

# Bedingungen und Auswirkungen des elterlichen Engagements im häuslichen und schulischen Umfeld

## Analysen in der Sekundarstufe I

Charlott Rubach, Rebecca Lazarides  
Universität Potsdam

*Zusammenfassung:* Ziel der Studie ist die Untersuchung der individuellen und schulbezogenen Bedingungen der elterlichen häuslichen Unterstützung schulbezogener Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Des Weiteren wurde untersucht, inwieweit diese Unterstützung mit der Veränderung der intrinsischen Motivation und des akademischen Selbstkonzeptes der Lernenden einhergeht. Der Beitrag zum Forschungsstand liegt neben der längsschnittlichen Untersuchung in der Analyse möglicher Moderatoren der Zusammenhänge. Für die Analysen wurden Fragebogendaten von  $n = 157$  Lernenden ( $M_{\text{Alter}} = 14.5$ ) sowie deren Eltern genutzt. Als zentrales Ergebnis zeigt sich, dass Eltern ihre Kinder häuslich unterstützen, wenn Eltern ihr eigenes Schulerengagement als nützlich wahrnehmen. Die Unterstützung im häuslichen Umfeld steht in positivem Zusammenhang zur Veränderung der intrinsischen Motivation. Sowohl die von Eltern wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Klassenlehrkraft als auch die Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld moderieren den Zusammenhang zwischen häuslicher Unterstützung durch Eltern und dem akademischen Selbstkonzept. Limitationen wie die Verzerrung der Elternstichprobe sowie praktische Implikationen werden diskutiert.

**Schlüsselbegriffe:** Akademisches Selbstkonzept, intrinsische Motivation, elterliches Engagement im schulischen Umfeld, elterliches Engagement im häuslichen Umfeld

### *Conditions and Benefits of Parents' Home- and School-Based Involvement – Analysis in Secondary School*

*Summary:* The study aims to examine the individual and school-related conditions that contribute to parents home-based support students in secondary school. We further investigated the effects of parents home-based support on student intrinsic motivation and academic self-concept. The contribution of this study to the current state of research is the longitudinal analysis of the relations and the identification of possible moderators of these relations. We used questionnaire data from  $n = 157$  students ( $M_{\text{Alter}} = 14.5$ ) and their parents. A key finding is that parents support their children at home when they perceive their own involvement in school as useful. Parent home-based support is positively related to changes in intrinsic motivation. Both, teachers' willingness for family-school partnerships and the variety of parental school-based involvement moderate the relation between parents' home-based support and academic self-concept. Limitations like the selective parent sample and practical implications are discussed.

**Keywords:** Academic self-concept, intrinsic motivation, home-based parental involvement, school-based parental involvement

Zahlreiche erziehungswissenschaftliche Arbeiten verdeutlichen, dass das elterliche Schulerengagement sowie die Kooperation von Eltern und Lehrkräften den schulischen Lern- und

Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen fördern (vgl. Hill & Tyson, 2009; Ma, Shen, Krenn, Hu & Yuan, 2016; Sacher, 2014).

Theoretisch beschreibt das *model of the parental involvement process* von Hoover-Dempsey und Sandler (1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005) verschiedene Bedingungen und Formen elterlichen Schulengagements und ihre Konsequenzen für den Bildungserfolg Lernender. Unterschieden werden dabei das elterliche Schulengagement im häuslichen und schulischen Umfeld (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hill & Craft 2003). Während das Schulengagement im häuslichen Umfeld die Unterstützung Lernender durch die Eltern im häuslichen Kontext (z. B. Hilfe bei Hausaufgaben) bezeichnet, beschreibt das Engagement im schulischen Umfeld alle Kontakte der Eltern mit den Lehrkräften (Sacher, 2013).

Die empirische Befundlage verweist darauf, dass das Schulengagement der Eltern im häuslichen Umfeld im Vergleich zum Engagement im schulischen Umfeld als effektivere Form der Förderung von Lernenden angesehen werden kann (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2016). In diesen Studien bleiben jedoch Bedingungen des Schulengagements oft unberücksichtigt. Das Ziel der vorliegenden Studie ist die längsschnittliche Untersuchung der Bedingungen, unter denen Eltern ihre Kinder im häuslichen Umfeld unterstützen, und inwieweit dadurch eine Förderung der intrinsischen Motivation und des akademischen Selbstkonzeptes bei ihren Kindern stattfindet. Als Bedingungen werden dabei individuelle Einstellungen seitens der Eltern (z. B. die wahrgenommene Nützlichkeit des eigenen Schulengagements), individuelle Kontextfaktoren der Eltern (z. B. der Migrationshintergrund) und Lernenden (u. a. die Durchschnittsnote) sowie externe Faktoren (z. B. die Schulstufe) einbezogen (Epstein, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2005; Schwanenbergh, 2015).

Des Weiteren untersuchen wir, inwiefern die Zusammenhänge zwischen der Unterstützung der Eltern im häuslichen Umfeld und der Motivation ihrer Kinder durch das Engagement der Eltern im schulischen Umfeld moderiert werden. Studien verdeutlichen, dass Eltern sich dann in der Unterstützung ihrer Kinder selbst-

sicherer fühlen, wenn sie durch Kontakte mit Lehrkräften Informationen zu den Lernprozessen der Kinder erhalten (Adams & Christenson, 2000; Henderson & Berla, 1994). Aus Sicht von Lernenden kann das elterliche Engagement im schulischen Umfeld und die damit einhergehenden Kontakte mit Lehrkräften jedoch auch als kontrollierend wahrgenommen werden (Sacher, 2008, 2012).

Mit der Untersuchung möglicher Moderatoren der Zusammenhänge zwischen häuslicher Unterstützung der Eltern und der intrinsischen Motivation bzw. dem akademischen Selbstkonzept der Lernenden greift die Studie ein Forschungsdesiderat auf, da wenige Befunde existieren, die sich mit dem Zusammenwirken der elterlichen Unterstützung im häuslichen und schulischen Umfeld befassen.

## **Theoretische Grundlagen zum elterlichem Schulengagement**

Das elterliche Schulengagement bezieht sich auf alle elterlichen Verhaltensweisen im häuslichen und schulischen Umfeld, die dazu beitragen, die akademische Entwicklung von Kindern zu unterstützen (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010). Ein etabliertes Modell ist das *model of the parental involvement process* von Hoover-Dempsey und Sandler (1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005), das sowohl mögliche Bedingungen als auch Auswirkungen des elterlichen Schulengagements auf den Lern- und Bildungserfolg von Lernenden beschreibt.

Das Modell unterscheidet dabei drei zentrale Bedingungen des elterlichen Schulengagements – eigene Rollenüberzeugungen und die Motivation der Eltern, erhaltene Einladungen durch die Schule und die Lernenden sowie den familiären Lebenskontext (Green et al., 2007). Diese Bedingungen begünstigen verschiedene Formen des elterlichen Schulengagements, wie beispielsweise die Unterstützung im häuslichen Umfeld oder die Kommunikation mit der Schule. Solche Formen elterlichen Schulengagements werden im Modell als mögliche positive Einflussfaktoren auf schulbezogene

Überzeugungen wie die Motivation, Selbstwirksamkeit, Begabungsüberzeugung sowie auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verstanden (Ice & Hoover-Dempsey, 2010). In diesem Zusammenhang begünstigen aber auch Bedingungen indirekt über Formen des Schulengagements den Lern- und Bildungserfolg der Lernenden.

### **Empirische Befunde zu Bedingungen des Schulengagements der Eltern**

Ergänzend zu den im *model of the parental involvement process* (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005) beschriebenen Bedingungen des elterlichen Schulengagements differenziert Schwanenberg (2015) die Bedingung der Motivation der Eltern: Eltern unterstützen ihre Kinder, wenn diese ihr Engagement als interessant, nützlich und wichtig empfinden. Zudem zeigen Eccles und Harold (1993), dass unter anderem die von Eltern berichtete Wertschätzung ihres Engagements durch die Schule eine wichtige Bedingung für effektive elterliche Unterstützung ist. Eine weitere zentrale Bedingung ist die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften (Killus, 2012).

Neben den schulbezogenen Bedingungen elterlichen Engagements verdeutlichen Forschungsarbeiten, dass auch individuelle bzw. familiäre Kontextfaktoren wie der Schulabschluss und Migrationshintergrund der Eltern, das Alter der Schülerinnen und Schüler sowie externe Kontextfaktoren wie die Schulstufe und -art zentral für das elterliche Schulengagement sind (Epstein, 2010).

So zeigen Studien, dass das Schulengagement der Eltern aufgrund familiärer Lebenskontexte variiert: Eltern mit Migrationshintergrund engagieren sich beispielsweise seltener schulbasiert (Gomolla, 2009; Züchner, 2008). Als Grund dafür werden unter anderem Schwierigkeiten in der sprachlichen Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern angegeben (vgl. Gomolla, 2009). In diesem Zusammenhang betonen Forschungsarbeiten auch (Go-

molla, 2009), dass Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigem Schulabschluss sich oft in einem Machtungleichgewicht zu Lehrkräften fühlen. Daraus resultiert eine zunehmende Distanz zur Institution Schule (siehe Gomolla, 2009). Weiterhin unterscheidet sich das elterliche Schulengagement in unterschiedlichen Alters- bzw. Klassenstufen. Die Lernunterstützung von Eltern nimmt nach dem Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe insgesamt eher ab (Eccles & Harold, 1993), obwohl Eltern unabhängig vom Alter der Kinder durch Elternabende, Elternsprechtage, Schulfeste oder Informationsveranstaltungen mit Lehrkräften in Kontakt treten (u. a. Jäger-Flor & Jäger, 2009; Killus & Tillmann, 2012).

Wenige Studien berücksichtigen verschiedene Bedingungen des elterlichen Schulengagements simultan in ihren Untersuchungen (Green et al., 2007; Schwanenberg, 2015). Der Beitrag der vorliegenden Studie zum Forschungsstand besteht darin, dass verschiedene Bedingungen der häuslichen Unterstützung durch Eltern berücksichtigt werden, um so Aussagen über Voraussetzungen einer differenzierten Förderung des elterlichen Schulengagements im häuslichen Umfeld zu identifizieren.

### **Empirische Befunde zu Relationen zwischen dem Schulengagement der Eltern und der Motivation Lernender**

Neben den verschiedenen Bedingungen des elterlichen Schulengagements werden im *model of the parent involvement process* von Hoover-Dempsey und Sandler (1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005) auch Auswirkungen des elterlichen Schulengagements auf den Bildungserfolg von Lernenden beschrieben. Studien fokussieren oft Auswirkungen des elterlichen Schulengagements auf die Leistungen oder Kompetenzen von Lernenden (Hertel, Jude & Naumann, 2010; Jeynes, 2007, 2016; Jude, Hertel, Kuger & Sälzer, 2016). Weniger häufig werden Zusammenhänge zwischen dem

elterlichen Schulengagement und der Motivation der Lernenden untersucht. Die existierenden Studien zeigen jedoch, dass Lernende besonders durch die elterliche häusliche Unterstützung in ihrer Lernmotivation sowie in ihren positiven Einstellungen zur Schule gefördert werden (Exeler & Wild, 2003; Fan & Williams, 2010; Senler & Sungur, 2009). Diese Zusammenhänge werden oft querschnittlich untersucht (Fan & Williams, 2010; Senler & Sungur, 2009) oder lassen Bedingungen der häuslichen Unterstützung durch Eltern unberücksichtigt (Exeler & Wild, 2003). Dieses Desiderat greift die vorliegende Studie auf, indem längsschnittliche Zusammenhänge der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld auf die Veränderung der schulbezogenen Motivation unter Berücksichtigung von Bedingungen der Unterstützung und familiären Kontextfaktoren analysiert werden.

Weiterhin ist auffällig, dass inkonsistente Ergebnisse in Bezug auf die Effekte der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld auf das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler bestehen (White, Taylor & Moss, 1992). Empirische Befunde verweisen sowohl auf positive (Gonzalez-Pienda et al., 2002) als auch auf negative Effekte (Hong & Ho, 2005; Wild & Gerber, 2007) elterlicher Unterstützung im häuslichen Umfeld auf das Selbstkonzept der Lernenden. Manche Studien zeigen auch nicht-signifikante Zusammenhänge zwischen der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld und dem Selbstkonzept (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001; Senler & Sungur, 2009).

Eine mögliche Erklärung für die inkonsistente Befundlage könnte die Moderation der Zusammenhänge durch externe Faktoren sein. Durch Kontakte mit Lehrkräften fühlen Eltern sich selbstsicherer im Umgang mit schulischen Belangen ihrer Kinder, da diese eine gezielte Förderung ihrer Kinder ermöglichen (Adams & Christenson, 2000; Henderson & Berla, 1994). Grund dafür ist, dass Lehrkräfte für Eltern wichtige Ansprechpartner bei Fragen der individuellen Förderungen ihrer Kinder

darstellen (Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013; Jäger-Flor & Jäger, 2009). Daher kann angenommen werden, dass der Zusammenhang zwischen der häuslichen Unterstützung der Eltern, dem akademischen Selbstkonzept und der intrinsischen Motivation der Lernenden stärker ausfällt, wenn Eltern mit Lehrkräften in Kontakt stehen und sich im schulischen Umfeld engagieren. Allerdings kann ein intensiver Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften auch problematisch sein (Sacher, 2008, 2012). Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften werden oft aufgrund schulischer Probleme von Schülerinnen und Schülern initiiert – diese Art von Kontakten wirken negativ auf das Kompetenzerleben und die intrinsische Motivation der Lernenden (Fan & Williams, 2010). Daher wäre eine zweite Annahme, dass der Zusammenhang zwischen der häuslichen Unterstützung der Eltern und dem akademischen Selbstkonzept bzw. der intrinsischen Motivation der Lernenden negativ ausfällt, wenn Eltern von einem intensiven Engagement im schulischen Umfeld berichten. In Bezug auf die intrinsische Motivation der Lernenden ist allerdings davon auszugehen, dass die Moderation eher schwach ausfällt, da insbesondere für dieses Konstrukt die soziale Unterstützung eine große Rolle spielt (vgl. Deci & Ryan, 2002). Kontrollierende Aspekte einer schulischen Unterstützung können die positive Wirkung der Unterstützung im häuslichen Umfeld eher aufheben als tatsächlich zu negativen Effekten der Unterstützung auf die intrinsische Motivation zu führen.

Zusammenfassend wird sich mit der Untersuchung der Moderationshypothese einer Forschungslücke gewidmet, da in aktuellen Studien selten beide Formen des Schulengagements, also die elterliche Unterstützung im häuslichen und schulischen Umfeld, berücksichtigt werden. Diese Untersuchungen sind jedoch relevant, um herauszustellen, inwieweit die durch Eltern gegebene Unterstützung im schulischen Umfeld in der Sekundarstufe notwendig für die häusliche Förderung der Schülerinnen und Schüler ist.

## Die vorliegende Studie

Die vorliegende Studie untersucht folgende Fragestellungen und Hypothesen (siehe Abb. 1):

### 1. Unter welchen Bedingungen unterstützen Eltern ihre Kinder im häuslichen Umfeld?

Im *model of the parental involvement process* von Hoover-Dempsey und Sandler (1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005) wird deutlich, dass die empfundene Nützlichkeit des eigenen Schulengagements, die Wertschätzung durch Lehrkräfte und der familiäre Lebenskontext wichtige Bedingungen der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld sind.

*Hypothese 1:* In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass die von den Eltern wahrgenommene Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements sowie die wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte in positivem Zusammenhang zur häuslichen Unterstützung durch die Eltern stehen. Zudem wird der elterliche Schulabschluss und Migrationshintergrund sowie der Notendurchschnitt und das Geschlecht der Lernenden in den Analysen als Kovariaten berücksichtigt.

### 2. In welchem Zusammenhang steht die häusliche Unterstützung der Eltern zur Veränderung der intrinsischen Motivation und des akademischen Selbstkonzeptes Lernender?

*Hypothese 2:* Basierend auf aktuellen Befunden (Fan & Chen, 2001; Gonzalez-Pienda et al., 2002; Senler & Sungur, 2009) wird angenommen, dass die häusliche Unterstützung der Eltern positive Effekte auf die von Schülerinnen und Schülern berichtete intrinsische Motivation sowie auf ihr akademisches Selbstkonzept hat.

Da die empirische Befundlage auf Unterschiede in der Motivation und dem akademischen Selbstkonzept zwischen den Geschlechtern verweist (Watt & Eccles, 2008) und auch Zusammenhänge zwischen Notendurchschnitt und Motivation Lernender verdeutlicht (Gniewosz, 2010), wurden Geschlecht und Notendurchschnitt als Kovariaten berücksichtigt.

*Hypothese 3:* In Anlehnung an das Modell von Hoover-Dempsey und Sandler (1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005) und dessen hierarchische Struktur wird angenommen, dass die von Eltern berichtete Nützlichkeit des elterli-

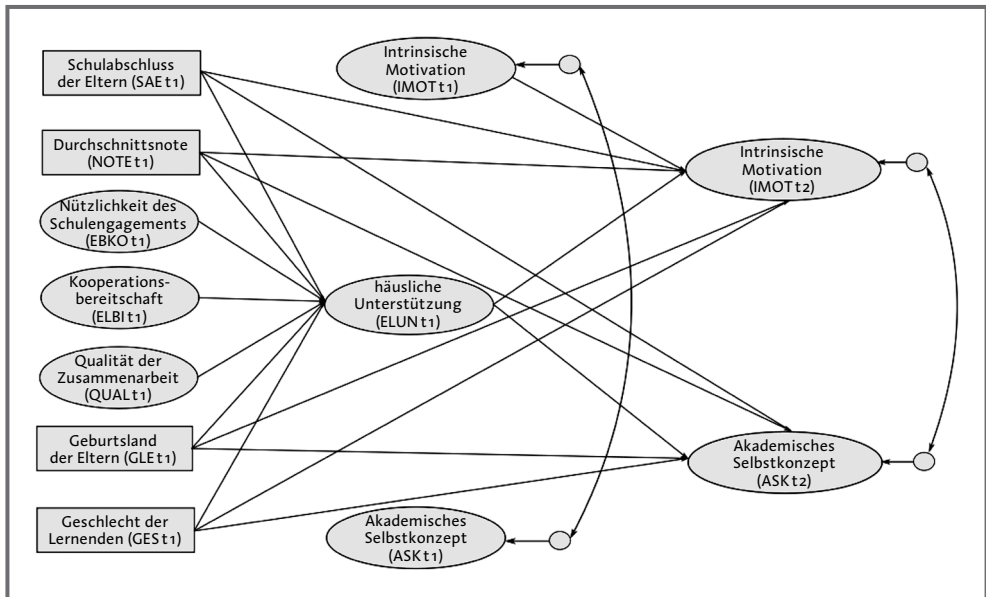


Abb. 1: Das Analysemodell.

Anmerkungen: t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2.

chen Schulengagements sowie die wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte indirekt über die elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld auf die intrinsische Motivation sowie auf das akademische Selbstkonzept der Lernenden wirkt.

### 3. Welche Faktoren des elterlichen Schulengagements moderieren die Zusammenhänge zwischen der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld und der intrinsischen Motivation sowie dem akademischen Selbstkonzept der Lernenden?

*Hypothese 4:* In der vorliegenden Studie wird angenommen, dass die Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld sowie die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte den Zusammenhang zwischen häuslicher Unterstützung der Eltern und der intrinsischen Motivation bzw. dem akademischen Selbstkonzept Lernender moderieren.

Allgemein ist in der vorliegenden Studie zu beachten, dass fachunspezifische Zusammenhänge untersucht werden. Weiterhin wird sich auf die Altersgruppe von Neunt- und Zehntklässlerinnen und -klässlern fokussiert. In diesem Schulabschnitt hat die Klassenlehrkraft eine Schlüsselrolle in der Elternarbeit, da diese bspw. als erster Ansprechpartner für Eltern gilt (Sacher, 2012, 2014). Daher werden die vorgestellten Fragestellungen in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Klassenlehrkräften untersucht.

## Methoden

### Design der vorliegenden Studie

In der vorliegenden Studie wurden Daten der MOVE-Studie (Motivation Jugendlicher in der Schule) genutzt. Die MOVE-Studie untersucht unter anderem längsschnittliche Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen und familiären Wirkfaktoren für die Lernprozesse von Lernenden in der neunten und zehnten Klasse. Weiterhin wurden Aspekte der Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften und der motivationalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern aus Sicht von Lernenden, Eltern und Klassenlehrkräften

erfasst. Hierfür wurden Schülerinnen und Schüler sowie die Klassenlehrkräfte im Rahmen einer Unterrichtsstunde mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens befragt. Die Eltern wurden an Elternabenden mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens befragt.

### Stichprobe

Zur Überprüfung der Fragestellungen wurden Daten von zwei Messzeitpunkten (Herbst 2015 sowie Frühling 2016) genutzt. Zum ersten Messzeitpunkt (t1) wurden  $N = 1117$  Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 13 Schulen (39,2 % Gymnasium, 58,9 % Integrierte Sekundarschule) in Berlin befragt. Die Rücklaufquote der Eltern (t1) lag in der Gesamtstichprobe bei 14,1 %. Daher wurde eine Teilstichprobe von  $n = 157$  Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Klassen (42,4 % männlich) genutzt, für die vollständig die Auskünfte ihrer Eltern zum ersten Messzeitpunkt vorlagen. Diese Teilstichprobe der Lernenden wurde zu zwei Messzeitpunkten in die Analysen einbezogen ( $n[t1] = 157$ ;  $n[t2] = 100$ ; Dropout: 36,4%)<sup>1</sup>.

Mehr als die Hälfte der genutzten Elternfragebögen (76,6%) wurden von Müttern ausgefüllt. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Eltern (44,3%) gaben an, dass mindestens ein Elternteil das Abitur als höchsten Schulabschluss erreicht hatte. Zudem berichteten 43,0% der befragten Eltern, dass mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde<sup>2</sup>. Die befragten Lernenden waren zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich 14,5 Jahre alt ( $SD = 0,95$ ). Dabei gaben 67,7% der Schülerinnen und Schüler an, dass ihre Muttersprache Deutsch ist. Der rekodierte Notendurchschnitt für die Mathematik-, Englisch- und Deutschnote liegt auf der Skala von *sehr gut* (1) bis *ungenügend* (6) bei  $M = 4,3$  ( $SD = 0,75$ ).

<sup>1</sup> Mit Hilfe des MCAR-Tests wurde überprüft, ob der Dropout der Schülerdaten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in der Teilstichprobe in Bezug auf die untersuchten abhängigen Variablen akademisches Selbstkonzept und intrinsische Motivation systematisch war. Dieses fiel nicht signifikant aus ( $\chi^2 [1] = .003$ ,  $p > .05$ ), sodass davon ausgegangen werden kann, dass der Dropout (36,7%) der Daten zufällig ist (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

<sup>2</sup> Der Migrationshintergrund wird definiert als „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2013, S. 26).

Mithilfe vom Pearson Chi<sup>2</sup>-Test wurde überprüft, inwiefern ein systematischer Ausfall durch die Nutzung der Teilstichprobe (Stichprobe Lernender mit Elternangaben) besteht. Dafür wurde eine Variable gebildet (0 = in der Teilstichprobe berücksichtigt, 1 = nicht in der Teilstichprobe berücksichtigt) und überprüft, inwieweit die Kovariaten (Geschlecht, Durchschnittsnote, Muttersprache und Geburtsland) mit den fehlenden Werten in Zusammenhang stehen. Die Ablehnung der Nullhypothese erfolgt hierbei durch ein konservatives Signifikanzniveau von  $p < .20$ . Die Analysen ergaben keine systematischen Zusammenhänge zwischen den fehlenden Werten und dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler ( $\chi^2 [1] = 0.83, p > .20$ ), dem Geburtsland ( $\chi^2 [1] = 0.78, p > .20$ ), der Muttersprache ( $\chi^2 [6] = 1.60, p > .20$ ) und der Durchschnittsnote ( $\chi^2 [3] = 10.97, p > .20$ ). Zudem wurde mithilfe des MCAR-Test überprüft, ob ein systematischer Ausfall bezüglich der untersuchten abhängigen Variablen akademisches Selbstkonzept und intrinsische Motivation durch die Nutzung der Teilstichprobe vorlag. Das nicht-signifikante Testergebnis ( $\chi^2 [2] = 1.812, p > .20$ ) verweist auf ein unsystematisches Fehlen der Angaben von Lernenden (Lüdtke et al., 2007).

### Messinstrumente

Mit Ausnahme der *Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld* wurden die Skalen aus dem Mittelwert der zugehörigen Items gebildet. Die Skala *Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld* wurde anhand eines Summenscores gebildet.

### Elternfragebogen

*Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements.* Die Eltern sollten einschätzen, wie hilfreich sie die angegebenen Formen des eigenen Schulengagements und damit Formen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften empfinden. Die Skala wurde in Anlehnung an Sodoge und Eckert (2004) gebildet. Die Skala besteht aus vier Items und das Antwortformat war fünfstufig: *nicht hilfreich* (1) bis *hilfreich* (5). Die Reliabilität der Skala war mit  $\alpha = .81$  gut. Eine Beispielinstruktion war „Ich finde gemeinsame Arbeitskreise mit Lehrkräften ...“.

*Qualität der Zusammenarbeit.* Die Qualität der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wurde durch die Eltern mithilfe eines Items erfasst „Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften an der Schule funktioniert gut“ (Bos, Gröhlich, Dudas,

Guill & Scharenberg, 2010). Das Antwortformat war fünfstufig: *stimme gar nicht zu* (1) bis *stimme voll und ganz zu* (5).

*Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte.* Eltern wurden gebeten, die Kooperationsbereitschaft der Klassenlehrkräfte einzuschätzen. Eltern schätzten ein, inwieweit die Klassenlehrkräfte Informationen an die Eltern übermitteln und Lehrkräfte für Eltern erreichbar sind, wenn diese Probleme haben. Zudem wurde durch die Skala erfragt, inwieweit Lehrkräfte die Eltern selbst ermutigen, an Bildungsprozessen des Kindes mitzuwirken und Eltern die Klassenlehrkräfte der Kinder als hilfsbereit wahrnehmen. Das Konstrukt wurde in Anlehnung an Adams und Christenson (2000) entwickelt und aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Die Skala besteht aus vier Items und ist fünfstufig: *stimme gar nicht zu* (1) bis *stimme voll und ganz zu* (5). Die Reliabilität der Skala war mit  $\alpha = .89$  gut. Ein Beispielimitem ist: „Die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes informieren mich umfangreich über die Fortschritte meines Kindes“.

*Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld.* Das schulbasierte Engagement der Eltern (school-based involvement) wurde in Anlehnung an Sacher (2008) erfasst. Es wurden neun Formen aufgelistet und die Eltern wurden gebeten anzugeben, an welchen der aufgezählten Formen sie im letzten Schulhalbjahr teilnahmen. Das Antwortformat ist 0 = nicht teilgenommen bzw. 1 = teilgenommen. Für die Analysen wurde ein Summenscore aus allen Kontaktformen gebildet. Der Index zeigt bei einem hohen Wert, dass Eltern an mehreren Kontaktformen teilnahmen und somit vielfältig mit den Klassenlehrkräften in Kontakt stehen (Range von 0 bis 9). Die einzelnen erfragten Formen des elterlichen schulbasierten Engagements und Angaben zur Häufigkeit sind im Anhang in Tabelle 1 a aufgelistet.

*Elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld.* Die Skala zur Erfassung der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld (home-based parental involvement) wurde orientiert an Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski (2002) konstruiert. Hier wurden sowohl die Hausaufgabenunterstützung als auch Gespräche mit den Kindern über die Schule erfasst. Die Skala besteht aus drei Items und das Antwortformat ist fünfstufig: *stimme gar nicht zu* (1) bis *stimme voll und ganz zu* (5). Die Reliabilität der Skala war mit  $\alpha = .68$  zufriedenstellend. Beispielimitem sind: „Wir achten sehr oft darauf, dass unser Kind seine Hausaufgaben erledigt hat“ und „Wir unterhalten uns immer mit unserem Kind über Themen, die im Unterricht behandelt werden.“

## Schülerfragebogen

*Intrinsische Motivation.* Die Skala zur intrinsischen Motivation wurde orientiert an der adaptierten und ergänzten Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A; Ryan & Connell, 1989) von Müller, Hanfstingl & Andreitz (2007) erfasst. Inhaltlich wird die schulbezogene Motivation abgebildet. Die Skala besteht aus vier Items und ist fünfstufig: *stimme gar nicht zu* (1) bis *stimme voll und ganz zu* (5). Die Reliabilität war zu beiden Messzeitpunkten gut ( $t1: \alpha = .89$ ;  $t2: \alpha = .90$ ). Ein Beispielimem lautet: „Ich arbeite und lerne für die Schule, weil es mir Spaß macht.“

*Akademisches Selbstkonzept.* Das Konstrukt des akademischen Selbstkonzeptes erfasst die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen bezüglich schulischer Kompetenzen und wurde orientiert an der StEG-Studie (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen; Quellenberg, 2009) erfasst. Die Skala setzt sich aus drei Items mit 5-stufigem Antwortformat zusammen: *stimme gar nicht zu* (1) bis *stimme voll und ganz zu* (5). Die Reliabilität der Skala war zum ersten Messzeitpunkt mit  $\alpha = .84$  gut ( $t2: \alpha = .81$ ). Ein Beispielimem lautet: „Ich lerne Dinge schnell.“

*Kontrollvariablen (Durchschnittsnote, Geschlecht der Lernenden, Schulabschluss der Eltern, Geburtsland der Eltern).* Die Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik sowie das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler (0 = männlich, 1 = weiblich) werden in den Analysen zur Hypothesenprüfung 1 bis 3 als Kovariaten berücksichtigt. Diese wurden von den Schülerinnen und Schülern selbst berichtet. Die drei Notenwerte (Range von 1–6, wobei 1 = *sehr gut* und 6 = *ungenügend*) wurden rekodiert. Schließlich wurde der Durchschnitt der drei Notenwerte berechnet. Weiterhin wurde das Geburtsland der Eltern (0 = mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren; 1 = beide Elternteile in Deutschland geboren) sowie der Schulabschluss der Eltern (0 = kein Elternteil hat Abitur; 1 = mindestens ein Elternteil hat Abitur) als Kontrollvariablen in die Berechnung zur Hypothesenprüfung 1 bis 3 aufgenommen. Diese wurden von den Eltern berichtet. Alle Kovariaten wurden zum ersten Messzeitpunkt erfasst.

## Statistische Analysen

Alle statischen Analysen wurden mit den Programmen SPSS 22.1 und *Mplus* Version 7.4 (Muthén & Muthén, 1998–2016) durchgeführt. Die hierarchische Datenstruktur ( $t1$ : 157 Schülerinnen und Schüler in 13 Schulen) wurde durch das entsprechende

Schätzverfahren in *Mplus* (Type = complex, cluster = Klasse, estimator = MLR) in der Analyse berücksichtigt. Fehlende Werte wurden durch das Full Information Maximum Likelihood (FIML) Schätzverfahren berücksichtigt.

Zur Überprüfung der Hypothesen 1 bis 3 wurde ein latentes Strukturgleichungsmodell gerechnet. Als Indizes für die Modellgüte werden der Chi-Square Test of Model Fit ( $\chi^2$ ), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI) und Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR) angegeben (Hu & Bentler, 1999). Um zu überprüfen, ob zu beiden Messzeitpunkten in Bezug auf die untersuchten Konstrukte (akademisches Selbstkonzept, intrinsische Motivation) das gleiche Konstrukt gemessen wurde, wurden diese auf ihre Messinvarianz überprüft (Horn & McArdle, 1992). Für das Konstrukt akademisches Selbstkonzept kann von strikter Messinvarianz ausgegangen werden ( $\Delta\chi^2 = 2.62, \Delta df = 3, p > .05$ ), für das Konstrukt intrinsische Motivation von skalarer Messinvarianz ( $\Delta\chi^2 = 3.48, \Delta df = 3, p > .05$ ).

Zur Überprüfung der Hypothese 4 wurden vier latent moderierte Strukturgleichungsmodelle spezifiziert (Klein & Moosbrugger, 2000): Modell I – intrinsische Motivation als abhängige Variable und Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte als Moderator, Modell II – intrinsische Motivation als abhängige Variable und Vielfalt des elterlichen schulbasierten Engagements als Moderator, Modell III – akademisches Selbstkonzept als abhängige Variable und Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte als Moderator, Modell IV – akademisches Selbstkonzept als abhängige Variable und Vielfalt des elterlichen Engagements als Moderator. Die vier latent moderierten Strukturgleichungsanalysen wurden in drei Schritten spezifiziert. Im ersten Schritt (S1) wurde das grundlegende Strukturgleichungsmodell ohne die zu untersuchenden Interaktionseffekte spezifiziert, um den Modellfit des Modells zu bestimmen. Das Modell wurde im zweiten Schritt (S2) mittels numerischer Integration geschätzt, da keine  $\chi^2$ -Werte und absolute Fit Indizes mit der Integration von Interaktionstermen berechnet wurden (algo = integration; Satorra & Bentler, 2001). Im dritten Schritt (S3) wurden die Interaktionsterme in das Modell integriert. Anschließend wurden die Loglikelihood-Werte beider Modelle im Differenztest miteinander verglichen, um zu untersuchen, ob durch die Hinzunahme der Interaktionsterme (S3) eine bessere Modellanpassung gegeben ist.



Tab. 1: Interkorrelationen zwischen den untersuchten Konstrukten (n= 157)

	M (SD)	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 GEST1	-												
2 GLEt1		-0,05											
3 SAEt1			0,04										
4 NOTEt1				0,20*									
5 EBKOt1	4,26 (0,74)				-0,07								
6 ELBIt1	3,12 (1,03)			1	1								
7 QUALt1	3,09 (1,02)					1							
8 VESUt1	3,03 (0,94)						1						
9 ELUNt1	3,83 (2,05)							1					
10 ASKt1	3,06 (0,77)								1				
11 ASKt2	2,72 (0,92)									1			
12 IMOTt1	2,78 (0,90)										1		
13 IMOTt2	2,50 (0,90)											1	
	2,45 (0,90)												1

Anmerkungen: GES = Geschlecht (1 = weiblich), GLE = Geburtsland der Eltern (1 = beide Elternteile in Deutschland geboren), SAE = Schulabschluss der Eltern (1 = mindestens ein Elternteil hat Abitur), NOTE = Durchschnittsnote (rekodiert), EBKO = Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements, ELBI = Wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte, QUAL = Qualität der Zusammenarbeit, VESU = Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld, ELUN = elterliche häusliche Schulunterstützung, ASK = akademisches Selbstkonzept, IMOT = Intrinsische Motivation, t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2.

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

## Ergebnisse

### Deskriptive Analysen und Korrelationen

Im Folgenden werden im ersten Schritt deskriptive Befunde der untersuchten Konstrukte aufgezeigt. Alle Ergebnisse sind in Tabelle 1 aufgeführt. Schülerinnen und Schüler berichten sowohl ein mittleres akademisches Selbstkonzept als auch eine mittlere intrinsische Motivation zu beiden Messzeitpunkten. Die Eltern berichten, dass sie durchschnittlich durch drei bis vier unterschiedliche Formen mit Lehrkräften in Kontakt getreten sind (Vielfalt des elterlichen schulbasierten Engagements im schulischen Umfeld), wobei Elternsprechtage, Elternsprechstunden und Informationen über die Leistungsanforderungen sowie Leistungen der Kinder am häufigsten stattfinden bzw. in Anspruch genommen werden (siehe Anhang Tab. 1 a). Die Mittelwerte der durch Eltern berichteten Qualität der Zusammenarbeit, der empfundenen Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements und die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte sind auf einer Skala von 1 bis 5 durchschnittlich im mittleren Bereich.

Bei der Korrelationsanalyse zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der intrinsischen Motivation ( $t_2$ ) und der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld ( $t_1$ ). Das akademische Selbstkonzept der Lernenden ( $t_2$ ) korreliert signifikant negativ mit dem Geschlecht der Lernenden. Mädchen berichten folglich ein geringeres akademisches Selbstkonzept als Jungen. Die Vielfalt des elterlichen schulbasierten Engagements ( $t_1$ ) korreliert signifikant positiv mit der empfundenen Nützlichkeit des eigenen Schulengagements ( $t_1$ ). Weiterhin korreliert die Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld ( $t_1$ ) signifikant positiv mit der wahrgenommenen Kooperationsbereitschaft der Klassenlehrkräfte ( $t_1$ ). Die Qualität der Zusammenarbeit ( $t_1$ ) korreliert signifikant und positiv mit der von den Eltern wahrgenommenen Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte ( $t_1$ ).

### Zusammenwirken der untersuchten Konstrukte im Strukturgleichungsmodell

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung (Hypothese 1–3) sind in Form eines Strukturgleichungsmodells in Abbildung 2 dargestellt. Das untersuchte Modell zeigt eine gute Modellgüte,  $\chi^2(361; n = 157) = 380.04; p < .05$ ; CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .03; SRMR = .06<sup>3</sup>.

Bei der Prüfung der ersten Hypothese zeigt sich wie erwartet ein positiver und signifikanter Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements und der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld ( $\beta = 0.41, SE = 0.08, p < .05$ ). Entgegen der Annahme (Hypothese 1) zeigt sich jedoch, dass die wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte keinen statistisch signifikanten Effekt auf die elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld hat ( $\beta = -0.01, SE = 0.12, p > .05$ ).

Erwartungsgemäß zeigt sich hinsichtlich der zweiten Hypothese, dass Jugendliche eine höhere intrinsische Motivation zum zweiten Messzeitpunkt berichten, je höher Eltern ihre Unterstützung im häuslichen Umfeld zum ersten Messzeitpunkt angeben ( $\beta = 0.29, SE = 0.12, p < .05$ ). Jedoch hat die elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld keinen statistisch signifikanten Effekt auf das akademische Selbstkonzept zum zweiten Messzeitpunkt ( $\beta = -0.04, SE = 0.16, p > .05$ ).

Im Zuge der Hypothesenprüfung wurden Effekte der Kontrollvariablen analysiert. Bei der Berücksichtigung elterlicher Kontextfaktoren zeigt sich, dass Eltern mit Abitur ( $\beta = -0.26, SE = 0.10, p < .05$ ) sowie Eltern ohne Migrationshintergrund ( $\beta = -0.33, SE = 0.09, p < .05$ ) die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte ge-

<sup>3</sup> Deutlich wird, dass ein starker Zusammenhang zwischen der von Eltern wahrgenommenen Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte und der Qualität der Zusammenarbeit besteht. In zusätzlichen Analysen wird deutlich (siehe Tab. 2 a im Anhang), dass keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Qualität der Zusammenarbeit und der intrinsischen Motivation bzw. dem akademischen Selbstkonzept der Lernenden feststellbar sind. Daher wurde lediglich die von Eltern wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte in die Analysen als Prädiktor integriert.

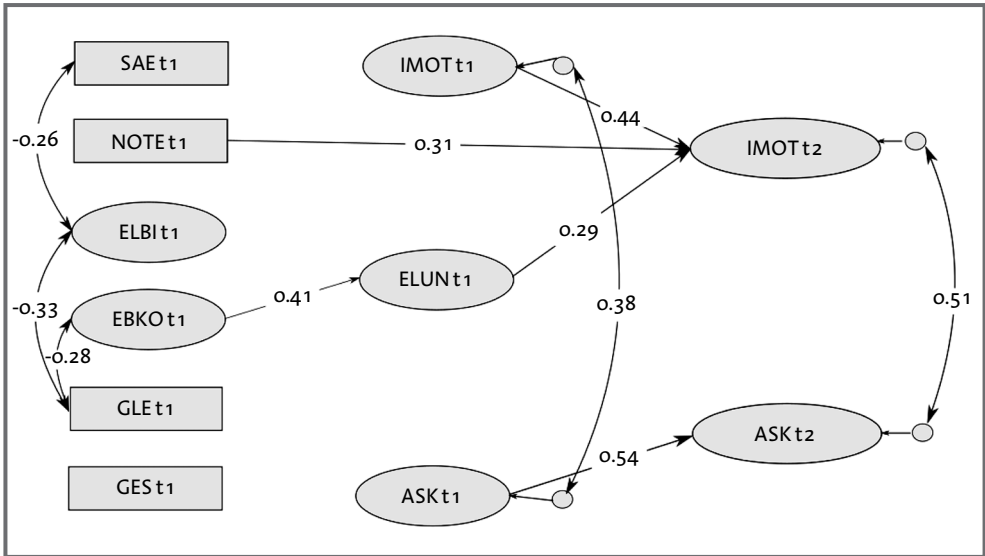


Abb. 2: Strukturgleichungsmodell der untersuchten Effekte von Hypothese 1 bis 3. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind ausschließlich statistisch signifikante standardisierte Effekte ausgewiesen.

*Anmerkungen:* GES = Geschlecht (1 = weiblich), GLE = Geburtsland der Eltern (1 = beide Elternteile in Deutschland geboren), SAE = Schulabschluss der Eltern (1 = mindestens ein Elternteil hat Abitur), NOTE (rekodiert), ELUN = elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld, ELBI = Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte, EBKO = Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements, ASK = Akademisches Selbstkonzept, IMOT = Intrinsische Motivation, t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2.

ringer einschätzen. Weiterhin berichten Eltern ohne Migrationshintergrund eine geringere Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements ( $\beta = -0.28$ ,  $SE = 0.08$ ,  $p < .05$ ). Im Zuge der Berücksichtigung von Kontextfaktoren der Lernenden selbst geht ein besserer Notendurchschnitt mit einer höheren intrinsischen Motivation der Lernenden zum ersten Messzeitpunkt einher ( $\beta = 0.31$ ,  $SE = 0.12$ ,  $p < .05$ ).

Weiterhin wurde getestet, inwieweit sich indirekte Effekte zwischen den Bedingungen über das elterliche Unterstützungsverhalten im häuslichen Umfeld zu den motivationalen Überzeugungen nachweisen lassen (Hypothese 3). Die Ergebnisse zeigen wie erwartet einen signifikanten indirekten Effekt der empfundenen Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements zum ersten Messzeitpunkt auf die intrinsische Motivation zum zweiten Messzeitpunkt, vermittelt über die elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld ( $\beta_{\text{ind}} = 0.12$ ,  $SE = 0.05$ ,  $p < .05$ , 95% CI [0.03, 0.21]).

### Moderationsanalysen

Zur Überprüfung der vierten Hypothese wurden vier latente moderierte Strukturgleichungsanalysen spezifiziert.

In fünf multiplen Regressionsanalysen wurde im ersten Schritt analysiert, inwiefern einzelne Formen des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld mit der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld sowie der intrinsischen Motivation und dem akademischen Selbstkonzept zu Messzeitpunkt 1 und 2 zusammenhängen. Es zeigen sich keine differenziellen Effekte der einzelnen Formen des schulbasierten elterlichen Engagements auf die abhängigen Variablen. Aufgrund der Stichprobengröße von  $n = 157$  kann von einer zu geringen Teststärke bezogen auf die Häufigkeiten der erfragten Formen des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld ausgegangen werden. Daher wurde aus den einzelnen Formen des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld die Ge-

samtvariable *Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld* (Summenscore) gebildet und als potenzieller Moderator berücksichtigt.

### Intrinsische Motivation als abhängige Variable

Im Modell I wurde untersucht, ob die von Eltern berichtete Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte den Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld zu t1 und der intrinsischen Motivation zu t2 moderiert. Jedoch zeigt sich bei der Hinzunahme des Moderators keine bessere Anpassung des Modells an die Daten:  $\chi^2(1; n = 157) = 3.24; p > .05$ .

Im Modell II wurde untersucht, ob die Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld den Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld zu t1 und der intrinsischen Motivation zu t2 moderiert. Mittels Log-Likelihood-Differenztest zeigte sich auch hier, dass durch die Hinzunahme des Interaktionsterms keine bessere Anpassung an die Daten besteht:  $\chi^2(1; n = 157) = 0.94; p > .05$ . Schlussfolgernd muss die vierte Hypothese in Bezug auf die Untersuchung der intrinsischen Motivation als abhängige Variable verworfen werden.

### Akademisches Selbstkonzept als abhängige Variable

Im Modell III (siehe Tab. 2) wurde untersucht, ob die von Eltern berichtete Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte das Zusammenwirken von der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld zu t1 und dem akademischen Selbstkonzept zu t2 moderiert. Das Baselinemodell zeigt eine gute Modellgüte:  $\chi^2(60; n = 157) = 76.75; p < .05; CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .04; SRMR = .06$ . Um nun zu untersuchen, ob durch die Hinzunahme des Interaktionsterms (Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte X Unterstützung im häuslichen Umfeld) eine bessere Anpassung an die Daten vorliegt, wurden Schritt 2 und Schritt 3 mittels Log-Likelihood-Differenztest verglichen (vgl.

Santorra & Bentler, 2001; siehe Tab. 2). Dieser fiel signifikant aus ( $\chi^2[1; n = 157] = 16.61; p < .05$ ), sodass durch die Hinzunahme des Interaktionsterms eine bessere Anpassung des Modells an die empirischen Daten erreicht wurde.

Es zeigte sich ein signifikanter negativer Interaktionseffekt zwischen der von Eltern wahrgenommenen Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte und der von Eltern berichteten Unterstützung im häuslichen Umfeld zum ersten Messzeitpunkt auf das akademische Selbstkonzept zum zweiten Messzeitpunkt ( $b = -0.38, SE = 0.12, p < .01$ ). Simple-Slope-Analysen (siehe Abb. 3) verdeutlichen, dass die von Eltern berichtete Unterstützung im häuslichen Umfeld bei stark ausgeprägter Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte einen negativen Effekt auf das akademische Selbstkonzept ihrer Kinder hat ( $b = -0.33, SE = 0.10, p < .01$ ). Außerdem zeigen die Analysen, dass bei einer gering ausgeprägten Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte der Zusammenhang zwischen elterlicher Unterstützung im häuslichen Umfeld und akademischem Selbstkonzept ihrer Kinder positiv ausfällt ( $b = 0.35, SE = 0.15, p < .05$ ). Der signifikante Interaktionseffekt auf das akademische Selbstkonzept bestätigt Hypothese 4 somit teilweise. Das Modell III klärte 63,0 % der von Eltern berichteten elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld auf ( $R^2 = .63$ ). Des Weiteren klärte das Modell 61,0 % des akademischen Selbstkonzeptes zu t1 ( $R^2 = .61$ ) sowie 24,0 % des akademischen Selbstkonzeptes zu t2 ( $R^2 = .24$ ).

Im Modell IV (siehe Tab. 2) wurde untersucht, inwiefern die Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld den Zusammenhang der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld zum ersten Messzeitpunkt und dem akademischen Selbstkonzept zum zweiten Messzeitpunkt moderiert. Das Baselinemodell zeigt eine gute Modellgüte:  $\chi^2(33; n = 157) = 36.33; p < .05; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .025; SRMR = .054$ . Um zu untersuchen, ob durch die Hinzunahme des Interaktionsterms eine bessere Anpassung an die Daten vorliegt, wurden Schritt 2 und Schritt 3 mittels

Tab. 2: Haupt- und Moderationseffekte der Vielfalt des elterlichen schulbasierten Engagements mit dazugehörigem Log-Likelihood-Differenztest für das akademische Selbstkonzept

	akademisches Selbstkonzept			akademisches Selbstkonzept				
	$\beta_{S1}$		$\beta_{S2}$	$\beta_{S3}$	$\beta_{S1}$		$\beta_{S2}$	$\beta_{S3}$
ELUN	-0.06		-0.05	-0.09	-0.01		-0.01	-0.11
ASKt1	0.57***		0.54***	0.57***	0.58***		0.55***	0.56***
EBKI	-0.07		-0.05	-0.02	-0.18*		-0.12*	-0.06
ELUN x VESU				-0.27*				
ELUN x ELBI								-0.38**
<b>Modellfits zu S1, S2, S3</b>								
$\chi^2$	36.33	L	-1541.92	-1539.61 <sup>1</sup>	76.75	L	-2298.95	-2291.83 <sup>1</sup>
df	33	c	1.08	1.05	60	c	1.10	1.10
CFI	.99	p	30	31	.98	p	44	45
RMSEA	.03				.04			
SRMR	.05				.06			

Anmerkungen: <sup>1</sup> Differenztest ist signifikant. S = Analyseschritt, ELUN = elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld, ASK = akademisches Selbstkonzept, EBKI = wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte, VESU = Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld, ELBI = wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte, t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2, Log-Likelihood (L), skalierter Korrelationsfaktor (c), Parameterschätzwert (p). \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

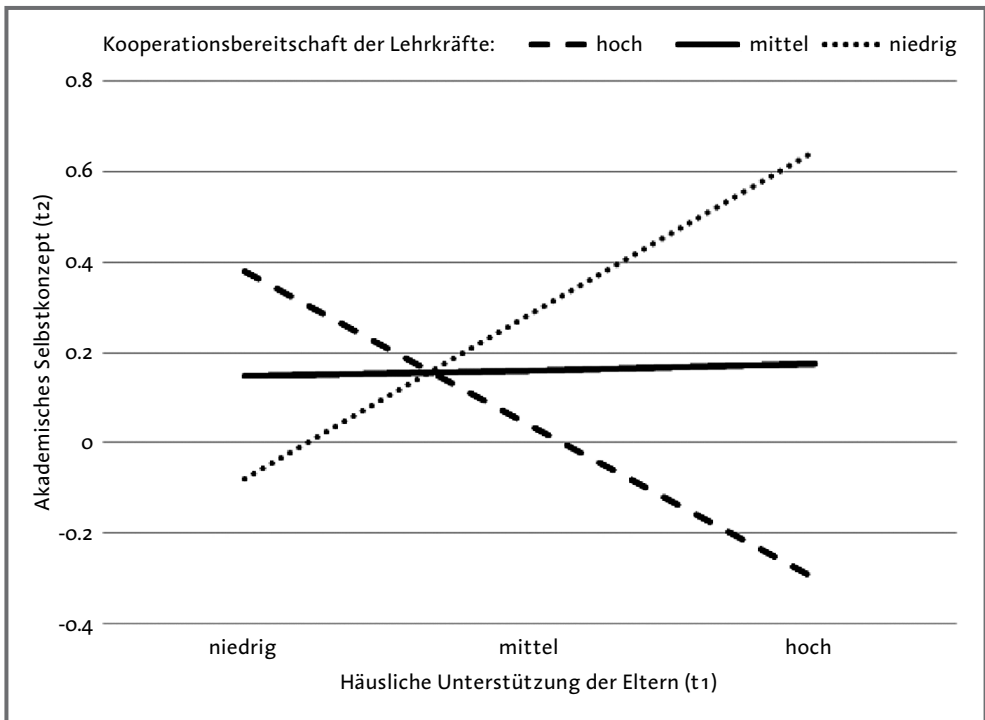


Abb. 3: Simple-Slope-Analyse signifikanter Moderationseffekte zur wahrgenommenen Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte.

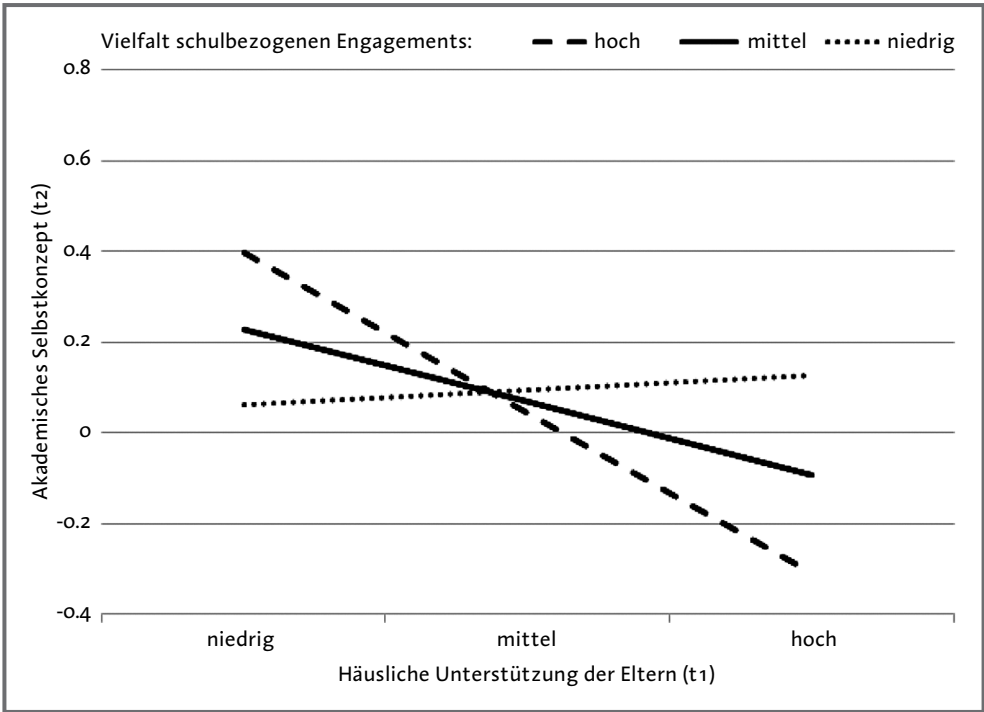


Abb. 4: Simple-Slope-Analyse signifikanter Moderationseffekte zur Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld.

Log-Likelihood-Differenztest verglichen (vgl. Santorra & Bentler, 2001; siehe Tab. 2). Dieser fiel signifikant aus ( $\chi^2 [1; n = 157] = 15.24; p < .05$ ). Es zeigte sich ein signifikanter negativer Interaktionseffekt zwischen der Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld und der von Eltern berichteten Unterstützung im häuslichen Umfeld auf das akademische Selbstkonzept zum zweiten Messzeitpunkt ( $b = -0.27, SE = 0.13, p < .05$ ).

Simple-Slope-Analysen (siehe Abb. 4) verdeutlichen, dass die von Eltern berichtete Unterstützung im häuslichen Umfeld einen signifikant negativen Effekt auf das akademische Selbstkonzept ihrer Kinder hat, wenn die Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld stark ausgeprägt ist ( $b = -0.34, SE = 0.13, p < .01$ ). Der signifikante Interaktionseffekt auf das akademische Selbstkonzept bestätigt Hypothese 4 somit teilweise. Das Modell IV klärte 61,3% der von Eltern berichteten elterlichen

Unterstützung im häuslichen Umfeld auf ( $R^2 = .61$ ). Des Weiteren klärte das Modell 57,0% des akademischen Selbstkonzeptes zu t1 ( $R^2 = .57$ ) sowie 32,0% des akademischen Selbstkonzeptes zu t2 ( $R^2 = .32$ ).

## Diskussion

Die Studie zielte darauf, längsschnittlich zu analysieren, unter welchen Bedingungen Eltern ihre Kinder im häuslichen Umfeld unterstützen und inwieweit diese Unterstützung mit der Veränderung der intrinsischen Motivation und des akademischen Selbstkonzeptes in Zusammenhang steht. Der besondere Beitrag der Studie zum gegenwärtigen Forschungsstand besteht darin, zu überprüfen, inwiefern der Zusammenhang zwischen der Unterstützung im häuslichen Umfeld und der intrinsischen Motivation beziehungsweise dem akademischen Selbstkonzept durch die Vielfalt des elterlichen Engagements

im schulischen Umfeld sowie durch die von Eltern wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte moderiert wird. Existierende Studien (u. a. Jäger-Flor & Jäger, 2009) weisen darauf, dass Eltern durch das Engagement im schulischen Umfeld und die damit einhergehende Zusammenarbeit mit Lehrkräften wichtige Informationen erhalten und ihre Kinder folglich effektiver fördern können.

Unsere Ergebnisse zu Hypothese 1 zeigen wie angenommen, dass Eltern, die das eigene Schulengagement als nützlich wahrnehmen, auch eine höhere Unterstützung im häuslichen Umfeld berichten. Die wahrgenommene Wertschätzung durch Lehrkräfte, hier operationalisiert über deren Kooperationsbereitschaft, hängt jedoch nicht mit der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld zusammen. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass die Kooperationsbereitschaft inhaltlich ausschließlich das Kommunizieren von Informationen und die Sicherstellung der Erreichbarkeit bei Problemen abbildet.

Aufgrund der Ergebnisse könnte theoretisch darüber nachgedacht werden, das *model of the parental involvement process* von Hoover-Dempsey und Sandler (1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005) dahingehend weiterzuentwickeln, als dass auch die elterliche Wahrnehmung des Nutzens bezüglich des eigenen Schulengagements als mögliche Bedingung gilt (Schwanenber, 2015). In zukünftigen Arbeiten sollte unter Berücksichtigung der vorliegenden Ergebnisse untersucht werden, unter welchen Bedingungen Eltern das eigene Schulengagement mit Lehrkräften als nützlich wahrnehmen und ob hier von Multikausalitätseffekten ausgegangen werden könnte.

Mit Bezug auf Hypothese 2 zeigt die vorliegende Studie entsprechend der aktuellen Befundlage (Fan & Williams, 2010; Senler & Sungur, 2009) für den allgemeinen schulischen Kontext, dass die elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld eine wichtige Ressource für die intrinsische Motivation Lernender in der Sekundarstufe darstellt. Als theoretische Implikation könnte für das *model of the parental involvement process* von Hoover-Dempsey und

Sandler (1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005) angenommen werden, dass das tatsächliche elterliche Schulengagement nicht nur indirekt über die Wahrnehmung der Lernenden dieses Schulengagements, sondern auch direkt auf den Lern- und Bildungserfolg, unter anderem die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler, wirkt.

Die elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld ist in der vorliegenden Studie kein signifikanter Prädiktor der Veränderung des akademischen Selbstkonzeptes (Hypothese 2). In der Studie von Senler und Sungur (2009) sowie Marchant et al. (2001) werden ebenfalls keine signifikanten Effekte der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld auf das akademische Selbstkonzept gezeigt. Eine Begründung dieser Ergebnisse könnte darin bestehen, dass Lernende in der Adoleszenz eine Phase der Ablösung vom Elternhaus durchleben. Forschungsarbeiten zeigen beispielsweise, dass bei der Entwicklung eigener Kompetenzkonzepte in der Jugendphase eher auf den Vergleich mit den Peers geachtet und auf das Feedback der Lehrkräfte Wert gelegt wird (Eccles & Harold, 1993; Hoferichter, Raufelder, Eid & Bukowski, 2014). Zudem kann angenommen werden, dass der Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld und dem akademischen Selbstkonzept durch weitere Merkmale, wie schulrelevante Informationen vom Kind, die aus Kontakten zwischen Eltern und Lehrkräften resultieren, moderiert werden. Die Annahme wurde in der vorliegenden Studie untersucht.

Die Analysen zur vierten Hypothese zeigen signifikante Moderationseffekte – das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler fällt zur Mitte des Schuljahres mit einer zunehmenden elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld zum Anfang des Schuljahres geringer aus, wenn Eltern sich vielfältig im schulischen Umfeld engagieren und eine hohe Kooperationsbereitschaft der Klassenlehrkräfte berichten. Eine mögliche Erklärung dafür könnten zunehmende Autonomiebestrebungen der Jugendlichen sein (Sacher, 2014; Wild & Lorenz, 2010). Lernende der Sekundarstufe

fühlen sich eventuell durch die Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften in ihrer eigenen Autonomie bedroht (Sacher, 2008, 2012). Zudem werden Lernende oft selbst nicht in die Arbeit von Eltern und Lehrkräften einbezogen (ebd.). Darüber hinaus muss beachtet werden, dass Eltern und Lehrkräfte oft miteinander in Kontakt stehen, wenn Lernende Probleme in der Schule haben. Auch dieser Aspekt kann die gezeigten Moderationseffekte erklären. Obwohl in der vorliegenden Studie kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Schulnoten und der Vielfalt des elterlichen Schulengagements beziehungsweise der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte bestand, wurden Verhaltensprobleme der Jugendlichen nicht erfasst, welche eine Erklärung für aufgezeigte Moderationseffekte sein können. Eine theoretische Implikation für das *model of the parental involvement process* von Hoover-Dempsey und Sandler (1995) sowie Hoover-Dempsey et al. (2005) könnte daher die Berücksichtigung von Interaktionseffekten sein. Hier zeigt sich, dass verschiedene Facetten des elterlichen Schulengagements, genauer das Engagement im häuslichen und schulischen Umfeld, sich gegenseitig verstärken und mit dem Lern- und Bildungserfolg, genauer motivationaler Überzeugungen, der Lernenden in Zusammenhang stehen.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen weiterhin, dass die Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld sowie die von Eltern berichtete Kooperationsbereitschaft der Klassenlehrkräfte keine Moderatoren im Zusammenwirken von elterlicher Unterstützung im häuslichen Umfeld und der intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler sind. Hier kann angenommen werden, dass Eltern auch ohne den Austausch mit den Lehrkräften das Ziel der Motivationsförderung erreichen und das elterliche Engagement im schulischen Umfeld somit nicht als zusätzliche Hilfe verstanden werden kann. Damit zeigt sich eine Bestätigung der These, dass Eltern auch in der Adoleszenzphase die Rolle der Bildungsunterstützer ihrer Kinder einnehmen (Wild & Walper, 2015; Zimmermann & Spangler, 2001).

In die Analysen wurden darüber hinaus Kovariaten integriert, da angenommen werden kann, dass sich diese auf das Schulengagement der Eltern auswirken. Zusammenfassend zeigt sich bei der Berücksichtigung individueller Kontextfaktoren der Eltern, dass Familien, bei denen nicht beide Elternteile ein Abitur haben, die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte höher einschätzen als Eltern mit Abitur. Eltern, bei denen nicht beide Elternteile in Deutschland geboren sind, bewerten sowohl die Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte als auch den Nutzen ihrer eigenen Schulengagements höher. Diese Ergebnisse entsprechen teilweise bisherigen Vorannahmen (Gomolla, 2009; Hertel et al., 2013). Eine mögliche Erklärung hierfür ist das urbane Umfeld, aus dem die Stichprobe generiert wurde, sowie der damit einhergehende relativ hohe Anteil der Familien mit Migrationshintergrund (siehe Stichprobenbeschreibung). Hier kann angenommen werden, dass Lehrkräfte bereits für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sensibilisiert sind. Insgesamt stellt sich die Frage, inwiefern der Migrationshintergrund der Familie die untersuchten Zusammenhangsstrukturen moderiert. Diese Fragestellung sollte in zukünftigen Studien in Form von Mehrgruppenmodellen berücksichtigt werden.

### Limitationen und Ausblick

Abschließend werden einige Limitationen der vorliegenden Studie dargelegt, die in zukünftigen Arbeiten beachtet werden sollten. Eine Limitation stellt die geringe Stichprobengröße dar. Dabei wurden nur jene Lernende in die Analysen einbezogen, deren Eltern an der Fragebogenstudie teilgenommen hatten. Eine Problematik ist hierbei, dass aufgrund der Freiwilligkeit der Befragung eine Selektivität der Elternstichprobe vorliegen könnte – eventuell nahmen nur besonders engagierte Eltern an der Befragung teil. Zwar zeigt sich keine Verzerrung durch die Nutzung der Teilstichproben im Vergleich zur Gesamtstichprobe in den Anteilen des Geburtslandes und der Variabilität der



Muttersprache beziehungsweise der Ausprägung der Durchschnittsnoten der Lernenden, jedoch können anderen Faktoren Ursache für die geringe Beteiligung der Eltern sein. Neben solchen möglichen Verzerrungen der Stichprobe lag innerhalb der Teilstichprobe bei den Lernenden ein Dropout vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt von 36,4 % vor. Dieser ergab sich durch unsystematische Gründe wie Schulwechsel, Krankheit bei Befragungsterminen oder Kursausflügen der Lernenden. Anzumerken ist, dass sich durch den Dropout auch die Teststärke reduzierte. Daher sollte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse noch einmal an größeren Stichproben geprüft werden, wobei besonderer Fokus auf einer hohen Beteiligung bei den Eltern liegt, um mögliche Deckeneffekte auszuschließen.

Beachtet werden muss, dass sich in der vorliegenden Studie nur auf spezifische Aspekte des Schulengagements beschränkt wurde: Die Teilnahme an neun verschiedenen Formen des schulbasierten Engagements wurde hier zu einem Score zusammengefasst. In zukünftigen Studien sollte das Ziel verfolgt werden, das Engagement der Eltern noch differenzierter zu erfassen und bspw. nach Teilnahme, Initiative als auch nach Aktivität zu fragen. Differenzielle Effekte der einzelnen Formen ließen sich hier, mutmaßlich aufgrund der geringen Stichprobengröße, nicht aufdecken. Zudem wurde auch der Anlass der erfassten Kontakte nicht abgefragt. Hier stellt sich die Frage, wann Eltern sich engagieren, da sich in der vorliegenden Studie bspw. keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der elterlichen Unterstützung im häuslichen Umfeld und der Durchschnittsnote der Lernenden zeigten. Vielleicht spielen hier jedoch besondere Förderungsbedarfe oder Verhaltensproblematiken eine Rolle. Dieser Frage sollte in zukünftigen Studien nachgegangen werden. Außerdem blieb der sozioökonomische Hintergrund der Eltern unberücksichtigt<sup>4</sup>. Auch hier können Auswirkungen auf das elterliche Schulengagement angenommen werden (Hertel et al., 2013; Paulsen, 2012). Trotz der empirischen Limitationen der Studie verdeut-

lichen die Ergebnisse, dass Eltern die Motivation ihrer Kinder in der Adoleszenz durch die Unterstützung im häuslichen Umfeld fördern können. Darüber hinaus wurde deutlich, dass das elterliche Engagement im schulischen Umfeld und die damit einhergehenden Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften negative Auswirkungen auf die Förderung der Lernenden durch die Eltern haben können. Für zukünftige Forschungsarbeiten stellt sich hierbei die Frage, inwiefern die Qualität und Gestaltung des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld in Bezug auf den Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften zu einer effektiven Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen können.

## 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*, 477–497. [https://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Bos, W., Gröhlich, C., Dudas, D.-F., Guill, K. & Scharenberg, K. (2010). *KESS 8. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Hanse-Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*, 568–587.
- ElNokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development, 81*, 988–1005. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft, 31*, 6–22.
- 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. <https://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>

<sup>4</sup> Das Einkommen der Familie konnte aufgrund datenschutzrechtlicher Verordnungen der Berliner Senatsverwaltung (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2015) in der MOVE-Studie nicht erfasst werden.

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. <https://dx.doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Furtnrer-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Gniewosz, B. (2010). Elternbeteiligung in der Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 133–142. <https://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000014>
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 21–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9\\_2](https://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_2)
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariaga, S., Alvarez, L., Rocas, C. & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 257–287. <https://dx.doi.org/10.1080/00220970209599509>
- 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, 532–544. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Henderson, A. T. & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, G. (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.
- Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, ... P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255–275). Münster: Waxmann.
- Hill, N. E. & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance. Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74–83.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45, 740–763. <https://dx.doi.org/10.1037/a0015362>
- 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. <https://dx.doi.org/10.1177/0143034314552345>
- Hong, S. & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement. Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32–42. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.32>
- 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., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105–130. <https://dx.doi.org/10.1086/499194>
- Horn, J. L. & McArdle, J. J. (1992). A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental Aging Research*, 18, 117–144. <https://dx.doi.org/10.1080/03610739208253916>
- 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. <https://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ice, C. L. & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings. *Education and Urban Society*, 43, 339–369. <https://dx.doi.org/10.1177/0013124510380418>
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. S. (2009). *Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus – Schule, Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven*. Zugriff am 10. 4. 2017 unter [https://www.zepf.eu/fileadmin/user\\_upload/documents/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer\\_2009\\_4.pdf](https://www.zepf.eu/fileadmin/user_upload/documents/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2009_4.pdf)
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42, 82–110. <https://dx.doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis. The relationship between parental involvement and African American school outcomes. *Journal of Black Studies*, 40, 237–269. <https://dx.doi.org/10.1177/0021934715623522>
- Jude, N., Hertel, S., Kuger, S. & Sälzer, C. (2016). Die Lernumgebung in der Familie und die elterliche Unterstützung. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 349–374). Münster: Waxmann.
- Killus, D. (2012). Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie* (S. 49–68). Münster: Waxmann.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2012). *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie*. Münster: Waxmann.
- Klein, A. & Moosbrugger, H. (2000). Maximum likelihood estimation of latent interaction effects with the LMS method. *Psychometrika*, 65, 457–474. <https://dx.doi.org/10.1007/BF02296338>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58, 103–117. <https://dx.doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>

- 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, 771–801. <https://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505–519. <https://dx.doi.org/10.1002/pits.1039>
- Müller, F. H., Hanfsteingl, 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. (1998–2016). *Mplus 8.1* [Computer software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Paulsen, J. M. (2012). Parental involvement in Norwegian schools. *Journal of School Public Relations*, 33(1), 29–47.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 24). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung [u. a.].
- 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. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Sacher, W. (2008). (Hrsg.). *Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit* (Schulpädagogische Untersuchung Nürnberg Nr. 29). Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Sacher, W. (2012). Elternarbeit in der Sekundarschule. *Schulmagazin 5 bis 10*, 80, 11–14.
- Sacher, W. (2013). „Schwererreichbarkeit“ – eine unüberwindliche Grenze der Elternarbeit? *Pädagogik*, 65(5), 6–11.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507–514. <https://dx.doi.org/10.1007/BF02296192>
- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext. Analyse der Formen und Motive* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 58). Dissertation. Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Christian-Magnus Ernst (Mitarbeiter). (2015, 15. April). *Verfahren zur Genehmigung empirischer Untersuchungen in Berliner Schulen*. Zugriff am 28.2.2017 unter [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/media/Genehmigung\\_wissenschaftl\\_Untersuchungen\\_an\\_Berliner\\_Schulen\\_April-2015.pdf](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/media/Genehmigung_wissenschaftl_Untersuchungen_an_Berliner_Schulen_April-2015.pdf)
- Senler, B. & Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 106–117. <https://dx.doi.org/10.1017/S113874160001529>
- Sodoge, A. & Eckert, A. (2004). Kooperation mit Eltern in der Sonderschule – Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, 453–461.
- Statistisches Bundesamt. (2013). *Zensus 2011. Ausgewählte Ergebnisse*. Wiesbaden.
- Watt, H. M. G. & Eccles, J. S. (2008). *Gender and occupational outcomes. Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association. <https://dx.doi.org/10.1037/11706-000>
- White, K. R., Taylor, M. J. & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91–125. <https://dx.doi.org/10.3102/00346543062001091>
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 356–380. <https://dx.doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8>
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule. Standardwissen Lehramt* (1. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Wild, E. & Walper, S. (2015). Familie. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl., S. 227–261). Berlin: Springer.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Magazin für die Grundschule*, 47, 461–479.
- Züchner, I. (2008). Ganztagschule und Familie. In H. G. Holtappels, T. Rauschenbach, L. Stecher & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (Studien zur ganztägigen Bildung, 2., korrigierte Aufl., S. 314–332). Weinheim: Juventa.

**Charlott Rubach**

**Prof. Dr. Rebecca Lazarides**

Universität Potsdam

Department Erziehungswissenschaft

Schulpädagogik, Schul- und Unterrichtsentwicklung

Karl-Liebknecht Str. 24–25

D-14476 Potsdam, OT Golm

E-Mail: [rubach@uni-potsdam.de](mailto:rubach@uni-potsdam.de)

[rebecca.lazarides@uni-potsdam.de](mailto:rebecca.lazarides@uni-potsdam.de)

## Anhang

Tab. 1 a: Angaben zur Häufigkeiten des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld

	Teilnahme in %
<b>Formelle Formen des Engagements im schulischen Umfeld</b>	
Ich habe an Elternsprechstunden teilgenommen.	67,7
Ich habe an Elternsprechtagen beziehungsweise Elternsprechabenden teilgenommen.	74,7
<b>Informelle Formen des Engagements im schulischen Umfeld</b>	
Es kam zu einem Hausbesuch der Lehrkraft.	1,3
Ich wurde zu Unterrichtshospitationen, Präsentationen oder Schulausstellungen eingeladen.	13,9
Der Lehrer hat sich von uns Eltern ein Feedback/eine Bewertung eingeholt.	12,7
<b>Informationsaustausch als Form des Engagements im schulischen Umfeld</b>	
Durch die Schule bekamen wir Elternrundbriefe.	52,5
Wir wurden durch die Schule über Leistungen unseres Kindes informiert.	63,9
Wir wurden durch die Schule über Prüfungspraxis und Leistungsanforderungen informiert.	59,5
Es kam zu Beurteilungs- und Lerngesprächen.	34,2

Tab. 2 a: Strukturgleichungsmodellierung zur Vorhersage der intrinsischen Motivation und des akademischen Selbstkonzeptes

	VESU t1 β(SE)	QUAL t1 β(SE)	ELUN t1 β(SE)	IMOT t2 β(SE)	ASK t2 β(SE)
EBKO t1	0.19* (0.08)	0.00 (0.09)	0.41* (0.08)	-0.01 (0.13)	0.01 (0.10)
ELBI t1	0.26* (0.09)	0.77* (0.06)	0.00 (0.12)	-0.15 (0.19)	-0.29 (0.22)
VESU t1				-0.03 (0.10)	0.02 (0.10)
QUAL t1				0.01 (0.15)	0.13 (0.21)
ELUN t1				0.28* (0.12)	-0.06 (0.17)
IMOT t1				0.44* (0.11)	
ASK t1					0.54* (0.12)
NOTE t1	0.04 (0.08)	0.16 (0.05)	-0.02 (0.08)	0.31* (0.11)	0.07 (0.16)
GES t1	0.07 (0.08)	-0.05 (0.06)	-0.04 (0.09)	0.05 (0.09)	-0.20 (0.11)
SAE t1	-0.13 (0.06)	-0.08 (0.06)	-0.17 (0.12)	0.00 (0.12)	-0.17 (0.10)
GLE t1	0.14 (0.08)	-0.10 (0.06)	0.03 (0.09)	-0.08 (0.13)	0.05 (0.15)

*Anmerkungen:* EBKO = Nützlichkeit des elterlichen Schulengagements, ELBI = Wahrgenommene Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte, VESU = Vielfalt des elterlichen Engagements im schulischen Umfeld, QUAL = Qualität der Zusammenarbeit, ELUN = elterliche Unterstützung im häuslichen Umfeld, IMOT = Intrinsische Motivation, ASK = Akademisches Selbstkonzept, NOTE: wurden rekodiert, GES = Geschlecht (1 = weiblich), SAE = Schulabschluss beider Eltern (1 = min. ein Elternteil mit Abitur), GLE = Geburtsland beider Eltern (1 = beide Eltern in Deutschland geboren), t1 = Messzeitpunkt 1, t2 = Messzeitpunkt 2.

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