individuellen oder sozialen Erwartungen beschrieben werden kann (Schiefele & Schaffner, 2015). Als Teilkonzept der Lernmotivation wird in der vorliegenden Studie die schulbezogene intrinsische Motivation fokussiert, welche nach Ryan und Deci (2000, S. 55) darin besteht eine Handlung auszuüben, „because it is inherently interesting or enjoyable“. Ein zentraler Bedingungsfaktor für die positive Entwicklung der Lernmotivation und dem damit verbundenen Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern ist die effektive Unterstützung durch Lehrkräfte sowie durch Eltern (Schiefele, 2004; Wild & Hofer, 2002). Neben der separaten Unterstützung durch Eltern und Lehrkräfte spielt zudem die Kooperation von Eltern und Lehrkräften eine Rolle in der Unterstützung der Motivation der Lernenden (Fan & Williams, 2010; Harris & Goodall, 2007). Allerdings wird in Studien zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften zumeist nur die Perspektive der Eltern fokussiert (Buhl & Hilkenmeier, 2017; Domina, 2005; Schmitt & Kleine, 2010). Die Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften, um das Engagement der Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern zu erfassen, kann jedoch von hoher Relevanz sein, um aufzuzeigen, wie das kooperationspezifische Engagement der Lehrkräfte mit der Motivation von Lernenden zusammenwirkt (Deng et al., 2017). Die vorliegende Studie untersucht daher längsschnittlich die Zusammenhänge zwischen dem Engagement der Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern, der Lehrer-Schüler-Beziehung und der intrinsischen Motivation von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I.

2. Theoretischer Hintergrund

Das Modell der überlappenden Sphären von Epstein (1995, 2010) postuliert, dass verschiedene Beziehungsformen zwischen Schule, Familie und Umwelt den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern prägen. Hierbei werden inter- und intrainstitutionelle Beziehungsformen unterschieden: Intrainstitutionelle Beziehungen finden innerhalb einer Institution statt, wie beispielsweise die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden in der Institution Schule. Interinstitutionelle Beziehungen beschreiben das Zusammenwirken zwischen verschiedenen Institutionen, beispielsweise die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften. Obwohl beschrieben wird, dass solche Beziehungsformen den Bildungserfolg der Lernenden fördern, werden im Modell der überlappenden Sphären von Epstein (1995, 2010) jedoch keine konkreten Wirkmechanismen zwischen unterschiedlichen Beziehungsformen und Aspekten des Bildungserfolges beschrieben. Zum Bildungserfolg von Lernenden zählen dabei nicht nur Leistungen und Kompetenzen, sondern auch schulbezogene Merkmale wie die Lern- und Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern (Grundmann, 2009; Maaz,

Neumann & Baumert, 2014). Als zweiter theoretischer Bezugsrahmen wird das Modell zum elterlichen Schulengagement von Hoover-Dempsey und Sandler (1995) genutzt. Das Modell beschreibt unter anderem, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften die Motivation Lernender in der Schule positiv beeinflusst. Anzumerken ist, dass ausschließlich das kooperationspezifische Engagement der Eltern fokussiert wird, obwohl davon ausgegangen werden kann, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte aktive Beteiligte in der gemeinsamen Zusammenarbeit sind (Bauch & Goldring, 1998). In der hier vorliegenden Studie wird daran anknüpfend das Engagement der Lehrkräfte in der Zusammenarbeit untersucht. Basierend auf beiden theoretischen Modellen wird der Frage nachgegangen, inwiefern die intrinsische Motivation von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I mit dem kooperationspezifischen Engagement der Lehrkräfte (interinstitutionelle Beziehungen) und der Lehrer-Schüler-Beziehung (intrainstitutionelle Beziehungen) in Zusammenhang steht.

2.1 Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften und Motivation von Schülerinnen und Schülern

Eine gelungene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Lehrkräften und Eltern wird häufig als Ziel der Kooperation von Eltern und Lehrkräften beschrieben, wobei darunter die zielgerichtete, strukturierte und partnerschaftliche Beziehung zwischen Elternhaus und Schule zur effizienten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern verstanden wird (Stange, 2012a). Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern sowohl von den Eltern als auch seitens der Schule initiiert werden können (Fan & Williams, 2010). In der vorliegenden Arbeit werden die von Lehrkräften initiierten Kontakte, also das Engagement der Lehrkräfte in der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, fokussiert. Diese Kontakte können theoriebasiert in formelle und informelle Kontakte unterschieden werden (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Sacher, 2008). Dabei wird ein vielfältiges Angebot von formellen und informellen Kontakten in der Kooperation von Eltern und Lehrkräften als ein Qualitätsmerkmal verstanden (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013). Zu den formellen Kontakten, welche meist durch Schulgesetze, Vorschriften oder die Schule selbst vorgegeben werden, gehören beispielsweise Elternabende und Elterngespräche sowie Informationsbriefe zu den Schulleistungen der Lernenden oder zu Prüfungs- und Leistungsanforderungen in der Schule. Formelle Kontakte sind verpflichtend und daher häufig in einem gewissen Maße ritualisierte Formen der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften (vgl. Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Informelle Kontaktformen der Zusammenarbeit sind im Gegensatz zu formellen Kontakten nicht verpflichtend für Lehrkräfte und meist nicht schulintern gefordert. Zu informellen Formen zählen unter anderem Hausbesuche, E-Mails, Telefonate oder Unterrichtshospitationen. Da das Angebot informeller Kontakte freiwillig ist, wird angenommen, dass diese eine gute, also qualitäts-

voll wahrgenommene Gesprächskultur und Atmosphäre zwischen den Kooperationsakteuren voraussetzen (Sacher, 2008). Das bedeutet, dass die bestehende Zusammenarbeit von den Beteiligten als funktionierend interpretiert wird.

Empirische Analysen zum Zusammenhang des kooperationspezifischen Engagements der Lehrkräfte, spezifisch zur Wirksamkeit des Angebots formeller und informeller Kontakte, und der intrinsischen Motivation der Lernenden sind lückenhaft. Allgemein wurde herausgestellt, dass das kooperationspezifische Engagement von Lehrkräften positiv mit der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe zusammenhängt (Deng et al., 2017). Fan und Williams (2010) verdeutlichen mit dem Fokus auf die intrinsische Motivation von Lernenden, dass durch die Schule initiierte Kontakte, wie beispielsweise Informationsgespräche mit den Eltern (formelle Kontakte), in positivem Zusammenhang zur intrinsischen Motivation Lernender im Fach Englisch stehen. Auch Kraft und Dougherty (2013) konnten aufzeigen, dass von Lehrkräften initiierte Kontakte, hier Telefonate mit Eltern (informelle Kontakte) mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen, wenn Lernende diese Kontakte wahrnehmen. Weiterhin kann angenommen werden, dass Lehrkräfte, die den Willen zeigen Eltern einzubeziehen, nicht nur individuell Lernende fördern, sondern auch den Bildungserfolg auf Klassenebene bedingen. Kraft und Dougherty (2013) konnten darlegen, dass Lehrkräfte ihr Klassenmanagement und die Unterstützung der Klasse positiver einschätzen, wenn es zum Austausch mit Eltern in informellen Kontakten kam. Da diese Ergebnisse aus qualitativen Interviews resultieren, schließt sich durch die vorliegende Studie die quantitative Überprüfung der Ergebnisse an. Zwar kann vereinzelt die Relevanz des kooperationspezifischen Engagements von Lehrkräften herausgestellt werden, jedoch wird, wie schon vorher verwiesen, dieses meist aus der Perspektive der Eltern als Kooperationspartner erfasst (Fan & Williams, 2010). Dabei ist es nicht nur wichtig, die Perspektive der Lehrkräfte zu berücksichtigen, sondern das kooperationspezifische Engagement auch differenziert zu erfassen (Busse & Helsper, 2008). Eine bedeutsame Rolle nimmt hier die differenzierte Operationalisierung von formellen und informellen Kontakten ein. Beide Kontaktformen wirken sich positiv auf die Motivation von Lernenden aus, werden aber bisher in keiner Studie gleichzeitig als mögliche Prädiktoren berücksichtigt. So könnten differenzielle Auswirkungen auf die Motivation der Lernenden durch diese Kontakte nachgewiesen werden.

Weiterhin wird in den Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013) die vielfältige Kommunikation von Eltern und Lehrkräften als Voraussetzung einer gelungenen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft herausgestellt. Vielfältige Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften kann auf Grundlage theoretischer Modelle (Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Sacher, 2008) im Sinne informeller und formeller Kontakte erfasst werden. Jedoch wurde bisher nicht untersucht, in welchem Zusammenhang die vielfältige Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften zur Motivation von Lernenden steht. In der vorliegenden Studie wird daher untersucht, welche Zusammenhänge zwischen der

intrinsischen Motivation in der Klasse und dem Angebot vielfältiger formeller und informeller Kontakte durch die Klassenlehrkraft bestehen.

2.2 Lehrer-Schüler-Beziehung und Motivation von Schülerinnen und Schülern

Die positive Entwicklung der intrinsischen Motivation von Lernenden im Schulkontext wird nicht nur durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern begünstigt, sondern auch durch eine emotional unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung (Looser, 2011; Meyer & Turner, 2002; Wild, 2001). Die vorliegende Studie untersucht, welche Rolle die Lehrer-Schüler-Beziehung für die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler spielt, wenn gleichzeitig die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern berücksichtigt wird. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird dabei in der vorliegenden Arbeit als eine durch Zugewandtheit und emotionale Unterstützung geprägte Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden definiert (Knierim, Raufelder & Wettstein, 2016).

In der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) wird die soziale Eingebundenheit, die sich auch im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung manifestiert, als relevant für die intrinsische Motivation Lernender hervorgehoben. Empirische Arbeiten (Wentzel, 1998; Wild, 2001) verdeutlichen, dass eine emotional unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung ein wichtiger Prädiktor der intrinsischen Motivation von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I ist. Ähnliche Befunde werden auch in einer Meta-Analyse von Cornelius-White (2007) berichtet – die Beziehung zu den Lehrkräften ist prädiktiv für die Motivation (siehe auch Martin & Dowson, 2009). Wenige Studien untersuchen die Zusammenhänge zwischen der emotional unterstützenden Lehrer-Schüler-Beziehung und der Motivation sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene. Bieg, Backes und Mittag (2011) zeigen beispielsweise in ihrer querschnittlich angelegten Studie, dass die durch Sekundarschülerinnen und -schüler wahrgenommene emotional unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung mit der intrinsischen Motivation der Lernenden auf Klassenebene und Individualebene korreliert. Im hierarchischen Modell ist die emotional unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung ausschließlich prädiktiv für die intrinsische Motivation auf Individualebene (ebd.). Die längsschnittliche Studie von Fauth, Decristan, Rieser, Klieme und Büttner (2014) verdeutlicht damit einhergehend, dass die unterstützende Lehrer-Schüler-Beziehung mit dem Interesse der Lernenden auf Individualebene in Zusammenhang steht. Allerdings ist dieser Zusammenhang auch auf Klassenebene signifikant, wenn weitere Unterrichtsqualitätsmerkmale (Kognitive Aktivierung, Klassenführung) berücksichtigt werden. Hier zeigt sich eine heterogene Befundlage zum Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Motivation auf Klassenebene. Angenommen werden könnte, dass die emotional unterstützende Beziehung zur Lehrkraft vor allem auf Individualebene wirkt, das heißt, dass die individuelle Beziehung zwischen Lehrkräften und den Lernenden von großer

Bedeutung für die intrinsische Motivation einzelner Lernender ist, aber die in der Klasse wahrgenommene emotional unterstützende Beziehung zu Lehrkräften für das durchschnittliche Niveau der intrinsischen Motivation in der Schulklasse eher nachrangig ist. Hier könnten andere Faktoren wie beispielsweise ein anregendes und herausforderndes Lernumfeld relevant sein (Fauth et al., 2014).

2.3 Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften, Lehrer-Schüler-Beziehung und intrinsische Motivation

Schlussfolgernd kann die intrinsische Motivation sowohl im Zuge der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften, spezifisch dem kooperationspezifischen Engagement von Klassenlehrkräften, und zudem durch die Lehrer-Schüler-Beziehung gefördert werden. Hiermit lassen sich theoretische Annahmen von Epstein (1995, 2010) bestätigen, dass sowohl inter- als auch intrainstitutionelle Beziehungen positiv auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern, im Detail die intrinsische Motivation, wirken. Im Modell wird auch postuliert, dass sich inter- und intrainstitutionelle Beziehungen gegenseitig bedingen, sodass angenommen werden kann, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften positiv mit der Lehrer-Schüler-Beziehung zusammenhängt (Epstein & Becker, 1982). Bestätigend gaben Lehrkräfte in empirischen Untersuchungen an, dass sie durch den Austausch mit Eltern wahrnehmen, dass sie individuell und klassenbezogen bessere Unterstützungsangebote machen können (Kraft & Dougherty, 2013). Topor, Keane, Shelton und Calkins (2010) sowie Wyrick und Rudasill (2009) zeigen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung in Grundschulklassen mit Aspekten der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften (elterliches Engagement in der Schule) zusammenwirkt. Daran anschließend konnte empirisch nachgewiesen werden, dass hier nicht nur von einer Korrelation ausgegangen werden kann, sondern dass das kooperationspezifische Engagement von Klassenlehrkräften über die Lehrer-Schüler-Beziehung die Leistungsentwicklung von Lernenden positiv beeinflussen kann (Deng et al., 2017).

Unklar ist bislang, welche Effekte sich auf die intrinsische Motivation Lernender zeigen, wenn intrainstitutionelle Beziehungen (Lehrer-Schüler-Beziehung) und interinstitutionelle Beziehungen (Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern) gemeinsam berücksichtigt werden. In der Studie von Kraft und Dougherty (2013) zeigte sich, dass durch individuelle Telefonate zwischen Eltern und Lehrkräften sowohl die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden durch Lehrkräfte positiver beurteilt wurde, als auch die intrinsische Motivation der Lernenden stieg. Inwiefern die Effekte bei der differenzierten Analyse von Kooperationsformen nachgewiesen werden kann, steht an dieser Stelle noch aus.

2.4 Schulform, Migrationshintergrund, Note und Geschlecht – Ihre Bedeutung für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften und schulbezogene intrinsische Motivation

Empirische Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass die Berücksichtigung individueller und kontextueller Merkmale Lernender und ihrer Lernumwelt unverzichtbar sind, um die Zusammenhänge zwischen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften und dem Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler differenziert zu untersuchen (u. a. Domina, 2005; Graham, 2015; Ulich, 2001).

Einerseits sollte die Schulform als Kontextmerkmal berücksichtigt werden. Sacher (2004) verdeutlicht, dass Eltern an Hauptschulen, im Vergleich zu Eltern an Realschulen und Gymnasien, häufiger von Gesprächen mit Lehrkräften berichten. Von Rosenblandt und Thebis (2003) verweisen darauf, dass Eltern an Gymnasien im Vergleich zu Eltern anderer Schulformen eine höhere Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften wahrnehmen.

Auch der Migrationshintergrund der Familie hat sowohl eine bedeutsame Rolle für die intrinsische Motivation der Lernenden (Stanat, Segeritz & Christensen, 2010) als auch für die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften (u. a. Domina, 2005; Gomolla, 2009; Graham, 2015). Auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse seitens der Eltern und seitens der Lehrkräfte kann es zu Schwierigkeiten in der Kommunikation kommen (Gomolla, 2009).

Andererseits gilt der Notendurchschnitt der Schülerinnen und Schüler als Faktor, der die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern prägt. Studien zeigen beispielsweise, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften auf Grund von den Leistungen der Lernenden häufig anlassbezogen stattfindet (Neuenschwander et al., 2004) und die Kontaktaufnahme von Eltern und Lehrkräften geringer ist, wenn die Leistungen der Schülerinnen und Schüler gut sind (Menheere & Hooge, 2010). Ulich (2001) sowie Schmitt und Sixt (2014) verdeutlichen weiterhin, dass die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden dann positiver wahrgenommen wird, wenn Schülerinnen und Schüler einen besseren Notendurchschnitt haben.

Empirische Befunde belegen auch, dass das Geschlecht sowie der individuelle Notendurchschnitt mit der intrinsischen Motivation der Lernenden korrelieren – Mädchen und Lernende mit besserem Notendurchschnitt berichten häufig eine höhere schulbezogene Motivation (Freudenthaler, Spinath & Neubauer, 2008; Hattie, 2009).

In der vorliegenden Studie werden basierend auf dieser Befundlage sowohl die Schulform, der Migrationshintergrund der Lernenden (operationalisiert über die Muttersprache), der Notendurchschnitt und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler in den Analysen berücksichtigt.

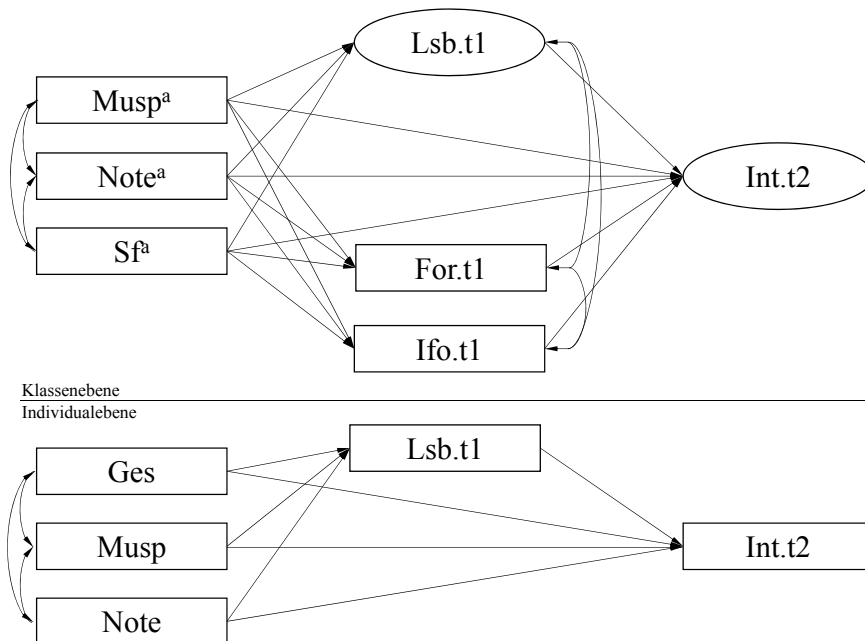
2.5 Die vorliegende Studie

Die vorliegende Arbeit ergänzt den Forschungsstand dahingehend, dass Zusammenhänge zwischen verschiedenen von Klassenlehrkräften berichteten Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern (Angebot vielfältiger formeller und informeller Kontakte), der von Lernenden berichteten emotional unterstützenden Lehrer-Schüler-Beziehung und der intrinsischen Motivation der Lernenden über zwei Messzeitpunkte untersucht werden.

Es werden folgende Hypothesen überprüft:

1. Das von Klassenlehrkräften berichtete formelle und informelle Kooperationsengagement in der Zusammenarbeit mit Eltern zu Beginn des Schuljahres steht in signifikant positivem Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation der Lernenden zur Mitte des Schuljahres.
2. Es wird ein positiver Zusammenhang zwischen der durch Schülerinnen und Schüler berichteten Lehrer-Schüler-Beziehung zu Beginn des Schuljahres und der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler in der Mitte des Schuljahres erwartet. Dabei wird angenommen, dass sich substantielle Effekte vor allem auf Individualebene zeigen.

Abbildung 1: Darstellung der in der Studie untersuchten Pfade



Anmerkungen. Musp = Muttersprache der Lernenden, Note = Durchschnittsnote, Ges = Geschlecht der Lernenden, Sf = Schulform, Lsb = Lehrer-Schüler-Beziehung, Int = Intrinsische Motivation, For = vielfältiges Angebot formeller Kontakte, Ifo = vielfältiges Angebot informeller Kontakte, t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2; a = das Konstrukt ist auf Klassenebene aggregiert.

3. Methodenteil

3.1 Stichprobe

Datengrundlage der Fragebogenstudie sind zwei Messzeitpunkte der längsschnittlichen Move-Studie (Lazarides & Rubach, 2015-2017). Die Studie untersucht die Rolle von Unterrichtsmerkmalen, Lehrpersonen und Eltern für die Entwicklung schulischer Motivation im Jugendalter. Die zwei Messzeitpunkte fanden im Herbst 2015 sowie im Frühjahr 2016 statt. Dabei wurden nur jene Lernende ($N = 881$, 52.7 % weiblich) und Schulklassen ($N = 39$; durchschnittliche Klassengröße: 23 Lernende) in die Analysen einbezogen, für die zu beiden Messzeitpunkten auch die Angaben der Klassenkräfte ($N = 39$, 42.7 % weiblich) vorlagen. Die Teilstichprobe umfasst Daten von Lernenden aus 12 Berliner Schulen, davon sind fünf Gymnasien (11 Klassen) und sieben Integrierte Sekundarschulen.¹ Die befragten Schülerinnen und Schüler waren in den neunten (54.5 %) und zehnten Jahrgangsstufen (45.5 %) und durchschnittlich 14.59 Jahre alt ($SD = 0.88$). Circa ein Viertel (24.4 %) der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass Deutsch nicht ihre (einzige) Muttersprache ist. Der rekodierte Notendurchschnitt der Lernenden lag auf einer Skala von 1 bis 6 bei $M = 4.06$ ($SD = 0.79$).

3.2 Instrumente

3.2.1 Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern

Das Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern wurde zum ersten Messzeitpunkt anhand von neun Items erfasst (Sacher, 2008). Die Lehrkräfte sollten angeben, welche der aufgezählten Kontaktformen sie selbst im letzten Schulhalbjahr für Eltern in der gemeinsamen Kooperation anboten (0 = „nein“, 1 = „ja“). Da die Items theoriebasiert in formelle (sechs Items) und informelle Kontakte (drei Items) unterschieden werden können (vgl. Sacher, 2008; Hoover-Dempsey & Walker, 2002), wurden die zugehörigen Items zu formellen Kontakten beziehungsweise informellen Kontakten aufsummiert. Diese zwei Summenscores (vielfältiges Angebot formeller Kontakte und informeller Kontakte) wurden als Prädiktoren berücksichtigt. Ein hoher Summenscore stellt so beispielsweise eine hohe Vielfalt im Angebot formeller beziehungsweise informeller Kontakte dar. Die Formen für formelle Kontakte sind Elternabend, Elternsprechstunde, Elternrundbriefe, Leistungsinformationen,

1 Zusätzlich durchgeführte Analysen verweisen darauf, dass sich ausschließlich der Notendurchschnitt der Lernenden zwischen den Schulformen unterscheidet, sodass an Gymnasien ($\bar{x} = 4.34$, $SD = 0.75$) im Vergleich zu Integrierten Sekundarschulen ($\bar{x} = 3.90$, $SD = 0.77$) ein höherer Notendurchschnitt von den Schülerinnen und Schülern berichtet wurde ($t(664) = 7.031$, $p = .000$, Tabelle A1 im Anhang).

Information zur Prüfungspraxis und Leistungsanforderungen sowie Lern- und Beurteilungsgespräche. Formen für informelle Kontakte sind Hausbesuche, Unterrichtshospitationen und Schulveranstaltungen sowie eingeholtes elterliches Feedback.

3.2.2 Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Skala zur Lehrer-Schüler-Beziehung (Kunter et al., 2002) erfasst mit vier Items die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Beziehung zu ihren Lehrkräften zum ersten Messzeitpunkt. Die Reliabilität ist gut (T_1 : $\alpha = .82$). Die Skala ist fünfstufig (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“). Ein Beispielim lautet: „Ich komme mit den meisten meiner Lehrerinnen und Lehrer gut aus“.

3.2.3 Intrinsische Motivation

Die Skala zur Erfassung der intrinsischen Motivation erfasst mit vier Items, orientiert an der adaptierten und ergänzten Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989) von Müller, Hanfstingl und Andreitz (2007), die intrinsische Motivation der Jugendlichen zum zweiten Messzeitpunkt. Die Reliabilität ist gut $\alpha = .90$. Die Skala ist fünfstufig (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“). Ein Beispielim lautet: „Ich arbeite und lerne für die Schule, weil es mir Spaß macht“.

3.2.4 Kontrollvariablen

Mit Hilfe der Variable Muttersprache wird ein möglicher Migrationshintergrund der Lernenden abgebildet. Die Schülerinnen und Schüler gaben an, ob Deutsch ihre Muttersprache ist (0 = „Deutsch nicht als (einzige) Muttersprache“, 1 = „Deutsch als Muttersprache“). Die Schulform wird mit Hilfe eines dichotomen Items erfasst (0 = „Integrierte Sekundarschule“, 1 = „Gymnasium“). Die Durchschnittsnote als Kontrollvariable wurde aus der von den Lernenden angegebenen Englisch-, Mathematik- und Deutschnote des letzten Schulhalbjahres gebildet. Die Notenwerte (Range von 1–6 mit 1 = „sehr gut“ bis 6 = „ungenügend“) wurden rekodiert. Bei der Variable Geschlecht gaben die Lernenden an, ob sie männlich (mit 1 kodiert) oder weiblich (mit 0 kodiert) sind.

3.3 Statistische Analyse

Auf Grund der hierarchischen Datenstruktur (Hox, 2010) wurden manifest-latente Mehrebenen-Pfadmodelle mit *Mplus* 8.1 geschätzt (Muthén & Muthén, 2016, type = twolevel). Im ersten Schritt der Analysen wurden Korrelationsanalysen der Konstrukte auf Individual- und Klassenebene durchgeführt, um die Voraussetzung des Zusammenhangs der untersuchten Konstrukte nachzuweisen.² Auf der Klassenebene wurden die Angaben der Klassenlehrkräfte einbezogen sowie die aggregierten Angaben der Lernenden pro Klasse. Bei der Mehrebenen-Pfadanalyse wurden die Kovariaten auf der Individualebene, welche zum ersten Messzeitpunkt erfasst wurden, mittels Groupmean Centering zentriert (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2009). In allen Berechnungen wurde der Maximum-Likelihood-Robust-Schätzer verwendet (Muthén & Muthén, 2017). Zur Untersuchung der Varianzaufklärung der untersuchten Konstrukte auf den beiden Ebenen wurden Interklassenkorrelationen berechnet (Hox, 2010). Die ICC-Werte der untersuchten Konstrukte lagen oberhalb des Grenzwertes (Varnell, Murray, Janega & Blitstein, 2004): Lehrer-Schüler-Beziehung (T_1): ICC = .036, intrinsische Motivation (T_2): ICC = .028. Auf Grund des Stichprobenumfangs, der Anzahl der Klassen und der geringen ICC-Werte der untersuchten Konstrukte wurden die Modelle mit manifesten Konstrukten geschätzt (Marsh et al., 2009).

Die Teilstichprobe zum ersten Messzeitpunkt umfasste $N = 1209$ Lernende. Zum zweiten Messzeitpunkt umfasste die Teilstichprobe $N = 881$ Schülerinnen und Schüler (Dropout 27,1 %). Mittels des MCAR-Tests (MCAR = Missing Completely At Random; Little & Rubin, 2002) wurde geprüft, inwiefern ein systematischer Stichprobenausfall zwischen den Messzeitpunkten hinsichtlich der abhängigen Variable (intrinsische Motivation) vorlag. Der MCAR-Test war nicht signifikant ($\chi^2(2) = 3.62, p > .05$). Auf Grund des nichtsystematischen Stichprobenausfalls wurden fehlende Werte durch das in *Mplus* implementierte Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) theoriebasiert geschätzt. Darüber hinaus wurde getestet, inwiefern sich die untersuchte abhängige Variable (intrinsische Motivation zum zweiten Messzeitpunkt) zwischen den Lernenden, für deren Klassenlehrkräfte Daten vorlagen ($N = 881$) von den Lernenden unterschieden, von deren keine Daten der Klassenlehrkräfte vorlagen ($N = 481$). Die Ergebnisse zeigen, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt: $F(1, 969) = 2.03, p > .05$.

Die untersuchten Modelle wurden mit Hilfe folgender Modell-Fit-Indizes beurteilt: χ^2 -Wert (Cheung & Rensvold, 2002), CFI- und TLI-Wert (Hu & Bentler, 1999), RMSEA und SRMR (Hu & Bentler, 1999).

2 Mögliche Zusammenhänge zwischen nominalskalierten Konstrukten und dichotomen Variablen wurde mit Hilfe der punktbiserialen Korrelation bestimmt (Field, 2009).

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der manifesten Korrelationen zwischen den untersuchten Konstrukten sowie deren Mittelwerte und Standardabweichungen auf Individual- und Klassenebene.

Die Mittelwerte der Studie lassen darauf schließen, dass Lehrkräfte durchschnittlich drei verschiedene formelle Kontakte für Eltern anbieten und zwei unterschiedliche informelle Kontakte. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Korrelationsanalyse auf Individual- und Klassenebene dargelegt. Auf Individualebene korreliert die intrinsische Motivation zum zweiten Messzeitpunkt sowohl mit der Lehrer-Schüler-Beziehung als auch mit dem Notendurchschnitt zum ersten Messzeitpunkt. Die Lehrer-Schüler-Beziehung steht in signifikant positiven Zusammenhang mit der Durchschnittsnote zum ersten Messzeitpunkt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Interkorrelationen zwischen den untersuchten Konstrukten auf Individualebene ($N = 881$; unter der Diagonale) und auf Klassenebene ($n = 39$; über der Diagonale)

| | <i>M (SD)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------|---------------|------|-------|---------|--------|-------|-------|--------|-------|
| 1 Musp.t1 | – | | .31* | – | .34* | -.43 | -.42* | .22 | -.54* |
| 2 Note.t1 | 4.06 (0.79) | -.01 | | – | -.51** | -.10 | .04 | -.21 | -.27 |
| 3 Ges.t1 | – | .06 | -.12* | | – | – | – | – | – |
| 4 Sf.t1 | – | – | – | – | | -.06 | .01 | .01 | .05 |
| 5 Lsb.t1 | 3.35 (0.04) | -.04 | .21** | -.03*** | – | | -.05 | .19 | -.08 |
| 6 For.t1 | 3.04 (2.33) | – | – | – | – | – | | -.53** | .84** |
| 7 Ifo.t1 | 1.92 (1.03) | – | – | – | – | – | – | | -.25 |
| 8 Int.t2 | 2.59 (0.05) | -.09 | .13* | .07*** | – | .33** | – | – | |

Anmerkungen. Musp = Muttersprache der Lernenden (1 = Deutsch als Muttersprache), Note = Durchschnittsnote aus Mathematik-, Deutsch- und Englischnote (rekodiert), Ges = Geschlecht der Lernenden (1 = männlich), Sf = Schulform (1 = Gymnasium), Lsb = Lehrer-Schüler-Beziehung, For = vielfältiges Angebot formeller Kontakte, Ifo = vielfältiges Angebot informeller Kontakte, Int = intrinsische Motivation, t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2.

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

Die Korrelationsmatrix der aggregierten Konstrukte auf Klassenebene (siehe Tabelle 1) verdeutlicht einen signifikanten und positiven Zusammenhang zwischen der auf Klassenebene aggregierten intrinsischen Motivation zum zweiten Messzeitpunkt und dem vielfältigen Angebot formeller Kontakte durch die Klassenlehrkräfte. Bei der Betrachtung korrelativer Zusammenhänge mit den integrierten Kontrollvariablen zeigen die Analysen, dass in Klassen mit einem hohen

Anteil Lernender nicht deutscher Muttersprache eine signifikant höhere intrinsische Motivation der Jugendlichen besteht als in Klassen mit einem geringen Anteil Lernender nicht deutscher Muttersprache. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Angebot formeller Kontakte von Klassenlehrkräften und dem Anteil Lernender in der Schulklasse, die Deutsch nicht als (einzige) Muttersprache haben, gibt. In Klassen, in denen eine höhere Variabilität von Muttersprachen existiert, werden vielfältigere formelle Kontakte von den Klassenlehrkräften in der Kooperation mit Eltern angeboten.

4.2 Zusammenhänge zwischen dem Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern, der Lehrer-Schüler-Beziehung und der intrinsischen Motivation

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Mehrebenen-Pfadmodell modelliert.³ Im Folgenden werden im ersten Abschnitt Ergebnisse der Individualebene berichtet. Im zweiten Abschnitt erfolgt die Beschreibung der Resultate auf Klassenebene.

Bezugnehmend auf die Frage, inwieweit die Lehrer-Schüler-Beziehung prädictiv für die intrinsische Motivation ist, zeigt sich auf Individualebene, dass die von Lernenden berichtete Lehrer-Schüler-Beziehung zum ersten Messzeitpunkt in signifikant positivem Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation zum zweiten Messzeitpunkt steht. Bei simultaner Berücksichtigung der Kontrollvariablen hängt ausschließlich der Notendurchschnitt der Lernenden (rekodiert) signifikant positiv mit von den Lernenden berichteten Lehrer-Schüler-Beziehung zusammen.

Hauptfokus der Arbeit stellt die Untersuchung der Forschungsfrage dar, inwieweit die Vielfalt von angebotenen formellen und informellen Kontakten in der Kooperation mit Eltern mit der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene in Zusammenhang stehen. Auf Klassenebene steht das vielfältige Angebot an formellen Kontakten durch die Klassenlehrkraft in positivem Zusammenhang zur intrinsischen Motivation der Lernenden zum zweiten Messzeitpunkt. Das Angebot vielfältiger informeller Kontakte der Klassenlehrkräfte in der Kooperation mit Eltern trägt nicht signifikant zur Aufklärung der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler zum zweiten Messzeitpunkt bei. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse, dass die durchschnittlich in der Klasse wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant mit der intrinsischen Motivation der Klasse zum zweiten Messzeitpunkt zusammenhängt. Weiterhin wurde der Frage nachgegangen, inwieweit das kooperationspezifische Engagement der Klassenlehrkräfte mit der auf Klassenebene aggregierten Lehrer-Schüler-Beziehung in Zusammenhang steht. Weder

3 Die Modellierung erfolgte schrittweise. Zunächst wurde nur die Lehrer-Schüler-Beziehung als Prädiktor auf beiden Ebenen berücksichtigt, im zweiten Schritt wurde das kooperationspezifische Engagement der Klassenlehrkräfte einbezogen und im dritten Schritt wurden die Kovariaten ins Modell aufgenommen. Die Effekte der geschätzten Pfade waren in allen Schritten stabil.

Tabelle 2: Mehrebenen-Pfadmodell der längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen der Vielfalt formeller und informeller Kontakte in der Zusammenarbeit mit Eltern, der Lehrer-Schüler-Beziehung und der intrinsischen Motivation

| | L1: Lsb.t1 | | L1: Int.t2 | | L2: For.t1 | | L2: Ifo.t1 | | L2: Lsb.t1 | | L2: Int.t2 | |
|------------------------|------------|-----|------------|-----|------------|-----|------------|-----|------------|-----|------------|-----|
| | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE | β | SE |
| <i>Individualebene</i> | | | | | | | | | | | | |
| Lsb.t1 | | | .31** | .04 | | | | | | | | |
| Note | .21** | .04 | .07 | .05 | | | | | | | | |
| Musp | -.04 | .04 | -.08 | .05 | | | | | | | | |
| Ges | .00 | .04 | .09 | .05 | | | | | | | | |
| <i>Klassenebene</i> | | | | | | | | | | | | |
| Lsb.t1 | | | | | | | | | | | -.21 | .47 |
| For.t1 | | | | | | | | | | | .86* | .27 |
| Ifo.t1 | | | | | | | | | | | .24 | .25 |
| Sf.t1 | | | | | .15 | .19 | -.21 | .21 | -.05 | .24 | -.07 | .27 |
| Note ^a | | | | | .27 | .21 | -.43 | .25 | .01 | .37 | -.23 | .31 |
| Musp ^a | | | | | -.51** | .14 | .36* | .15 | -.43 | .28 | -.25 | .36 |
| R ² | 4.5 | | 12.3 | | 22.1 | | 16.2 | | 18.6 | | 86.6 | |

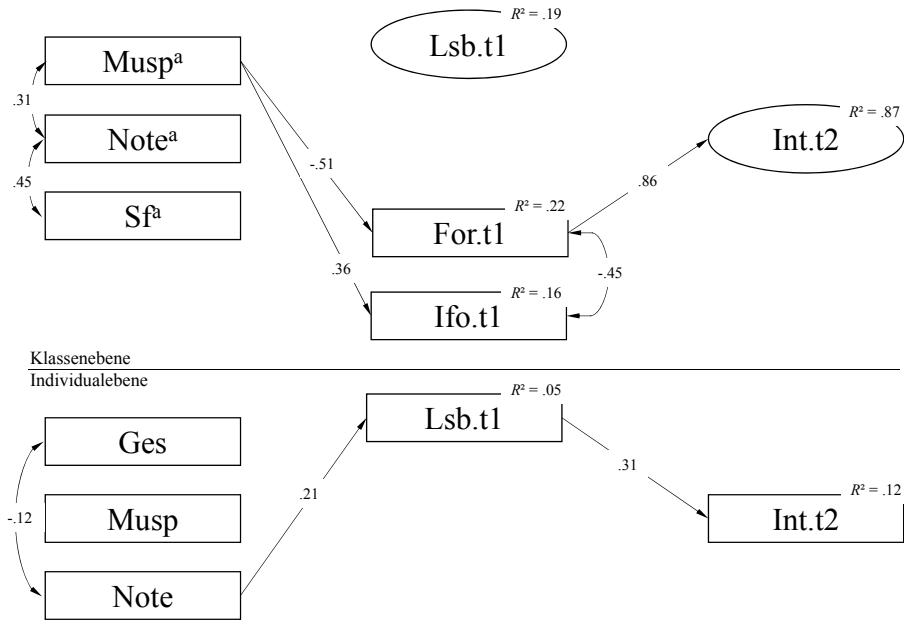
Anmerkungen. Musp = Muttersprache der Lernenden (1 = Deutsch als Muttersprache), Note = Durchschnittsnote (rekodiert), Ges = Geschlecht der Lernenden (1 = männlich), Sf = Schulform (1 = Gymnasium), Lsb = Lehrer-Schüler-Beziehung, Int = Intrinsische Motivation, For = vielfältiges Angebot formeller Kontakte, Ifo = vielfältiges Angebot informeller Kontakte, L1 = Individualebene, L2 = Klassenebene, t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2.

^aDas Konstrukt ist auf Klassenebene aggregiert.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

das vielfältige Angebot formeller noch informeller Kontakte steht in signifikantem Zusammenhang zur aggregierten Lehrer-Schüler-Beziehung. Bei der Analyse der Zusammenhangsstrukturen beider Formen des kooperationspezifischen Engagements kann nachgewiesen werden, dass das vielfältige Angebot formeller Kontakte signifikant negativ mit dem vielfältigen Angebot informeller Kontakte in Zusammenhang steht. Dies verdeutlicht, dass Lehrkräfte entweder eher vielfältige formelle oder eher informelle Kontakte anbieten. Zudem korrelieren sowohl das formelle als auch informelle Engagement der Klassenlehrkräfte mit dem Anteil an Lernenden in der Klasse, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. Im Detail zeigen die Ergebnisse, dass Lehrkräfte vielfältigere formelle Kontakte anbieten, wenn der Anteil an Lernenden, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, höher ist. Dem gegenüber bieten Lehrkräfte vielfältiger informelle Kontakte an, wenn der Anteil der Lernenden, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, niedriger in der Klasse ist.

Abbildung 2: Standardisierte, signifikante ($p < .05$) Pfade des Mehrebenen-Pfadmodells – Zusammenhänge zwischen der Vielfalt formeller und informeller Kontakte in der Zusammenarbeit mit Eltern, der Lehrer-Schüler-Beziehung und der intrinsischen Motivation



Anmerkungen. Musp = Muttersprache der Lernenden, Note = Durchschnittsnote, Ges = Geschlecht der Lernenden, Sf = Schulform, Lsb = Lehrer-Schüler-Beziehung, Int = Intrinsische Motivation, For = vielfältiges Angebot formeller Kontakte, Ifo = vielfältiges Angebot informeller Kontakte, t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2; a = das Konstrukt ist auf Klassenebene aggregiert.

Im berichteten Modell werden 4.5 % der Varianz der Lehrer-Schüler-Beziehung und 12.3 % der intrinsischen Motivation zum zweiten Messzeitpunkt auf Individualebene aufgeklärt. Auf Klassenebene werden 22.1 % der Varianz der angebotenen formellen Kontakte, 16.2 % der angebotenen informellen Kontakte, 18.6 % der Lehrer-Schüler-Beziehung und 86.6 % der durch die Klasse angegebenen intrinsischen Motivation zum zweiten Messzeitpunkt aufgeklärt.

5. Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es – basierend auf dem theoretischen Modell der überlappenden Sphären von Epstein (2010) – differenzielle Effekte von inter- und intrainstitutionellen Beziehungen auf die intrinsische Motivation unter Berücksichtigung der Individual- und Klassenebene zu untersuchen. Intrainstitutionelle Beziehungen wurden über die wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung operationalisiert. Interinstitutionelle Beziehungen wurden durch das von Klassenlehrkräften berichtete Engagement in der Zusammenarbeit mit Eltern er-

fasst. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das von den Klassenlehrkräften berichtete vielfältige Angebot formeller Kontakte in positivem Zusammenhang zur intrinsischen Motivation zur Mitte des Schuljahres steht. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung ausschließlich auf Individualebene mit der intrinsischen Motivation einhergeht.

5.1 Zusammenfassung und Einordnung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das vielfältige Angebot von formellen Kontakten durch die Klassenlehrkräfte positiv zur Erklärung der intrinsischen Motivation auf Klassenebene in der Sekundarstufe beiträgt – vielfältige formelle Kontaktangebote wirken auf Klassenebene motivationsförderlich. Damit können Forschungsergebnisse bestätigt werden, die aufzeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften die Motivation Jugendlicher begünstigt (Fan & Williams, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2001). Zudem wird der aktuelle Forschungsstand dahingehend erweitert, als dass Kontakte die durch die Schule initiiert werden, nicht nur mit der intrinsischen Motivation in Englisch und Mathematik (Fan & Williams, 2010; Fan, Williams & Wolters, 2012), sondern auch mit der allgemeinen schulbezogenen intrinsischen Motivation in positiven Zusammenhang stehen. Eine mögliche Erklärung für die Wirksamkeit formeller Kontakte ist der professionelle Kontext dieser Kontakte in der Schule, der solche Kontakte durch Schulordnungen vorstrukturiert. Formelle Kontakte sind meist ritualisierte Kontakte, in denen Lehrkräfte sich sicher in ihrer professionellen Rolle fühlen (Sacher, 2014). Daran anschließend stellt sich die Frage, welche medienrenden Prozesse zwischen dem Angebot vielfältiger formeller Kontakte und der intrinsischen Motivation wirken. Zukünftige Studien sollten sich diesen Fragen verstärkt widmen. Methodisch sollte dabei berücksichtigt werden, dass in der vorliegenden Studie ausschließlich das Konstrukt „vielfältige Kommunikation“ als Prädiktor in den Analysen berücksichtigt wurde. Da hier ein Summenscore aus verschiedenen Kontaktformen gebildet wurde, ist es durchaus auch relevant zu untersuchen, inwieweit spezifische Kontaktformen auf die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern wirken.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen des Weiteren, dass das vielfältige Angebot informeller Kontakte keinen signifikanten Beitrag zur Aufklärung der intrinsischen Motivation auf Klassenebene leistet. Hier stellt sich die Frage nach Unterschieden zwischen dem vielfältigen Angebot informeller und formeller Kontakte. In Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell für die Elternberatung im schulischen Kontext (Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013) könnte die Rolle der Eltern in der Zusammenarbeit ausschlaggebend für die fehlende Signifikanz dieser Zusammenhänge sein, da angenommen werden könnte, dass Eltern häufiger formelle als informelle Kontakte nutzen (Rubach & Lazarides, 2017).

Die Ergebnisse der Studie zeigen zudem, dass intrainstitutionelle Beziehungen – hier die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden – einen besonderen

Beitrag für die schulbezogene intrinsische Motivation auf der Individualebene leisten. Die Ergebnisse schließen damit an die bestehende Befundlage an, die zeigt, dass die Beziehung zu den Lehrkräften mit der Motivation von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang steht (vgl. Looser, 2011; Meyer & Turner, 2002; Wild & Hofer, 2000). Auf Klassenebene zeigte sich hingegen ein nicht signifikanter Effekt der wahrgenommenen Lehrer-Schüler-Beziehung auf die intrinsische Motivation, so dass Hypothese 2 nur teilweise bestätigt werden kann. Auch Bieg et al. (2011) verdeutlichten, dass die emotionale Unterstützung der Lehrkräfte keinen statistisch bedeutsamen Beitrag zur Aufklärung der intrinsischen Motivation auf Klassenebene zeigte. Daran anschließend könnte angenommen werden, dass in der Entwicklungsphase der Adoleszenz andere Faktoren relevant für die Motivation auf Klassenebene sind. Diese Annahme bestätigt sich durch Ergebnisse der Analyse von Hoferichter, Raufelder, Eid und Bukowski (2014), welche zeigten, dass nur eine spezifische Gruppe Jugendlicher ausschließlich durch Lehrkräfte motiviert wird, da in der Adoleszenz vor allem auch Peers zur Motivationsförderung beitragen. Zudem sollte bedacht werden, dass hier die generelle Lehrer-Schüler-Beziehung erfasst wurde, und nicht die Beziehung zur jeweiligen Klassenlehrkraft. Zukünftig könnte in Anlehnung an die vorliegende Studie auch darüber nachgedacht werden, die Lehrer-Schüler-Beziehung als Summenscore zu operationalisieren und über konkrete Verhaltensweisen von Lehrkräften und Lernenden zu erfassen. So wäre die Möglichkeit gegeben, Aussagen darüber zu treffen, welche konkreten Situation bzw. inwieweit die Vielfältigkeit bestimmter Handlungen mit der Motivation von Lernenden in Zusammenhang steht.

Die vorliegende Arbeit berücksichtigte auch individuelle Merkmale der Lernenden und Merkmale des Lernkontextes. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte in Klassen mit einem hohen Anteil an Lernenden, die nicht (nur) Deutsch als Muttersprache angaben, von einem vielfältigeren Angebot formeller Kontakte berichteten. Eine mögliche Interpretation dieser Befunde ist, dass das Engagement der Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern an die Bedarfe der Eltern im Sinne differenzierender Elternarbeit angepasst wird (Sacher, 2012). Formelle Kontakte sind für Familien mit Migrationshintergrund auf Grund möglicher sprachlicher Barrieren eventuell effektiver und verständlicher als informelle Kontakte (vgl. Sacher, 2014). Zudem benötigen Familien mit Kindern, die nicht (nur) Deutsch als Muttersprache haben, eventuell auf Grund differenzieller kultureller Hintergründe, eher Informationen durch die Schule als Familien, in denen Kinder ausschließlich Deutsch als Muttersprache haben.

Überraschend zeigte sich in dieser Studie, dass das Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern nicht in signifikantem Zusammenhang zum Notendurchschnitt der Klasse stand. Dies verdeutlicht, dass Leistungsprobleme in Klassen für Lehrkräfte nicht mit dem Angebot formeller oder informeller Kontakte in Zusammenhang stehen und nicht als deren Ursache betrachtet werden können. Allerdings bedürfen diese Interpretationen weiterführender Untersuchungen. An dieser Stelle muss kritisch angemerkt werden, dass das arithmetische Mittel in der vorliegenden Studie aus den Notenangaben der

Lernenden gebildet wurde, obwohl diese Variable durch eine ordinale Skalierung abgebildet wird. Zwar ist es eine gängige Praxis in der Bildungsforschung, Notenwert als intervallskalierte Konstrukte zu behandeln (Tachtsoglou & König, 2017), sinnvoller für zukünftige Studien wäre jedoch die Messung der Leistungen durch standardisierte Leistungstest.

5.2 Limitationen und Ausblick

Methodische Limitationen der vorliegenden Studie sind das kleine Sample der Studie mit 39 Klassen sowie der relativ kurze Abstand zwischen den beiden Messzeitpunkten. Untersuchungen mit größeren Stichproben sowie über mehrere Schuljahre hinweg würden eine differenziertere Analyse der untersuchten Zusammenhänge erlauben. Außerdem wird durch die geringen ICC-Werte sichtbar, dass in der vorliegenden Studie nur wenig Varianz auf Klassenebene aufgeklärt werden konnte. Daher wäre ein weiteres Vorgehen, die Prozesse auf Individualebene zu untersuchen: Lehrkräfte sollten hier zu individuellen Kontakten mit Eltern bezüglich einzelner Schülerinnen und Schüler befragt werden. So könnte der Frage nachgegangen werden, welche Rolle das kooperationspezifische Engagement der Klassenlehrkräfte für die intrinsische Motivation auf Individualebene spielt. Zudem wären weiterführende Studien sinnvoll, die der Frage nachgehen, inwiefern das kooperationspezifische Engagement der Lehrkräfte auch in anderen Kontexten, beispielsweise der Grundschule, prädiktiv für die Varianzaufklärung der intrinsischen Motivation der Lernenden durch die Klassenzugehörigkeit ist. Da es sich in dieser Studie ausschließlich um Selbstberichtsdaten handelt, könnte in zukünftigen Studien auch die Perspektive des objektiven Beobachters berücksichtigt werden, umso das Kooperationsengagement von Lehrkräften zu erfassen.

In Bezug auf inhaltliche Limitationen muss angemerkt werden, dass in dieser Studie ausschließlich die durch die Klassenlehrkräfte initiierte Zusammenarbeit mit Eltern durch die Abfrage einzelner angebotener Kontaktformen erfasst wurde. Über die Häufigkeit und Qualität der Kontakte kann in dieser Studie keine Auskunft gegeben werden. Im Zuge dessen muss angemerkt werden, dass in der vorliegenden Studie theoretisch angenommene Formen des kooperationspezifischen Engagements von Klassenlehrkräften erfasst wurden, jedoch im Zuge der Veränderung von Kommunikationsprozessen von Eltern und Lehrkräften nun weitere Formen existieren, die hier keine Berücksichtigung fanden (Stange, 2012b). Diese sollten in zukünftigen Untersuchungen zusätzlich erfasst werden, um ein noch differenziertes Bild zum kooperationspezifischen Engagements von Klassenlehrkräften zu erhalten.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass eine differenzierte Untersuchung der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften, die auch die Vielfalt angebotener Kontakte in den Blick nimmt, zu einem besseren Verständnis möglicher schulbezogener Faktoren beitragen kann, die die intrinsische Motivation Lernender am Ende der Sekundarstufe begünstigen. Mit Blick auf die praktische Relevanz zeigen unse-

re Ergebnisse, dass vielfältige formelle Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften zu einer freudvollen und selbstinitiierten Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen beitragen. Wichtig ist, dass sich Lehrkräfte ihrer Rolle als Akteure der Motivationsförderung bewusst sind und diese Möglichkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern effektiv nutzen.

Literatur

- Bauch, P. A. & Goldring, E. B. (1998). Parent–teacher participation in the context of school governance. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15–35.
- Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of autonomous motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3, 122–140.
- Buhl, H. M. & Hilkenmeier, J. (2017). Editorial. Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 241.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 469–494). Wiesbaden: VS.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9, 233–255.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113–143.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M. & Fang, X. (2017). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China. The mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38, 15–31.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage. Assessing the effectiveness of parental involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78, 233–249.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81–96.
- Epstein, J. L. & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103–113.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 53–74.
- Fan, W., Williams, C. M. & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation. Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21–35.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school. Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. Aufl.). Los Angeles, CA: Sage.

- Freudenthaler, H. H., Spinath, B. & Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231–245.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). Wiesbaden: VS.
- Graham, D. (2015). Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in Australia. *Australian Journal of Early Childhood*, 14, 119–128.
- Grundmann, M. (2009). Sozialisation – Erziehung – Bildung. Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 61–83). Wiesbaden: Springer VS.
- Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement. Do parents know they matter? A research project commissioned by the Specialist Schools and Academies Trust*. Zugriff am 25.06.2016 unter <http://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. In E. Klieme & N. Jude (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Bd. 59, S. 40–62). Weinheim: Beltz.
- Hoferichter, F., Raufelder, D., Eid, M. & Bukowski, W. M. (2014). Knowledge transfer or social competence? A comparison of German and Canadian adolescent students on their socio-motivational relationships in school. *School Psychology International*, 35, 627–648.
- 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.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Walker, J. M. T. (2002). Family-school communication. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (Quantitative methodology series, 2. Aufl.). New York, NY: Routledge.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2016). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84, 35.
- Kraft, M. A. & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement. Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, 199–222.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Eckhard, K., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefel, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 72). Berlin: MPIB.
- Lauermann, F., Tsai, Y.-M. & Eccles, J. S. (2017). Math-related career aspirations and choices within Eccles et al.'s expectancy-value theory of achievement-related behaviors. *Developmental Psychology*, 53, 1540–1559.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (Wiley series in probability and statistics, 2. Aufl.). Hoboken, NJ: Wiley-Interscience.

- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation* (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Bd. 2). Opladen: Budrich.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments. How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 120–131.
- Maaz, K., Neumann, M. & Baumert, J. (2014). Editorial. In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Sonderheft, Bd. 24, S. 1–7). Wiesbaden: Springer VS.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., Muthen, B. & Nagengast, B. (2009). Doubly-latent models of school contextual effects: Integrating multilevel and structural equation approaches to control measurement and sampling error. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 764–802.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement. Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327–365.
- Menheere, A. & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education. A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network*, 144–157.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107–114.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2016). *Mplus 8.1* [Computer software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide* (8. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O. & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education. Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12, 323–345.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht*. Bern: Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS.
- Rosenblatt, B. von & Thebis, F. (2003,). *Schule aus der Sicht von Eltern. Das Eltern-Forum als neues Instrument der Schulforschung und mögliche Form der Elternmitwirkung. Eine Studie der Infratest Bildungsforschung*. München: Infratest.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2017). Eine Untersuchung kooperativer Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften an Berliner Schulen. In J. Stiller & C. Laschke (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2017. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung* (S. 177–204). Frankfurt a. M.: Lang.

- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Sacher, W. (2004). *Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004*. SUN – Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 23. Nürnberg.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 232–243). Wiesbaden: VS.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 134–144). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl., S. 153–175). Berlin: VS.
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, M. & Kleine, L. (2010). The influence of family-school relations on academic success. *Journal for Educational Research Online*, 2, 145–167.
- Schmitt, M. & Sixt, M. (2014). Social relations and academic success in the German educational system. *Journal for Educational Research Online*, 6, 66–88.
- Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 31–58). Münster: Waxmann.
- Stange, W. (2012a). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Wiesbaden: VS.
- Stange, W. (2012b). Methoden-Muster: Partizipation und Verhandlung – Elternbeteiligung und -mitbestimmung. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 438–450). Wiesbaden: VS.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler*. Wiesbaden: VS.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L. & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38, 183–197.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule* (Studium Paedagogik). Weinheim: Beltz.
- Varnell, S. P., Murray, D. M., Janega, J. B. & Blitstein, J. L. (2004). Design and analysis of group-randomized trials. A Review of recent practices. *American Journal of Public Health*, 94, 393–399.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Zugriff am 21.06.2019 unter https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202–209.
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik, 47*, 481–499.
- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehung und die Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 31–52). Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Familien mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Klein-Allermann, P. Noack & M. Hassebrauck (Hrsg.), *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung: ein Lehrbuch* (2. Aufl., S. 216). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule. StandardWissen Lehramt*. Stuttgart: UTB.
- Wyrick, A. J. & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade. *Early Education and Development, 20*, 845–864.

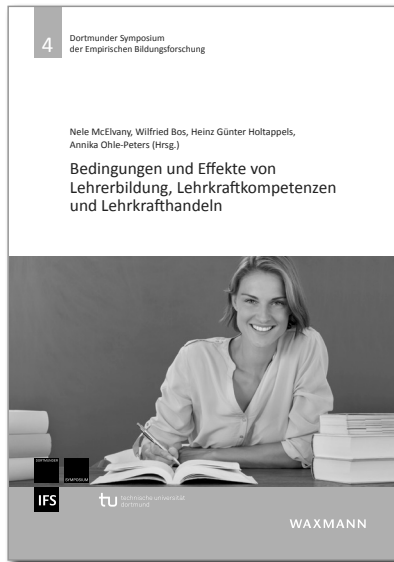
Anhang

Tabelle A1: Mittelwerte der getesteten Variablen an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen

| | Gymnasium <i>M (SD)</i> | Integrierte Sekundarschule <i>M (SD)</i> | Signifikanter Unterschied |
|---|----------------------------|--|------------------------------|
| Notendurchschnitt | 4.34 (0.75) | 3.90 (0.77) | $t(664) = 7.031, p = .000^a$ |
| Lehrer-Schüler-Beziehung | 3.36 (0.84) | 3.30 (0.89) | $t(659) = 0.721, p = .471$ |
| vielfältiges Angebot formeller Kontakte | 3.15 (2.31) | 2.86 (2.40) | $t(596) = 1.467, p = .143$ |
| vielfältiges Angebot informeller Kontakte | 1.88 (1.21) | 2.00 (0.88) | $t(638) = -1.317, p = .189$ |
| Intrinsische Motivation | 2.56 (0.88) | 2.61 (0.91) | $t(580) = -0.704, p = .482$ |

^aDie Bonferroni-Korrektur ergibt ein Signifikanzniveau von $p = .01$.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Nele McElvany, Wilfried Bos,
Heinz Günter Holtappels,
Annika Ohle-Peters
(Hrsg.)

Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln

*Dortmunder Symposium der
Empirischen Bildungsforschung,
Band 4, 2019, 164 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3952-8
E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8952-3*

Lehrkräften kommt als Gestalterinnen und Gestaltern von Lern- und Umgebungen eine zentrale Rolle für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse zu. Dieser vierte Band der Reihe „Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung“ nimmt zunächst die Anforderungen unterschiedlicher Disziplinen der Empirischen Bildungsforschung an die Lehrkraftausbildung in den Blick und diskutiert zu vermittelnde Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um erfolgreich unterrichten zu können. Dabei wird auch der Blick auf Lehr-Lernprozesse in inklusiven Klassensettings gerichtet und der Frage nachgegangen, welche Bedeutung theoretische und praktische Anteile der Lehrerbildung zur Kompetenzentwicklung haben. Darüber hinaus werden in diesem Band aktuelle Studien und Forschungsergebnisse zu Bedingungen und Effekten von Lehrkraftkompetenzen präsentiert.

