

Manuela Ulrich & Axinja Hachfeld

Die Elternrolle im Distanzunterricht. Zur Bedeutung der Kommunikation mit den Lehrkräften im Kontext elterlicher Selbsteinschätzungen

Zusammenfassung

Der Einfluss der Eltern auf die kindliche Schulleistung und auf die Lernmotivation gilt als unumstritten. Neben Strukturmerkmalen stehen Formen schulischer und häuslicher Elternbeteiligung im Mittelpunkt internationaler Studien. Die Perspektive der Eltern auf ihre Kommunikation mit den Lehrkräften und auf ihre eigene Rolle als Lernunterstützende ist bislang wenig erforscht. Durch die COVID-19-bedingten Schulschließungen ist die Relevanz dieser Aspekte zur Förderung kindlicher Lernprozesse aber besonders deutlich geworden. Die vorliegende Studie untersucht mithilfe eines Online-Surveys die Perspektive von Eltern in Baden-Württemberg (N = 1006). Im Fokus standen ihr Kommunikationsempfinden im Austausch mit den Lehrkräften, ihr Selbstkonzept als Lernunterstützende, ihre Rollenbelastung sowie ihre Unterstützung ihres Kindes bei Schulaufgaben. Eine latente Strukturgleichungsanalyse zeigte signifikante mittelstarke Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Kommunikationsempfinden und ihrem Selbstkonzept als Lernunterstützende sowie ihrer Rollenbelastung. Ein kleiner Zusammenhang fand sich mit ihrer Unterstützung bei Schulaufgaben. Der elterliche Bildungsabschluss erwies sich hinsichtlich des Selbstkonzepts als relevant, die Klassenstufe und Noten des Kindes hinsichtlich der elterlichen Unterstützung. Die Notwendigkeit gelingender Kommunikationsprozesse mit Lehrkräften für die Unterstützung der Eltern wird diskutiert.

Manuela Ulrich (Korrespondenzautorin), ORCID: 0000-0002-7822-1773, Universität Konstanz, Fachbereich Geschichte und Soziologie mit Empirischer Bildungsforschung und Sportwissenschaft, Arbeitsgruppe Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 10, 78457 Konstanz
E-Mail: manuela.ulrich@uni-konstanz.de

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, ORCID: 0000-0002-9080-5392, Universität Konstanz, Fachbereich Geschichte und Soziologie mit Empirischer Bildungsforschung und Sportwissenschaft und Brückenprofessur für Erziehungswissenschaft, Binational School of Education (BiSE), Pädagogische Hochschule Thurgau, Schweiz
E-Mail: axinja.hachfeld@uni-konstanz.de

Schlagworte

Eltern, COVID-19, Distanzunterricht, Kommunikation mit Lehrkräften

Role of Parents in Distance Learning. The Importance of the Communication With Teachers in Context of Parental Self-Assessments

Abstract

Many studies have examined the influence of parents on children's learning development and academic achievement, considering parental involvement at home and at school alongside with structural characteristics. Communication with teachers is a key element of cooperation and could be particularly relevant during school closures due to the COVID-19 pandemic. How parents perceive the communication with teachers and how they experience their role as learning assistants is still understudied. Against this background, the present study investigated how parents from the German state of Baden-Württemberg (N = 1006) perceived the communication with teachers during the first school closure as well as their own self-concept as learning assistants, their role strain, and their support of their child with schoolwork. Data were collected via an online survey. Results from a latent structural equation model showed significant relations between perceived communication and their self-concept as learning assistants on the one hand and their role strain on the other hand. A smaller, but also significant relation was found for parents' reported support of their child with schoolwork. Parental educational background (for self-concept) and children's grades (for support) turned out to be important control variables. The paper closes with a discussion of the need for successful communication with teachers to support parents, both in distance learning and beyond.

Keywords

parents, COVID-19, distance learning, communication with teachers

1. Die Elternrolle im Distanzunterricht: Zur Bedeutung der Kommunikation mit den Lehrkräften im Kontext elterlicher Selbsteinschätzungen

Im Dezember 2019 registrierten chinesische Behörden erste Infektionen mit dem neuartigen Coronavirus. Innerhalb weniger Wochen befanden sich weltweit immer mehr Länder im Ausnahmezustand der Pandemie. Eine Maßnahme, um die Infektionsraten möglichst gering zu halten, war die Schließung von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Der Beschluss bundesweiter Schulschließungen fiel in Deutschland erstmals im März 2020. Die neue Unterrichtssituation im familiären

Umfeld wurde häufig als *Homeschooling* bezeichnet, auch wenn es nicht um einen Wechsel vom klassischen Schulunterricht zum häuslichen Unterricht durch Privatlehrkräfte oder durch die Eltern ging (vgl. Tenorth, 2014). Im Folgenden wird der Ausdruck Distanzunterricht (distance learning) bevorzugt, der deutlicher macht, dass die Lehrkräfte die zentrale, fachlich ausgebildete Bezugs- und Ansprechperson für die Lernenden und für die Eltern bleiben sollten (Helm, Huber & Loisinger, 2021; Köller, Fleckenstein, Guill & Meyer, 2020). Gleichzeitig lag die Verantwortung für Kinderbetreuung und schulisches Lernen aber mehr denn je bei den Eltern (Yerkes et al., 2020).

Frühere Elternbefragungen in Deutschland spiegelten ein ausgeprägtes elterliches Verantwortungsbewusstsein für die Schulbildung ihrer Kinder wider (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Killus & Paseka, 2016), sodass es wenig verwunderte, dass sie im Distanzunterricht noch mehr Unterstützung bei schulischen Aufgaben leisteten als sonst (Killus & Paseka, 2021). Vor allem in der Grundschule findet die Organisation des Lernens größtenteils mit Unterstützung der Lehrkräfte statt, sodass eine selbstständige Bearbeitung von Lernaufgaben zu Hause kaum vorausgesetzt werden konnte und familiäre Betreuungspersonen (insbesondere Mütter) die Rolle von Lernbegleitenden übernahmen (Porsch & Porsch, 2020). Folglich war die Kommunikation mit den Eltern im Distanzunterricht besonders bedeutsam. Jedoch standen Lehrkräfte vor der Herausforderung, sowohl alle Lernenden als auch deren Eltern zu erreichen (Fickermann & Edelstein, 2020; Wrase, 2020), was sich bereits vor der Schulschließung als schwierig erwies (Epstein, 2005; Gomolla, 2009; Sacher, Berger & Guerrini, 2019).

Im Fokus der vorliegenden Studie, die zu Beginn des Distanzunterrichts in Deutschland durchgeführt wurde, standen die Kommunikation mit den Lehrkräften aus Perspektive der Eltern sowie ihre rollenbezogenen Selbsteinschätzungen (Selbstkonzept als Lernunterstützende, Rollenbelastung, Unterstützung bei Schulaufgaben). In Anlehnung an frühere Forschungsbefunde wurden Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Empfinden ihrer Kommunikation mit den Lehrkräften und Einschätzungen ihres Selbstkonzepts, ihrer Rollenbelastung sowie ihrer Unterstützung bei Schulaufgaben vermutet.

2. Theoretischer Hintergrund und empirische Befunde

2.1 Schulische Kooperation und Kommunikation mit Eltern als Aufgabe und Ziel

Lehrkräfte sind nicht nur Expert:innen für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (Baumert & Kunter, 2006; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009), sondern auch erste Ansprechpersonen für Lernende und deren Eltern bei schulischen Fragen oder Problemen (Hertel & Schmitz, 2010; Sacher, 2014). Seit den ersten Begleituntersuchungen des Programme for International Stu-

dent Assessment (PISA) wird die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) als eine wichtige Aufgabe von Lehrkräften hervorgehoben (KMK, 2018; Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD], 2001). Im Zuge der Digitalisierung wird eine Erweiterung der Kooperation und Kommunikation durch digitale Technologien auf allen Ebenen der Schulgemeinschaft gefordert (KMK, 2017). Dadurch soll auch der Informationsfluss zwischen Lehrkräften und Eltern verbessert und eine stärkere Elternpartizipation möglich sein. Fragen zur Gestaltung digitaler Kommunikation mit den Eltern sowie damit einhergehende Veränderungen der Familien-Schul-Kooperation sind derzeit weitgehend offen (Bastian & Prasse, 2021). Bezüglich des Informationsflusses zeigte sich für Deutschland bislang ein wenig zufriedenstellendes Ergebnis: Weniger als 50% der Eltern waren der Meinung, dass die Schule ihres Kindes regelmäßig nützliche Informationen über dessen Fortschritte zur Verfügung stelle (OECD, 2007). Grundsätzlich sollte die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften aber nicht nur der Information über die kindliche Leistungsentwicklung dienen, sondern auch Absprachen über gemeinsame Ziele, über gegenseitige Erwartungen und über die Gestaltung der häuslichen Lernumgebung beinhalten (Dettmers, Yotyodying & Jonkmann, 2019; Epstein & Van Voorhis, 2001; Täschner et al., 2021). Daher gilt die regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern als Kernelement von Familien-Schul-Kooperationen, wobei es auf lange Sicht weniger um die Kontakthäufigkeiten, sondern vielmehr um die Kommunikationsqualität gehen sollte. Neben gegenseitigem Vertrauen gelten die Erreichbarkeit beider Akteur:innen und eine individuell festgelegte Kontaktfrequenz als essenziell (Adams & Christenson, 2000; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voorhis, 2002; Rubach & Lazarides, 2020; Sacher, 2014).

Frühere Studien zeigten, dass regelmäßige, unabhängig von Problemanlässen stattfindende Kontakte (z. B. Telefongespräche) für die Qualität der häuslichen Unterstützung und für die Lernmotivation förderlich sein können (Berthelsen & Walker, 2008; Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Kraft & Dougherty, 2013; Rubach, Lazarides & Lohse-Bossenz, 2019). Die Unterstützungsqualität im häuslichen Umfeld wie auch die Motivation der Kinder und Jugendlichen waren im Distanzunterricht besonders wichtig für das Lernen. Im Kontakt mit den Eltern sollten Lehrkräfte daher nicht die Vermittlung neuer Lerninhalte delegieren, sondern vielmehr die Eltern in ihrer Rolle als Lernunterstützende begleiten und sich mit ihnen beispielsweise über die besonderen Herausforderungen der umfangreichen Schulaufgaben abstimmen (Köller et al., 2020). Bei vielen Eltern beschränkten sich die Kontakte mit den Lehrkräften aber ausschließlich auf den Erhalt der Lernaufgaben (Porsch & Porsch, 2020). Sie erwarteten jedoch oftmals mehr Unterstützungsleistungen von den Lehrkräften durch eine gute Erreich- und Ansprechbarkeit und ein differenziertes, individualisiertes Lernangebot für ihre Kinder (Helm et al., 2021; Huber et al., 2020). Vor allem Eltern mit niedrigerem Bildungshintergrund äußerten (bereits vor dem Distanzunterricht) in Bezug auf ihre Rolle als Lernunterstützende mehr Unsicherheiten und wünschten sich mehr Beratungsangebote von Lehrkräften (Autoren-

gruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Killus & Paseka, 2021; Vodafone Stiftung Deutschland, 2015). Im Vergleich zu Eltern mit Abitur war bei Eltern ohne Abitur zur Zeit des Distanzunterrichts auch die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie sich große Sorgen um die Bildung der eigenen Kinder machten (Huebener et al., 2021).

Kooperationskompetenzen, notwendige Fähigkeiten zur Gesprächsführung und spezifisches Beratungswissen werden in Professionsmodellen bereits mitgedacht (Baumert & Kunter, 2006; Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010; Buhl & Hilkenmeier, 2017; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Dazu gehören die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, das Wissen über elterliche Erwartungen (Jucks & Päuler-Kuppinger, 2017), eine von den Eltern im Gespräch wahrgenommene Autonomieunterstützung (Hilkenmeier, Wiescholek & Buhl, 2017) sowie Respekt und Offenheit in der direkten Kommunikation mit den Eltern (Rubach & Lazarides, 2020; Westergård, 2013). In der Lehramtsausbildung findet aber noch keine systematische Vorbereitung auf die professionelle Aufgabe der Kooperation mit den Eltern statt (Gartmeier, Gebhardt & Dotger, 2016; Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013; Walker & Dotger, 2012).

2.2 Die Rolle der Eltern und elterliches Unterstützungsverhalten

Grundsätzlich sind positive Auswirkungen der Eltern-Schul-Kooperation in allen Altersklassen zu erwarten (Deng, Zhou, Nie, Jin, Yang & Fang 2018; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2012; Sheldon & Epstein, 2005; Wilder, 2014). Der Nutzen zeigte sich im Hinblick auf die Lernmotivation (Barger, Kim, Kuncel & Pomerantz, 2019; Katz, Kaplan & Buzukashvily, 2011; Kim, 2020; Rubach & Lazarides, 2019; Wild, 2001) ebenso wie im Hinblick auf die Schulleistungen (Hill & Tyson, 2009; Ma, Shen, Krenn, Hu & Yuan, 2016; Yamamoto & Holloway, 2010) und das Wohlbefinden der Lernenden (Dettmers et al., 2019). Die Anpassung schulischer Kooperations- und Kommunikationsangebote an die Bedarfe und Situationen der Eltern sowie an die Fähigkeiten und das Alter der Lernenden gilt als entscheidend (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Sacher, 2014; Sacher et al., 2019). Angesichts der Vielfalt an Möglichkeiten, über digitale Medien zu kommunizieren, sollten diese bedarfsgerecht genutzt werden (Bastian & Prasse, 2021).

Das model of the parental involvement process von Hoover-Dempsey und Sandler (1995; siehe auch Whitaker, 2019) beschreibt zentrale Bedingungen für Elternbeteiligung im Schulkontext auf unterschiedlichen Ebenen, wobei die Unterstützung kindlicher Fähigkeits- und Kompetenzentwicklungen als Ziel auf der obersten Ebene liegt. Das Fundament bilden drei Teilbereiche: die elterlichen Motivationen, ihre Wahrnehmungen in Bezug auf Einladungen bzw. Aufforderungen vonseiten der Schule oder der Lernenden, ihre Wahrnehmungen in Bezug auf eigene familiäre Ressourcen wie Wissen und Zeit. Alle drei Teilbereiche können ausschlaggebend dafür sein, ob und wie Eltern sich im häuslichen und schulischen Kontext beteiligen (z. B. Unterstützung bei Schulaufgaben, Kommunikation mit den Lehrkräften). Die

Zusammenhangsannahmen des Modells bestätigten sich in internationalen Studien (Anderson & Minke, 2007; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Harris & Goodall, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hornby & Lafaele, 2011; Leyendecker, Citlak, Schräpler & Schölmerich, 2014; Madjar, Shklar & Moshe, 2016; Reininger & Santana-López, 2017; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005). Das Selbstkonzept und die Rollenbelastung von Eltern als Lernunterstützende werden in dem Modell nicht explizit genannt. Theoretisch sind diese Aspekte aber eng mit den persönlichen Kompetenzwahrnehmungen verbunden (Filipp, 1988; Mummendey, 1983) sowie mit dem Konstrukt *self-efficacy for helping children succeed in school* (Whitaker, 2019, S. 423).

Allgemein liegen bislang nur wenige Studien zum elterlichen Selbstkonzept (Theurer, Tillack & Lipowsky, 2017) und zur elterlichen Rollenbelastung als Lernunterstützende vor (Brandenburg & Huschka, 2021; Porsch & Porsch, 2020). Die elterliche Beteiligung bei Schulaufgaben wurde hingegen bereits umfassender untersucht. Autonomiefördernde und strukturgebende Unterstützung bei Schulaufgaben gilt als förderlich für die kindliche Lernentwicklung in allen Klassenstufen, wohingegen sich starke Kontrolle oder Einmischung der Eltern negativ auf die kindliche Leistungsentwicklung auswirken können (Cooper, Lindsay & Nye, 2000; Dumont et al., 2012; Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014; Fan & Chen, 2001; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald & Spinath, 2013; Kraft & Dougherty, 2013; Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl, 2015; Neuenschwander & Goltz, 2008; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle & Epstein, 2015; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Xu, Benson, Mudrey-Camino & Steiner, 2010). Deutsche Studien zeigten, dass Eltern sowohl in Bezug auf die Hausaufgabensituation als auch im Distanzunterricht zu weniger lernförderlichen Verhaltensweisen neigten (Killus & Paseka, 2021). In Bezug auf Merkmale des Kindes kann elterliches Unterstützungsverhalten bei Schulaufgaben von den Schulleistungen ebenso wie von der Selbstständigkeit des Kindes abhängig sein (Brandenburg & Huschka, 2021; Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004; Luplow & Smidt, 2019). Allgemein wird ein Rückgang der Eltern-Schul-Kooperation nach der Grundschule erwartet, der hinsichtlich des Autonomiestrebens im Jugendalter, der weniger organisierten Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern und der höheren fachlichen Ansprüche diskutiert wird (Hill & Tyson, 2009; Hornby & Lafaele, 2011; Pomerantz et al., 2007; Sacher, 2014). In der Studie von Núñez et al. (2015) mit einer Stichprobe aus der Mittelstufe halfen Eltern aber unabhängig vom Alter ihres Kindes bei Problemen, wohingegen die Hausaufgabenkontrolle mit zunehmendem Alter abnahm. Silinskas, Kiuru, Aunola, Lerkkanen und Nurmi (2015) stellten in ihrer Längsschnittstudie fest, dass Mütter im Laufe der Grundschulzeit die Kinder bei der Erledigung der Hausaufgaben weniger kontrollierten und auch bei Problemen seltener halfen. Gleichzeitig erlebten sie aber mehr Belastung und negative Affekte durch die Hausaufgaben.

3. Forschungsfragen

Die persönliche Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern gilt als zentrales Element qualitätsvoller Familien-Schul-Kooperationen (Dettmers et al., 2019; Rubach & Lazarides, 2020). Im Distanzunterricht waren Eltern mehr denn je gefordert, ihre Kinder bei schulischen Lernprozessen zu unterstützen (Killus & Paseka, 2021). Deshalb kam nicht nur ihrer Rolle, sondern auch der Kommunikation mit den Lehrkräften eine noch größere Bedeutung zu, durch die die Eltern als Lernbegleitende professionell unterstützt werden sollten (Köller et al., 2020). In der vorliegenden Befragungsstudie wurde auf die Elternperspektive in Bezug auf die Kommunikation mit den Lehrkräften und ihre Rolle als Lernunterstützende zu Beginn des Distanzunterrichts fokussiert. Es wurden Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Empfinden der Kommunikation, ihrem Selbstkonzept, ihrer Rollenbelastung sowie ihrer Unterstützung bei Schulaufgaben erwartet. In Anlehnung an frühere Studienergebnisse wurden der elterliche Bildungsabschluss, die Klassenstufe des Kindes sowie die kindlichen Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik als Kontrollvariablen berücksichtigt (Abbildung 1). Im Zentrum standen folgende Fragestellungen und Hypothesen:

1. In welchem Zusammenhang steht das elterliche Kommunikationsempfinden mit dem elterlichen Selbstkonzept und der Rollenbelastung im Distanzunterricht?

Ausgehend davon, dass Lehrkräfte nicht nur für die Kinder, sondern auch für deren Eltern erste Ansprechpersonen bei schulischen Fragen und Problemen sind (Hertel & Schmitz, 2010; Sacher, 2014), erwarteten wir einen positiven Zusammenhang des elterlichen Kommunikationsempfindens mit ihrem Selbstkonzept als Lernunterstützende (Hypothese 1a) und einen negativen Zusammenhang mit ihrer Rollenbelastung (Hypothese 1b). Damit einher ging die Annahme eines negativen Zusammenhangs zwischen dem elterlichen Selbstkonzept und der Selbsteinschätzung ihrer Rollenbelastung (Hypothese 1c).

In einer früheren Studie schätzten Eltern mit Abitur die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte geringer ein als Eltern ohne Abitur (Rubach & Lazarides, 2019). Deshalb erwarteten wir, dass Eltern ohne Abitur die Kommunikation mit den Lehrkräften im Distanzunterricht positiver einschätzten als Eltern mit Abitur. Zudem erwarteten wir in Anlehnung an Befunde zu elterlichen Kompetenzeinschätzungen im Schulkontext, dass Eltern ohne Abitur ihr Selbstkonzept geringer bzw. ihre Rollenbelastung höher einschätzten (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Killus & Paseka, 2021). Da die Gestaltung individueller Familien-Schul-Kooperationen in höheren Klassen allgemein schwieriger erscheint (Sacher, 2014), erwarteten wir, dass Eltern die Kommunikation mit den Lehrkräften in den unteren Klassenstufen positiver empfanden als in den höheren. Aufgrund steigender schulischer Anforderungen im Laufe der Schulzeit erwarteten wir, dass Eltern mit Kindern in den unteren Klassenstufen ihr Selbstkonzept als Lernunterstützende höher und ihre Rollenbelastung geringer einschätzten als Eltern mit Kindern in

den höheren Klassenstufen. Im Hinblick auf die kindlichen Noten erwarteten wir, dass Eltern bei (sehr) gutem Notenstand ihres Kindes die Kommunikation mit den Lehrkräften positiver empfanden, da weniger leistungsbezogene Problemanlässe zu erwarten sind. Außerdem erwarteten wir einen Zusammenhang zwischen dem kindlichen Notenstand und dem elterlichen Selbstkonzept dahingehend, dass Eltern von Kindern mit besseren Noten auch ein höheres Selbstkonzept als Lernunterstützende hatten. Bei besseren Noten der Kinder erwarteten wir zudem eine geringere Rollenbelastung der Eltern, da sie sich weniger Sorgen um die kindliche Leistungsentwicklung machten.

2. In welchem Zusammenhang steht das elterliche Kommunikationsempfinden mit der elterlichen, aufgabenbezogenen Unterstützung im Distanzunterricht?

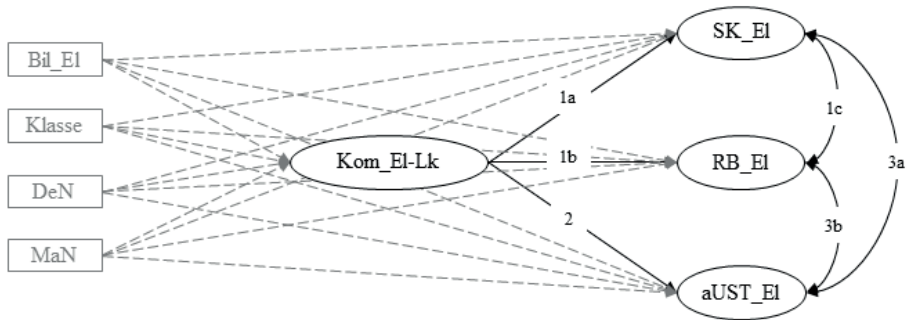
Ausgehend davon, dass Eltern und Lernende durch die Kommunikation mit den Lehrkräften in Bezug auf die Gestaltung häuslicher Lernsituationen und die Förderung kindlicher Selbstständigkeit unterstützt werden sollten (Köller et al., 2020), erwarteten wir einen negativen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Kommunikationsempfinden und ihrer Unterstützung bei Schulaufgaben (Hypothese 2).

Frühere Studien zeigten, dass Eltern bei Leistungsschwächen ihres Kindes zu mehr Unterstützung neigten (z. B. Brandenburg & Huschka, 2021; Luplow & Smidt, 2019). Deshalb erwarteten wir, dass Eltern im Distanzunterricht bei (sehr) gutem Notenstand ihres Kindes bei Schulaufgaben weniger unterstützten. Zudem erwarteten wir, dass die elterliche Unterstützung bei Schulaufgaben in höheren Klassenstufen abnahm (z. B. Silinskas et al., 2015).

3. In welchem Zusammenhang stehen das elterliche Selbstkonzept und die elterliche Rollenbelastung mit der elterlichen Unterstützung bei Schulaufgaben im Distanzunterricht?

In einer früheren Studie berichteten Eltern von leistungsschwachen Kindern eine geringere eigene Kompetenz, ihrem Kind bei Hausaufgabenproblemen weiterzuhelfen, als andere Eltern. Zudem nahmen die Eltern mit leistungsschwachen Kindern die Hausaufgaben-situation als belastender war (Brandenburg & Huschka, 2021). Vor diesem Hintergrund erwarteten wir einen negativen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Selbstkonzept als Lernunterstützende und ihrer aufgabenbezogenen Unterstützung im Sinnes des wahrgenommenen Unterstützungsbedarfs ihres Kindes (Hypothese 3a). Zudem erwarteten wir einen positiven Zusammenhang mit ihrer Rollenbelastung (Hypothese 3b).

Abbildung 1: Zusammenhangsannahmen zwischen den vier Konstrukten in den Fragestellungen 1–3 mit Kontrollvariablen



Anmerkungen. Angenommene Zusammenhänge zwischen den Konstrukten sind schwarz dargestellt, Zusammenhänge dieser mit den Kontrollvariablen sind grau dargestellt. Bil_El = Bildungsabschluss des Elternteils; Klasse = Klassenstufe des Kindes; DeN = Deutschnote; MaN = Mathenote; Kom_El-Lk = Kommunikationsempfinden; SK_El = Selbstkonzept; RB_El = Rollenbelastung; aUST_El = aufgabenbezogene Unterstützung.

4. Methode

4.1 Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Die Daten der vorliegenden Studie stammen aus einer größer angelegten deutschsprachigen Elternbefragung zu Beginn der ersten bundesweiten Schulschließungen im März 2020 (vgl. Canales-Romero & Hachfeld, 2022). Es handelte sich um einen Online-Fragebogen, der sich an Familien mit schulpflichtigen Kindern richtete und per Teilnahme-Link über verschiedene digitale Medien und soziale Netzwerke (z. B. Twitter, E-Mail-Verteiler) verbreitet wurde. Die Fragen sollten von dem Elternteil beantwortet werden, das sich während der Schulschließung überwiegend um das schulische Lernen gekümmert hat. Bei mehreren Kindern in einer Familie sollte in Bezug auf das Kind geantwortet werden, das dem 12. Lebensjahr am nächsten war. Entscheidungsgedanke war, dass in diesem Alter eine kindliche Selbstständigkeit erwartet wird, aber auch noch Unterstützung nötig ist. Im Folgenden beziehen wir uns auf die Teilstichprobe aus Baden-Württemberg ($N=1006$). Tabelle A1 im Anhang beinhaltet die ausführliche Stichprobenbeschreibung. Zentrale Merkmale werden im Folgenden aufgeführt.

4.1.1 Eltern- und Familienmerkmale

Über 70% der Befragten hatten Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss. Die meisten waren Angestellte in Teilzeit (53%) oder Vollzeit (22%) und 12% waren selbstständig erwerbstätig. Zum Erhebungszeitpunkt arbeiteten 44% ausschließlich und 17% teilweise im Homeoffice. Überwiegend (88%) handelte es sich bei den

Antwortenden um die Mütter. Fast 60% der Befragten bestätigten, dass sie selbst hauptsächlich für die Betreuung des Lernens zuständig waren. Eine gemeinsame Zuständigkeit mit dem/der Partner:in gaben 37% an. Alleinerziehend waren 12% der Befragten. Die Hälfte gab an, finanziell bequem leben zu können (50%) und 42% gaben an, finanziell zurechtzukommen. Lediglich 15% fühlten sich in ihrer Wohnsituation beengt. Über die Hälfte beschrieb die Wohnsituation als eher oder sehr großzügig (60%). Nahezu alle Familien verfügten über die notwendige technische Ausstattung für den Distanzunterricht.

4.1.2 Merkmale der Kinder

Das Durchschnittsalter der Kinder lag bei 12 Jahren. Die Hälfte der Kinder war weiblich (51%). In die Jahrgänge 2005/2006 fielen 18% der Kinder, 36% waren 2007/2008 geboren, 22% in den Jahren 2009/2010 und 22% waren 2011 oder später geboren. Ein Drittel der Kinder ging in die Klassenstufen 5/6, weitere 33% in tiefere Klassenstufen und ein Drittel in höhere Stufen. Etwa ein Drittel besuchte die Grundschule (31%), 43% ein Gymnasium, 16% eine Gemeinschaftsschule oder Gesamtschule und 8% eine Realschule. Die restlichen Kinder verteilten sich auf weitere Schulformen (z. B. Waldorf- oder Berufsschulen). Nach Elternangaben lagen die Noten in Deutsch und Mathematik bei den meisten jeweils zwischen sehr gut und gut (Deutsch: 60%; Mathematik: 65%). Wenige Kinder (5%) hatten einen diagnostizierten Förderbedarf. Vor den Schulschließungen besuchten 44% die Nachmittagsbetreuung. Die meisten (90%) hatten an mindestens einem Wochentag ein festes Nachmittagsprogramm (z. B. Sportverein, Musikschule).

4.2 Messinstrument

Bei den Items handelte es sich um Eigenkonstruktionen. Mit Ausnahme der Items zur Kommunikation mit den Lehrkräften wurden die Antworten alle auf 4-stufigen Likert-Skalen angegeben. Tabelle A2 zeigt die Skalen der vier Konstrukte unseres Modells mit Antwortskalierungen und allen Items.

4.2.1 Elterliches Empfinden der Kommunikation mit den Lehrkräften

Die Skala Kommunikationsempfinden ($\alpha = .91$) umfasste vier Items auf einer 5-stufigen Antwortskala mit Mittelpol (3 = *teils/teils*) zur Erfassung von qualitativen Merkmalen der Kommunikation mit den Lehrkräften aus Elternperspektive („Wie empfinden Sie die Kommunikation mit den Lehrkräften?“, z. B. 1 = *nicht hilfreich*, 5 = *hilfreich*). Die Faktorladungen reichten von .75 bis .91.

4.2.2 Selbstkonzept und Rollenbelastung der Eltern

Die Skala Selbstkonzept ($\alpha = .71$) umfasste vier Items zur Erfassung elterlicher Selbsteinschätzungen in Bezug auf ihre motivationalen und pädagogisch-professionellen Kompetenzen als Lernunterstützende (z. B. „In meiner Rolle als Hilfslehrer*in fühle ich mich fachlich kompetent.“). Die Faktorladungen reichten von .57 bis .71. Die Skala Rollenbelastung ($\alpha = .88$) umfasste fünf Items zur Erfassung elterlicher Selbsteinschätzungen in Bezug auf ihr Erleben von Stress und Überforderung als Lernunterstützende (z. B. „In meiner Rolle als Hilfslehrer*in fühle ich mich gestresst.“). Die Faktorladungen reichten von .75 bis .79.

4.2.3 Unterstützung des Kindes bei Schulaufgaben

Die Skala Aufgabenbezogene Unterstützung ($\alpha = .69$) umfasste drei Items zur elterlichen Einschätzung ihrer Unterstützung bei Schulaufgaben bzw. ihrer Wahrnehmung der kindlichen Selbstständigkeit bei der Aufgabenerledigung (z. B. „Ich unterstütze mein Kind stark bei der Bearbeitung der Schulaufgaben.“). Die Faktorladungen reichten von .56 bis .72.

4.2.4 Kontrollvariablen

Vor dem Hintergrund des allgemeinen Forschungsstandes zur häuslichen Elternbeteiligung und schulischen Kooperation wurden der elterliche Bildungsabschluss (0 = ohne Abitur, 1 = mit Abitur), die Klassenstufe des Kindes (1–13) sowie der kindliche Notenstand jeweils in Deutsch und Mathematik (0 = sehr gut und gut, 1 = befriedigend und schlechter) als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen.

4.3 Statistische Analysen

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden lineare Strukturgleichungsanalysen mit *Mplus* 8.4 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Lineare Strukturgleichungsmodelle mit latenten Variablen gelten als vorteilhaft, da Messfehler in der Analyse eindeutig berücksichtigt werden. So lassen sich Zusammenhänge im Strukturmodell korrekter schätzen als beispielsweise in Korrelationsanalysen, die auf beobachteten, fehlerbehafteten Variablen beruhen (Geiser, 2011). Die Konfidenzintervalle wurden mithilfe des Bootstrapping-Verfahrens berechnet, da nicht von einer Normalverteilung der Daten ausgegangen werden konnte (Bias-corrected Bootstrapping Confidence Intervals [BCBSI]; Adèr, Mellenbergh & Hand, 2008). Die Modellgüte wurde anhand folgender Indizes (Hu & Bentler, 1999) bewertet: Chi-Quadrat-Wert (χ^2), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis-Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Die Koeffizienten wurden mit dem Maximum-Likelihood-

Schätzverfahren ermittelt. Im Umgang mit fehlenden Werten wurde das Verfahren Full Information Maximum Likelihood (FIML) genutzt.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Analysen

Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Befunde zu den untersuchten Konstrukten dargestellt. Tabelle A2 zeigt die Mittelwerte mit Standardabweichungen der einzelnen Items unserer Konstrukte. Tabelle 1 zeigt die bivariaten Korrelationen zwischen den vier Konstrukten und den Kontrollvariablen. Zudem werden die Mittelwerte mit Standardabweichungen der Konstrukte angegeben, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Antwortskalen beim Konstrukt Kommunikationsempfinden von 1 bis 5 reichten und bei den anderen Konstrukten von 1 bis 4. Die Eltern empfanden die Kommunikation mit den Lehrkräften zu Beginn des Distanzunterrichts insgesamt eher positiv, hilfreich, entspannt und unterstützend ($M=4.01$, $SD=0.93$). Auch ihr eigenes Selbstkonzept als Lernunterstützende schätzten die meisten Eltern eher positiv ein ($M=2.88$, $SD=0.58$). Sie fühlten sich fachlich wie auch pädagogisch (eher) kompetent, zuversichtlich und motiviert. Ihre Rollenbelastung – Erleben von Stress, Überforderung, emotionaler Erschöpfung – schätzten die Eltern im Durchschnitt als mittelstark ein ($M=2.26$, $SD=0.77$). Im Durchschnitt berichteten die Eltern eine mittelstark ausgeprägte Unterstützung bei Schulaufgaben ($M=2.32$, $SD=0.73$).

Tabelle 1: Bivariate Korrelationen zwischen den Konstrukten mit Mittelwerten (M) und Standardabweichungen (SD)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Kom_El-Lk	–	.26***	–.27***	–.06	–.01	–.14***	–.09**	–.07*
2 SK_El	–	–	–.57***	–.00	.18***	–.19***	–.17***	–.15***
3 RB_El	–	–	–	.27***	–.07*	–.05	.14***	.14***
4 aUST_El	–	–	–	–	–.09**	–.40***	.18***	.13***
5 Bil_El ^a	–	–	–	–	–	.01	–.20***	–.19***
6 Klasse	–	–	–	–	–	–	.23***	.26***
7 DeN ^b	–	–	–	–	–	–	–	.37***
8 MaN ^b	–	–	–	–	–	–	–	–
M	4.01	2.88	2.26	2.32	–	–	–	–
SD	0.93	0.58	0.77	0.73	–	–	–	–

Anmerkungen. Kom_El-Lk = Kommunikationsempfinden; SK_El = Selbstkonzept; RB_El = Rollenbelastung; aUST_El = aufgabenbezogene Unterstützung; Bil_El = Bildungsabschluss des Elternteils; Klasse = Klassenstufe des Kindes; DeN = Deutschnote; MaN = Mathenote. $N=1006$. ^a 0 = ohne Abitur, 1 = mind. mit Abitur. ^b 0 = sehr gut/gut, 1 = befriedigend oder schlechter.
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

5.2 Strukturgleichungsmodellierung

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen (1a–3b) sind in Form eines Strukturgleichungsmodells in Abbildung 2 dargestellt. Das untersuchte Modell zeigt einen zufriedenstellenden Gesamtmodell-Fit, $\chi^2=745.052$, $df=146$, $p < .001$; CFI = .923; TLI = .902; RMSEA = .064 (90% KI = .060, .069); SRMR = .056. Die Werte der Bootstrapping-Konfidenzintervalle basierten auf 1000 Bootstrap-Stichprobenziehungen.

5.2.1 Fragestellung 1

Bei der Überprüfung der Hypothesen 1a und 1b zeigte sich erwartungsgemäß ein positiver Zusammenhang zwischen dem elterlichen Kommunikationsempfinden mit den Lehrkräften und ihrem Selbstkonzept als Lernunterstützende (1a) sowie ein negativer Zusammenhang zwischen dem Kommunikationsempfinden und der Rollenbelastung (1b). Elternteile, die die Kommunikation mit den Lehrkräften eher positiv, hilfreich, entspannt und unterstützend empfanden, erlebten sich in ihrer Rolle als Lernunterstützende (Selbstkonzept) eher fachlich und pädagogisch kompetent, zuversichtlich und motiviert, $\beta = .32$, $SE = .04$, $p < .001$, BCBS KI 95% = .24, .39. Elternteile, die die Kommunikation mit den Lehrkräften eher negativ, nicht hilfreich, fordernd und nicht unterstützend empfanden, erlebten eine stärkere Rollenbelastung als Lernunterstützende im Distanzunterricht und erlebten sich eher gestresst, emotional erschöpft, allgemein überfordert und nicht entspannt, $\beta = -.29$, $SE = .04$, $p < .001$, BCBS KI 95% = -.35, -.22. Ebenso bestätigte sich der erwartete negative Zusammenhang zwischen der elterlichen Einschätzung ihres Selbstkonzepts und ihrer Rollenbelastung als Lernunterstützende (Hypothese 1c). Eltern, die ihr eigenes Selbstkonzept positiv einschätzten, erlebten eine geringere Rollenbelastung, $\beta = -.73$, $SE = .03$, $p < .001$, BCBS KI 95% = -.79, -.64.

5.2.2 Fragestellung 2

Bei der Überprüfung der Hypothese 2 zeigte sich erwartungsgemäß ein negativer Zusammenhang zwischen dem elterlichen Kommunikationsempfinden und ihrer Unterstützung bei den Schulaufgaben. Elternteile, die die Kommunikation mit den Lehrkräften eher negativ, nicht hilfreich, fordernd und nicht unterstützend empfanden, unterstützten ihr Kind stärker bei den Schulaufgaben bzw. nahmen ihr Kind als weniger selbstständig wahr, $\beta = -.12$, $SE = .04$, $p = .002$, BCBS KI 95% = -.19, -.04.

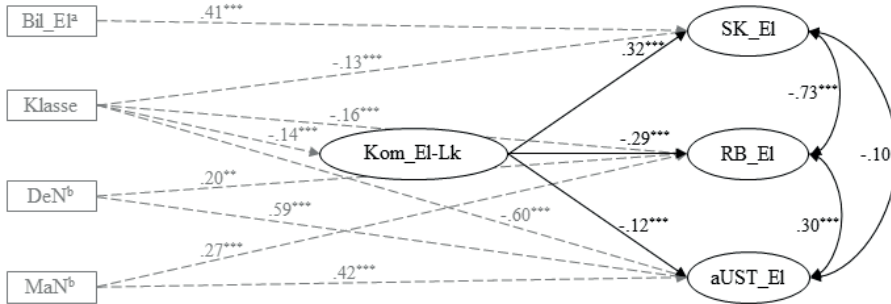
5.2.3 Fragestellung 3

Bei der Überprüfung der Hypothesen 3a und 3b zeigte sich erwartungsgemäß ein negativer Zusammenhang zwischen dem elterlichen Selbstkonzept als Lernunterstützende und ihrer aufgabenbezogenen Unterstützung des Kindes (3a). Zudem zeigte sich, wie erwartet, ein positiver Zusammenhang mit ihrer Rollenbelastung (3b). Eltern, die ihr eigenes Selbstkonzept hinsichtlich fachlicher und pädagogischer Kompetenz, Zuversicht und Motivation höher einschätzten, leisteten weniger aufgabenbezogene Unterstützung, $\beta = -.10$, $SE = .06$, $p = .09$, BCBS KI 95% = $-.21$, $.02$. Eltern, die ihre eigene Rollenbelastung hinsichtlich ihres Erlebens von Stress, eigener Überforderung und emotionaler Erschöpfung eher hoch einschätzten, unterstützten ihr Kind stärker bei Schulaufgaben, $\beta = .30$, $SE = .05$, $p < .001$, BCBS KI 95% = $.21$, $.38$.

Im Zuge der Hypothesenprüfungen wurden der elterliche Bildungsabschluss, die Klassenstufe des Kindes und der Notenstand des Kindes in Deutsch wie auch Mathematik als Kontrollvariablen berücksichtigt. Tabelle 2 zeigt alle standardisierten Beta-Koeffizienten mit Standardfehlern der Konstrukte und Kontrollvariablen der Strukturgleichungsmodellierung. Bei Berücksichtigung des elterlichen Bildungsabschlusses zeigte sich in Bezug auf das elterliche Selbstkonzept ein mittlerer bis hoher, signifikanter Zusammenhang, $\beta = .41$, $SE = .08$, $p < .001$. Eltern mit Abitur oder einem höheren Bildungsabschluss schätzten sich in ihrer Rolle als Lernunterstützende deutlich kompetenter, zuversichtlicher und motivierter ein als Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Bei Berücksichtigung der Klassenstufe des Kindes zeigten sich in Bezug auf alle Konstrukte signifikante Zusammenhänge, die größtenteils klein ausfielen. Eltern mit Kindern in den unteren Klassenstufen empfanden die Kommunikation mit den Lehrkräften positiver, eher unterstützend, entspannt und hilfreich als Eltern mit Kindern in höheren Klassenstufen, $\beta = -.14$, $SE = .04$, $p < .001$. Zudem schätzten sie sowohl ihr Selbstkonzept ($\beta = -.13$, $SE = .04$, $p < .001$) als auch ihre Rollenbelastung ($\beta = -.16$, $SE = .03$, $p < .001$) höher ein als Eltern mit Kindern in höheren Klassenstufen. In Bezug auf die elterliche Unterstützung bei Schulaufgaben zeigte sich, dass Eltern mit Kindern in den unteren Klassenstufen deutlich stärker unterstützten als Eltern der höheren Klassenstufen, $\beta = -.60$, $SE = .03$, $p < .001$. Der kindliche Notenstand in Deutsch bzw. Mathematik hing nicht signifikant mit dem elterlichen Kommunikationsempfinden zusammen (für Deutsch: $\beta = -.10$, $SE = .08$, $p = .190$; für Mathematik $\beta = -.05$, $SE = .08$, $p = .527$). Auch in Bezug auf das elterliche Selbstkonzept waren die Zusammenhänge mit dem Notenstand eher klein und nur für das Fach Deutsch signifikant ($\beta = -.16$, $SE = .08$, $p = .045$; für Mathematik $\beta = -.10$, $SE = .08$, $p = .128$). In Bezug auf die elterliche Rollenbelastung zeigte sich, dass sich Eltern, deren Kind (sehr) gute Noten hatte, weniger gestresst, überfordert und gereizt erlebten (für Deutsch: $\beta = .20$, $SE = .07$, $p = .004$; für Mathematik: $\beta = .27$, $SE = .07$, $p < .001$) als Eltern mit einem leistungsschwächeren Kind. In Bezug auf die Unterstützung bei Schulaufgaben beteiligten sich Eltern mit einem leistungsschwächeren Kind deutlich stärker als Eltern, deren

Kind (sehr) gute Noten hatte (für Deutsch: $\beta = .59, SE = .08, p < .001$; für Mathematik: $\beta = .42, SE = .07, p < .001$).

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zu den Fragestellungen 1–3



Anmerkungen. Aus Gründen der Überschaubarkeit sind für die Kontrollvariablen nur signifikante Werte auf dem .001- und .01-Niveau eingezeichnet. Zusammenhänge zwischen den Konstrukten sind schwarz dargestellt, Zusammenhänge dieser mit den Kontrollvariablen sind grau dargestellt. Bil_El = Bildungsabschluss des Elternteils; Klasse = Klassenstufe des Kindes; DeN = Deutschnote; MaN = Mathenote; Kom_El-Lk = Kommunikationsempfinden; SK_El = Selbstkonzept; RB_El = Rollenbelastung; aUST_El = aufgabenbezogene Unterstützung. N = 990. ^a 0 = ohne Abitur, 1 = mind. mit Abitur. ^b 0 = sehr gut/gut, 1 = befriedigend oder schlechter. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 2: Standardisierte β -Koeffizienten (mit SE) der Konstrukte und Kontrollvariablen im latenten Strukturgleichungsmodell

	1	2	3	4
1 Kom_El-Lk	–	–	–	–
2 SK_El	.32*** (.04)	–	–	–
3 RB_El	–.29*** (.04)	–.73*** (.03)	–	–
4 aUST_El	–.12** (.04)	–.10 (.06)	.30*** (.05)	–
Bil_El ^a	–.07 (.07)	.41*** (.08)	–.08 (.08)	–.00 (.08)
Klasse	–.14*** (.04)	–.13*** (.04)	–.16*** (.03)	–.60*** (.03)
DeN ^b	–.10 (.08)	–.16* (.08)	.20** (.07)	.59*** (.08)
MaN ^b	–.05 (.08)	–.13 (.08)	.27*** (.07)	.42*** (.07)

Anmerkungen. Kom_El-Lk = Kommunikationsempfinden; SK_El = Selbstkonzept; RB_El = Rollenbelastung; aUST_El = aufgabenbezogene Unterstützung; Bil_El = Bildungsabschluss des Elternteils; Klasse = Klassenstufe des Kindes; DeN = Deutschnote; MaN = Mathenote. N = 990. ^a 0 = ohne Abitur, 1 = mind. mit Abitur. ^b 0 = sehr gut/gut, 1 = befriedigend oder schlechter. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit untersuchte die Perspektive von Eltern in Baden-Württemberg in Bezug auf ihre Kommunikation mit den Lehrkräften und ihre Rolle als Lernunterstützende zu Beginn der ersten Schulschließung in Deutschland. Dazu wurden das elterliche Kommunikationsempfinden, ihr Selbstkonzept, elterliche Rollenbelastung und ihre Unterstützung bei Schulaufgaben in einem Gesamtzusammenhang miteinander in Beziehung gesetzt. Zudem wurden mögliche Einflüsse des elterlichen Bildungsabschlusses, der Klassenstufe des Kindes sowie des kindlichen Notenstandes in den Fächern Deutsch und Mathematik berücksichtigt. Der Beitrag dieser Studie zum derzeitigen Forschungsstand liegt in der Überprüfung von Zusammenhängen zwischen Konstrukten im Kontext Eltern-Schul-Kooperation, die vor der Pandemie zum Teil nur unzureichend erforscht oder nicht in einem Gesamtzusammenhang betrachtet wurden. In der wissenschaftlichen Diskussion wird auf die Notwendigkeit qualitativvoller Familien-Schul-Kooperationen und individuell gestalteter Kommunikationsprozesse zugunsten kindlicher Lernentwicklungen hingewiesen (Rubach & Lazarides, 2020). Durch den Distanzunterricht kam digitalen Kommunikationsstrukturen, durch die nicht nur die Lernenden, sondern auch ihre Eltern unterstützt werden sollten, eine besondere Bedeutung zu (Bastian & Prasse, 2021; Köller et al., 2020).

Unsere Ergebnisse zeigen hypothesenkonform, dass Eltern, die die Kommunikation mit den Lehrkräften eher positiv empfanden, ihr eigenes Selbstkonzept in der Rolle als Lernunterstützende höher (Hypothese 1a) bzw. ihre Rollenbelastung geringer einschätzten als Eltern mit negativem Kommunikationsempfinden (Hypothese 1b). Zudem schätzten Eltern mit stärker erlebter Rollenbelastung ihr Selbstkonzept eher geringer ein (Hypothese 1c). Die vorliegenden Befunde sind im Einklang mit anderen Studienergebnissen zur Zeit der Schulschließung. In diesen zeigte sich, dass sowohl von der eigenen Kompetenzeinschätzung der Eltern als auch von der erlebten Unterstützung durch die Schule abhängig sein kann, inwieweit sich Eltern im Distanzunterricht beansprucht fühlten (Killus & Paseka, 2021).

Ebenfalls hypothesenkonform zeigen unsere Ergebnisse, dass Eltern, die die Kommunikation mit den Lehrkräften eher negativ empfanden, ihr Kind stärker bei Schulaufgaben unterstützten bzw. einen größeren kindlichen Unterstützungsbedarf wahrnahmen als Eltern, die die Kommunikation eher positiv empfanden (Hypothese 2). Ein möglicher Erklärungsgrund könnte die Unterstützung durch die Lehrkräfte im Rahmen einer positiv erlebten Kommunikation sein. Eltern könnten sich dann weniger verpflichtet fühlen, Unterstützung bei den Schulaufgaben zu leisten, wenn sie die Kommunikation mit den Lehrkräften als hilfreich erleben bzw. eine stärkere Unterstützung bei Schulaufgaben durch die Eltern wäre Ausdruck einer mangelnden Unterstützung durch die Lehrkräfte, die die Eltern versuchen, zu kompensieren.

Weiter zeigt sich im Einklang mit unseren Annahmen, dass Eltern, die sich in ihrer Rolle als Lernunterstützende als eher fachlich und pädagogisch kompetent sowie zuversichtlich und motiviert einschätzten, weniger bei Schulaufgaben unterstützten (Hypothese 3a). Eltern, die sich in ihrer Rolle als Lernunterstützende eher belastet erlebten, unterstützten hingegen mehr bei der Erledigung der Schulaufgaben (Hypothese 3b).

In den Analysen wurden darüber hinaus soziostrukturelle Variablen und kindliche Leistungsmerkmale als Kontrollvariablen berücksichtigt. Frühere Studien weisen darauf hin, dass sich die kindlichen und elterlichen Fähigkeiten (der Bildungshintergrund) auf das Kommunikationsempfinden sowie auf das elterliche Selbstkonzept, die Rollenbelastung sowie das Unterstützungsverhalten auswirken können. Die vorliegenden Befunde zeigen, dass sich Eltern mit Abitur in ihrer Rolle als Lernunterstützende deutlich kompetenter, zuversichtlicher und motivierter einschätzten als Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Die Zusammenhänge mit den anderen Konstrukten (Selbstkonzept, Rollenbelastung, aufgabenbezogene Unterstützung) waren beim elterlichen Bildungsabschluss sehr klein und nicht signifikant. Bei der Berücksichtigung der Klassenstufe des Kindes zeigte sich, dass Eltern die Kommunikation mit den Lehrkräften in den unteren Klassenstufen eher positiv empfanden und ihr persönliches Selbstkonzept wie auch ihre Rollenbelastung höher einschätzten als Eltern mit Kindern in höheren Klassenstufen. Zudem unterstützten die Eltern in den unteren Klassenstufen deutlich stärker bei Schulaufgaben. Vermutlich ist hier die kindliche Selbstständigkeit mit zunehmendem Alter ausschlaggebend. Auch bei der Berücksichtigung der Noten des Kindes in Deutsch und Mathematik zeigten sich starke Zusammenhänge mit der elterlichen Unterstützung bei Schulaufgaben. Es ist anzunehmen, dass Eltern bei wahrgenommenen Leistungsschwächen oder bei kindlicher Überforderung kompensierend unterstützen möchten. An dieser Stelle sollte die Perspektive des Kindes mitgedacht werden, da Elternunterstützung als erlebte „Einmischung“ oder „Kontrolle“ negative Folgen für die Lernmotivation und Leistungsentwicklung haben kann (Brandenburg & Huschka, 2021; Dumont et al., 2012). In Bezug auf die rollenspezifischen Selbsteinschätzungen zeigte sich, dass Eltern bei (sehr) gutem Notenstand ihres Kindes (in Deutsch ebenso wie in Mathematik) ihr Selbstkonzept als Lernunterstützende höher einschätzten und ihre Rollenbelastung geringer. Zudem war die Unterstützung bei Schulaufgaben weniger stark ausgeprägt, wenn die Kinder (sehr) gute Noten hatten. Diese Ergebnisse entsprechen teilweise den bisherigen Befunden aus anderen Studien: Diese zeigten beispielsweise, dass die persönliche Kompetenzeinschätzung von Eltern mit dem sozioökonomischen Status, wozu auch der elterliche Bildungsabschluss zählt, steigt (Helm et al., 2021) und dass Eltern mit Kindern in den unteren Klassenstufen zu einer stärkeren Beteiligung bei Schulangaben im häuslichen Lernumfeld neigten (z. B. Luplow & Smidt, 2019; Silinskas et al., 2015). Auf die Problematik dieser Befunde hinsichtlich bestehender Bildungsdisparitäten wird an späterer Stelle eingegangen.

6.2 Limitationen und Ausblick

Abschließend werden einige Limitationen der vorliegenden Studie dargelegt. Eine Limitation stellt die fehlende Repräsentativität der Stichprobe dar. Ähnlich wie in anderen Befragungen war der Anteil der Mütter, die in der Regel als Hauptbetreuende fungierten, hoch (vgl. Helm et al., 2021). Da es Hinweise auf Geschlechterunterschiede im Verhalten der Elternteile beim häuslichen Lernen gibt, Mütter beispielsweise schulische Leistungen stärker auf Anstrengung attribuierten und daher ausdrücklicher von ihren Kindern einforderten als die Väter (Brandenburg & Huschka, 2021), wären ausgewogenere Stichproben erstrebenswert. Zudem handelt es sich bei unseren Daten um Selbstberichte der Eltern zu einem Messzeitpunkt. In zukünftigen Arbeiten wären zum einen Längsschnittstudien notwendig. Zum anderen wären multiperspektivische Ansätze gewinnbringend. Beispielsweise zeigten Studien, dass die Einschätzungen von Eltern und Lehrkräften sowohl in Bezug auf die Quantität als auch in Bezug auf die Qualität der Kommunikationsgestaltung zum Teil ambivalent waren (Killus & Paseka, 2021; Ulrich, Hachfeld & Möhrke, 2022).

Eine weitere Limitation unserer Studie ist, dass hauptsächlich Familien mit vorteilhaften Ausgangslagen erreicht wurden. Durch die digitale Rekrutierung kann von einer Selbstselektion ausgegangen werden, mit einer Unterrepräsentation von Familien, die möglicherweise am stärksten negativ von den Schulschließungen betroffen waren (Helm et al., 2021). Um zukünftig Erkenntnisse zu gewinnen, inwiefern die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern in belasteten Familiensituationen eine Ressource darstellen kann, sind repräsentative Stichproben anzustreben. Dieses Ziel erscheint vor allem im Kontext sozialer Ungleichheiten und Bildungsdisparitäten wichtig. Denn Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund fühlten sich in ihrer Rolle als Lernunterstützende belasteter (z. B. Vodafone Stiftung Deutschland, 2020), wodurch wiederum Nachteile für das Kind in häuslichen Lernsituationen entstehen können.

Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse im Distanzunterricht erscheint es umso wichtiger, dass die professionelle Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte stärker auf den Erwerb von Kommunikationskompetenzen ausgerichtet wird (vgl. Gartmeier et al., 2016). Dazu gehört auch die Nutzung digitaler Technologien (Bastian & Prasse, 2021), um über vielfältige Kommunikationsangebote alle Familien zu erreichen und individuell gestaltete Strukturen etablieren zu können. Auf lange Sicht geht es darum, mehr über die individuellen Ausgangssituationen und Bedarfe von Familien zu erfahren und dadurch sowohl die Lernentwicklungen und das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen zu fördern als auch deren Eltern zu unterstützen. Qualitative Studien könnten an dieser Stelle gewinnbringend sein, um mehr über die Idealvorstellungen sowie Erfahrungen von Eltern in Bezug auf die Kommunikation mit den Lehrkräften zu erfahren und auch diejenigen zu erreichen, die in quantitativen Studien unterrepräsentiert sind. Erkenntnisse, was für diese Eltern eine unterstützende Kommunikation bedeutet, welche Erwartungen sie an ihre eigene Rolle haben und wie sie sich als schulische Kommunikationspartner:innen

fühlen, könnten aufschlussreich sein. In einer Fokusgruppenstudie, in der Mütter mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen interviewt wurden, spiegelten sich idealtypische Vorstellungen einer arbeitsteiligen, aufeinander abgestimmten Bildungsverantwortung mit den Lehrkräften wider. Die tatsächliche Kooperationsgestaltung und die Zufriedenheit der Mütter mit der Rollenverteilung scheinen in engem Zusammenhang mit ihren eigenen Rollenerwartungen sowie den (explizit kommunizierten) Rollenerwartungen der Lehrkräfte zu stehen (Ulrich & Hachfeld, in Druck).

Im Zuge der Pandemie wurden Bildungsungleichheiten aufs Neue sichtbar und verstärkt; dies spiegelte sich auch in Bezug auf die Kooperation mit den Eltern als schulisches Qualitätsmerkmal wider (Huber, 2021). Wie Eltern und Lernende in den unterschiedlichen Familiensystemen dort abgeholt werden können, wo sie sind, und welche Bedeutung elterliche Rollenmerkmale für die Gestaltung lernförderlicher Familien-Schul-Kooperationen haben, gilt es über die Schulschließungen hinaus zu untersuchen.

Danksagung

Herzlichen Dank an Deborah Canales-Romero für die Programmierung des Messinstruments.

Literatur

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Adèr, H. J., Mellenbergh, G. J. & Hand, D. J. (2008). *Advising on research methods: A consultant's companion*. Johannes van Kessel.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research, 100*(5), 311–323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 145*(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bastian, J. & Prasse, D. (2021). Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit digitalen Medien. Forschungsstand und Forschungsagenda. *MedienPädagogik, 42*, 349–379. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.04.X>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Berthelsen, D. & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34–41. Verfügbar unter <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.173942>
- Brandenburg, J. & Huschka, S. S. (2021). Wie unterstützen Eltern die häuslichen Lernaktivitäten von Kindern mit Lernstörung? Eine Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 30(2), 116–126. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000337>
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56, S. 274–285). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3436>
- Buhl, H. M. & Hilkenmeier, J. (2017). Professionalism in parent-teacher conversations: Aspects, determinants, and consequences. A competence-oriented discussion. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 102–113. <https://www.waxmann.com/artikelART102916>
- Canales-Romero, D. & Hachfeld, A. (2022). Juggling school and work from home: Results from a survey on German families with school-aged children during the early COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 734257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734257>
- 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(4), 464–487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Deng, L., Zhou, N., Nie, R., Jin, P., Yang, M. & Fang, X. (2018). Parent-teacher partnership and high school students' development in mainland China: The mediating role of teacher-student relationship. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1361904>
- Dettmers, S., Wotyodying, S. & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- 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 outcome? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55–69. <https://doi.org/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(1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Epstein, J. L. (2005). Attainable goals? The spirit and letter of the No Child Left Behind Act on parental involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179–182. <https://doi.org/10.1177/003804070507800207>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2. Aufl.). Corwin.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2020). Editorial. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 9–33). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>

- Filipp, S.H. (1988). Das Selbst als Gegenstand psychologischer Forschung. *Bildung und Erziehung*, 41(3), 281–292. <https://doi.org/10.7788/bue.1988.41.3.281>
- Gartmeier, M., Gebhardt, M. & Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.009>
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93192-0>
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- 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* (Research Report DCSF-RW004). Department for Children, Schools and Families, University of Warwick. Verfügbar unter <https://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf>
- Helm, C., Huber, S.H. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 237–311. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 57(3), 251–278. <https://doi.org/10.7788/bue.2004.57.3.251>
- 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 N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 59, S. 40–62). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7823>
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022782-8>
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S. & Buhl, H.M. (2017). Empirische Arbeit: Motivationsförderung am Elternsprechtag. Zum Zusammenhang zwischen eingeschätzter Leseleistung, Lehrer- und Elternverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(4), 256–269. <https://doi.org/10.2378/peu2017.art18d>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement* (Final Performance Report for OERI Grant No. R305T010673). Verfügbar unter <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreporto32205.pdf?sequence=1>
- Hoover-Dempsey, K.V. & Walker, J.M.T. (2002). *Family-school communication* (Paper prepared for the Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education).
- 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 fin-

- dings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huber, S. G. (2021). Schule und Covid-19: Empirische Befunde, Errungenschaften und Empfehlungen. *impakt magazin SPEZIAL*, 43–57.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jucks, R. & Päuler-Kuppinger, L. (2017). Teachers' and parents' beliefs about effective teaching and their assumptions on the other group's perspective. *Journal for Educational Research Online*, 9(3), 12–25. <https://www.waxmann.com/artikel-ART102912>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.004>
- Katz, I., Kaplan, A. & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Killus, D. & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine Orientierung im Themenfeld. *Die Deutsche Schule*, 113(3), 253–266. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.03.02>
- Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312–337. <https://doi.org/10.1177/0013124519842654>
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K. & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 163–174). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- 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(3), 199–222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf

- Leyendecker, B., Citlak, B., Schräpler, J.-P. & Schölmerich, A. (2014). Diversität elterlicher Einstellungen und vorschulischer Lernerfahrungen – Ein Vergleich deutscher und zugewanderter Familien aus der Türkei, Russland und Polen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 26(1), 70–93. <https://doi.org/10.3224/zff.v26i1.15916>
- Luplow, N. & Smidt, W. (2019). Bedeutung von elterlicher Unterstützung im häuslichen Kontext für den Schulerfolg am Ende der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 153–180. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0827-x>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Madjar, N., Shklar, N. & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 53(2), 173–188. <https://doi.org/10.1002/pits.21890>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Mummendey, H. D. (1983). Selbstkonzept. In D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 281–285). Urban und Schwarzenberg.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide. Eighth edition*. Muthén & Muthén.
- Neuenschwander, M. P. & Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: Ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(4), 265–275.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A. & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10(3), 375–406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. OECD. Verfügbar unter <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691612.pdf>
- Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2007). *PISA 2006 – Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. OECD. Verfügbar unter www.oecd.org/pisa/39728657.pdf
- 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. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Porsch, R. & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermiss ich die Schule ...“*. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 61–78). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Reininger, T. & Santana López, A. (2017). Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved? *School Psychology International*, 38(4), 363–379. <https://doi.org/10.1177/0143034317695378>
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Empirische Arbeit: Bedingungen und Auswirkungen des elterlichen Engagements im häuslichen und schulischen Umfeld. Analysen in der Sekundarstufe I. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(2), 81–100. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art08d>

- Rubach, C. & Lazarides, R. (2020). Kooperation von Eltern und Klassenlehrkräften an Schulen der Sekundarstufe I: Eine Chance für die Motivationsförderung von Lernenden. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2020 – Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 333–349). Wolters Kluwer Deutschland.
- Rubach, C., Lazarides, R. & Lohse-Bossenz, H. (2019). Engagement der Klassenlehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern und Motivation Lernender in der Sekundarstufe. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 61–85. <https://www.waxmann.com/artikelART102948>
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Sacher, W., Berger, F. & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Wie Zusammenarbeit gelingt*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032708-5>
- Sheldon, S.B. & Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–207. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework-related affect and practices. *Developmental Psychology*, 51(4), 419–433. <https://doi.org/10.1037/a0038908>
- Tenorth, H.-E. (2014). *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht>
- Theurer, C., Tillack, C. & Lipowsky, F. (2017). Effekte des elterlichen mathematischen Selbstkonzepts auf die Entwicklung des mathematischen Selbstkonzepts von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(1), 41–57. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0169-9>
- Ulrich, M. & Hachfeld, A. (in Druck). Familien-Schul-Kooperation zu Beginn der Sekundarstufe I: Zum Aufgabenverständnis von Müttern und zur Bedeutung ihrer Passungswahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Ulrich, M., Hachfeld, A. & Möhrke, P. (2022). Gemeinsame Bildungsverantwortung in der Corona-Pandemie: Einschätzungen von Lehrpersonen und Eltern während der Schulschließungen. *Lehren & Lernen*, 12, 30–36.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2015). *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*. Verfügbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2020). *Unter Druck – Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen*. Verfügbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/04/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Unter_Druck.pdf
- Walker, J.M.T. & Dotger, B.H. (2012). Because wisdom can't be told: Using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates' readiness for family-school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62–75. <https://doi.org/10.1177/0022487111419300>
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Westergård, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91–99. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18218>
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(4), 481–499. <https://doi.org/10.25656/01:4297>

- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Whitaker, M. C. (2019). The Hoover-Dempsey and Sandler model of the parent involvement process. In S. B. Sheldon & T. A. Turner-Vorbeck (Hrsg.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (S. 419–443). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch20>
- Wrase, M. (2020). Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 105–116). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Xu, M., Benson, S.N.K., Mudrey-Camino, R. & Steiner, R.P. (2010). The relationship between parental 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. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>
- Yamamoto, Y. & Holloway, S.D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189–214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Yerkes, M.A., André, S.C.H., Besamusca, J.W., Kruyen, P.M., Remery, C.L.H.S., van der Zwan, R. et al. (2020). 'Intelligent' lockdown, intelligent effects? Results from a survey on gender (in)equality in paid work, the division of childcare and household work, and quality of life among parents in the Netherlands during the Covid-19 lockdown. *PLoS ONE*, 15(11), Article e0242249. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242249>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Beltz.

Anhang

Tabelle A1: Häufigkeiten und gültige Prozente der baden-württembergischen Teilstichprobe (N=1006)

	n	Ausprägung	Häufigkeit	%
Eltern- und Familienmerkmale				
Geschlecht	1003	Weiblich	886	88.3
		Männlich	117	11.7
Schulabschluss ^a	1005	Abitur u. höher	730	72.6
		Mittlere Reife u. niedriger	275	27.4
Alleinerziehend	1003	Nein	830	82.8
		Überwiegend bzw. teilweise	58	5.8
		Ja	115	11.5
Weitere Kinder im Haushalt	1005	Vorschulalter u. jünger	296	29.5
		Grundschulalter	363	36.1
		Sekundarschulalter	413	41.1
		in Ausbildung	126	12.5
Arbeitsstatus	993	Selbstständig	122	12.3
		Teilzeit angestellt	524	52.8
		Vollzeit angestellt	214	21.6
		Minijob	36	2.6
		Aus-/Weiterbildung	16	1.6
		Weiteres ^b	81	8.1
Arbeitsstunden (wenn Homeoffice)	623	Weniger als sonst	334	53.6
		Etwa wie sonst	200	32.1
		Mehr als sonst	89	14.3
Homeoffice	902	Ja	400	44.3
		Teilweise	150	14.9
		Nein	352	39.0
Bewertung der eigenen finanziellen Situation der Familie	1000	Bequem leben	494	49.4
		Zurecht kommen	426	42.6
		Schwer zurecht kommen	61	6.1
		Sehr schwer zurechtkommen	19	1.9
Hauptbetreuung für das Kind (normalerweise)	824	Ich selbst	470	57.0
		Mein/e Partner/in	42	5.1
		Wir zusammen	307	30.5
		Sonstige Person(en)	5	0.6
Wohnsituation	1001	Großzügig ^c	603	60.3
		Beengt ^c	115	11.4
		Weder noch	283	28.3
Vorhandene technische Ausstattung in der Familie	1006	Computer	964	95.8
		Internet	998	99.2
		Drucker	900	89.5

Fortsetzung Tabelle A1

	n	Ausprägung	Häufigkeit	%
Kindmerkmale				
Geburtsjahr	943	2005/2006	173	18.3
		2007/2008	342	36.3
		2009/2010	224	23.8
		2011 u. jünger	204	21.7
Geschlecht	1004	Junge	487	48.5
		Mädchen	514	51.1
		Divers	3	0.3
Schultyp	1004	Grundschule	307	30.6
		Gymnasium	431	42.9
		Realschule	75	7.5
		Gesamt- oder Gemeinschaftsschule	163	16.2
		Haupt- oder Werkrealschule	3	0.3
		Weitere ^d	25	2.5
Klassenstufe	1001	1–4	326	32.6
		5–7	478	47.8
		8–13	197	19.7
Nachmittagsbetreuung (normalerweise)	1005	Nein	567	56.4
		1–3 Tage/Woche	252	25.1
		4–5 Tage/Woche	186	18.5
Nachmittagsaktivitäten (normalerweise)	1005	Nein	98	9.8
		1 Tag/Woche	191	19.0
		2–3 Tage/Woche	596	59.2
		Mind. 4 Tage/Woche	120	11.9
Förderbedarf	1006	Ja	46	4.6
		Nein	960	95.4
Note Deutsch	995	1–2	595	59.8
		3–4	398	40.0
		5–6	2	0.2
Note Mathematik	996	1–2	641	64.4
		3–4	344	34.5
		5–6	11	1.1

Anmerkungen. ^a Differenziertere Antwortitems im Fragebogen („kein Schulabschluss“, „Volks- bzw. Hauptschulabschluss“, „Mittlere Reife“, „Hochschulreife bzw. Abitur“, „Hochschulabschluss“). ^b Die Antwortitems „in Rente“, „arbeitssuchend/nicht erwerbstätig“, „in Erziehungsurlaub“ wurden hier zusammengefasst. ^c Die Antwortitems „sehr großzügig“ und „eher großzügig“ bzw. „sehr beengt“ und „eher beengt“ wurden hier zusammengefasst in „großzügig“ bzw. „beengt“. ^d Die Antwortitems „Berufsschule“, „Schule mit Förderschwerpunkt“, „Sonstige – z. B. Montessori, Waldorf“ wurden hier zusammengefasst.

Tabelle A2: Skalenbeschreibungen mit Mittelwerten (*M*) und Standardabweichungen (*SD*)

Skalen/Items	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kommunikationsempfinden ($\alpha = .91$)	4.01	0.32
Wie empfinden Sie die Kommunikation mit den Lehrkräften? (1–5 mit Mittelpol <i>teils/teils</i> = 3)		
a) 1 = <i>negativ</i> , 5 = <i>positiv</i>	4.12	1.07
b) 1 = <i>stressig</i> , 5 = <i>entspannt</i>	4.14	0.97
c) 1 = <i>fordernd</i> , 5 = <i>unterstützend</i>	4.01	1.06
d) 1 = <i>nicht hilfreich</i> , 5 = <i>hilfreich</i>	3.77	1.14
Selbstkonzept ($\alpha = .71$)	2.88	0.58
In meiner Rolle als Hilfslehrer*in fühle ich mich ... (1 = <i>stimme überhaupt nicht zu</i> , 4 = <i>stimme voll und ganz zu</i>)		
a) ... fachlich kompetent.	3.04	0.78
b) ... pädagogisch kompetent.	2.72	0.87
c) ... zuversichtlich.	2.94	0.74
d) ... motiviert.	2.83	0.76
Rollenbelastung ($\alpha = .88$)	2.26	0.77
In meiner Rolle als Hilfslehrer*in fühle ich mich ... (1 = <i>stimme überhaupt nicht zu</i> , 4 = <i>stimme voll und ganz zu</i>)		
a) ... emotional erschöpft.	2.17	1.03
b) ... überfordert.	1.96	0.92
c) ... gestresst.	2.45	0.94
d) ... entspannt. (<i>umgepolt</i>)	2.57	0.86
e) ... gereizt.	2.14	0.91
Aufgabenbezogene Unterstützung ($\alpha = .69$)	2.32	0.73
Inwieweit treffen die Aussagen auf Ihre Familie und Ihr Kind zu? (1 = <i>trifft nicht zu</i> , 4 = <i>trifft zu</i>)		
a) Vor der Schulschließung habe ich mein Kind mehrmals in der Woche bei den Hausaufgaben unterstützt.	2.28	0.86
b) Ich unterstütze mein Kind stark bei der Bearbeitung der Schulaufgaben.	2.60	0.94
c) Mein Kind erledigt seine Schulaufgaben selbstständig. (<i>umgepolt</i>)	2.07	0.92