

Förderung elterlichen Schulengagements.
Elternsprechtage als Forschungs- und Handlungsfeld

Manteltext zur Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät für Kulturwissenschaften, Universität Paderborn

vorgelegt von

Dipl.-Psych. Johanna Hilkenmeier

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heike M. Buhl

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bärbel Kracke

Disputation: 12 Dezember 2017

Neben dem Manteltext besteht die Dissertation aus folgenden, in Fachzeitschriften veröffentlichten oder eingereichten Artikeln:

Hilkenmeier, J., Wiescholek, S. & Buhl, H. M. (under review). Bedingungen elterlichen Schulengagements beim Lesen im Grundschulalter.

Hilkenmeier, J., Wiescholek, S., & Buhl, H. M. (2017). Motivationsförderung am Elternsprechtag. Zum Zusammenhang zwischen eingeschätzter Leseleistung, Lehrer- und Elternverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4 (2). Online first.

Hilkenmeier, J., Wiescholek, S., Greiner, C. & Buhl, H. M. (under review). Teachers' strategies to foster parental self-determination in parent-teacher conferences.

Inhalt

Danksagung	3
Zusammenfassung	4
1. Siebensachen	5
2. Elterliches Schulengagement	5
2.1 Formen elterlichen Schulengagements	6
2.2 Relevanz elterlichen Schulengagements.....	8
2.3 Elterliches Schulengagement in der Domäne Lesen	10
3. Förderung elterlichen Schulengagements	11
3.1 Bedingungen elterlichen Schulengagements	11
3.2 Elterliches Schulengagement aus selbstbestimmungstheoretischer Perspektive.....	14
4. Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag	19
4.1 Elternsprechtage als Forschungsfeld	19
4.1.1 Gesprächsinhalte	19
4.1.2 Gesprächsqualität	20
4.1.3 Wahrgenommener Nutzen und Wirkung von Elternsprechtagsgesprächen...	22
4.2 Elternsprechtage als Handlungsfeld	22
4.3 Elterliche Selbstbestimmung und motivationsfördernde Gesprächselemente am Elternsprechtag	23
5. Theoretisches Modell und Fragestellungen	28
6. Studien.....	31
6.1 Bedingungen elterlichen Schulengagements (Studie 1)	31
6.2 Motivationsförderung am Elternsprechtag durch Gesprächsqualität (Studie 2).....	34
6.3 Entwicklung eines Modells der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag (Studie 3).....	36
7. Diskussion	38
7.1 Beantwortung der Fragestellungen	39
7.2 Beitrag zur Theorieentwicklung	41
7.3 Implikationen.....	43
7.3.1 Implikationen für das Forschungsfeld.....	43
7.3.2 Implikationen für das Handlungsfeld.....	47
7.4 Fazit	50
8. Literatur.....	51

Danksagung

Für die vielfältige und hilfreiche Unterstützung meines Dissertationsvorhabens möchte ich mich an dieser Stelle bedanken:

Ich bedanke mich bei meinen tollen Kolleginnen und Kollegen, studentischen Hilfskräften, Freundinnen und Freunden, bei meiner Familie und meinem Ehemann für die unermüdliche fachliche und überfachliche Unterstützung.

Ein besonderer Dank für die fabelhafte und geduldige Unterstützung und Betreuung meines Dissertationsvorhabens gilt Prof. Dr. Heike Buhl. Außerdem bedanke ich mich herzlich bei Prof. Dr. Bärbel Kracke für die Übernahme der Zweitbegutachtung, sowie bei Prof. Dr. Katrin Klingsieck und Dr. Annette Bentler für die Bereitschaft, Mitglieder der Promotionskommission zu sein.

Das Forschungsvorhaben wäre schließlich ohne die Teilnahmebereitschaft der Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Schulkinder nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich sehr herzlich für die Offenheit, Unterstützung und Kooperationsbereitschaft aller beteiligten Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Schulkinder.

Zusammenfassung

Der aktuelle Diskurs zu Elternarbeit wird sowohl von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen als auch von Praktikern durch vielfältige Forschungsarbeiten und Ratgeberliteratur vorangetrieben, und es entsteht ein zunehmend differenzierteres Bild. Bisher kaum untersucht wurde jedoch die Frage, welche motivationsfördernden Elemente für die Förderung elterlichen Schulengagements bedeutsam sind. Zwei prominente Forschungsstränge aufgreifend und zusammenführend, soll diese Arbeit im Rahmen von drei Studien dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen.

In Studie 1 wurden mittels einer Eltern- und Schülerbefragung bedeutsame Bedingungen für das elterliche Schulengagement im Lesen untersucht. Unter anderem die elterliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die wahrgenommenen Einladungen durch die Lehrkraft standen dabei im Zusammenhang mit dem elterlichen Unterstützungsverhalten.

Als institutionalisierte und niederschwellige Gelegenheit, Bedingungen elterlichen Schulengagements zu fördern, wurde in Studie 2 der bisher kaum beforschte Elternsprechtag fokussiert. Die Selbstbestimmungstheorie wurde herangezogen um zu untersuchen, inwieweit die Gesprächsqualität am Elternsprechtag bedeutsam für das elterliche Schulengagement ist. Eine Elternbefragung am bzw. nach dem Elternsprechtag ergab, dass Autonomieunterstützung und Wertschätzung durch die Lehrkraft mit elterlicher Zufriedenheit, wahrgenommenem Nutzen sowie einer Veränderung im elterlichen Unterstützungsverhalten im Lesen einherging.

In Studie 3 wurde das Ziel verfolgt, ein zusammenfassendes selbstbestimmungstheoretisches Modell der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse auszudifferenzieren und anhand von Lehrer- und Elterndaten quantitativ zu validieren.

Die Befunde der Studien bieten empirisch und (motivations-)theoretisch begründete Hinweise zur Förderung elterlichen Schulengagements (insbesondere am Elternsprechtag), welche niederschwellig in der Lehreraus- und -weiterbildung implementiert werden können.

1. Siebensachen

Als kurze Einleitung und eine Redensart aufgreifend, werden an dieser Stelle sieben überschaubare, für diese Arbeit relevante und notwendige Aspekte „zusammengepackt“:

- Das Elternhaus ist für die schulische Laufbahn eines Kindes wichtig.
- Eltern zeigen sich jedoch unterschiedlich stark motiviert, ihr Kind im schulischen Alltag zu unterstützen (elterliches Schulengagement).
- Wie können Eltern also stärker dazu motiviert werden, sich für den schulischen Alltag ihres Kindes zu interessieren und zu engagieren?
- Empirisch konnten bereits Aspekte identifiziert werden, die einen Einfluss auf die Motivation der Eltern haben (Bedingungen elterlichen Schulengagements).
- Diese Aspekte können unter anderem durch Lehrkräfte beeinflusst werden.
- Eine Gelegenheit zur Förderung des elterlichen Schulengagements bietet das Gespräch am Elternsprechtag.
- Im Rahmen dreier Studien wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, wie elterliches Schulengagement gefördert werden kann, dies insbesondere im Rahmen des Elternsprechtags.

2. Elterliches Schulengagement

Bekannt ist, dass das Elternhaus für die Kompetenzentwicklung im Kindesalter bedeutsam ist. So unterscheidet sich beispielsweise die Lesekompetenz von Schulkindern in Abhängigkeit von strukturellen Merkmalen wie der beruflichen Situation oder der Bildung der Eltern (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012). Bei der Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Variablen des Elternhaus und Kompetenzen des Schulkindes ist allerdings die Betrachtung struktureller Merkmale nicht ausreichend (vgl. Watermann & Baumert, 2006). Prozessmerkmale wie das elterliche Unterstützungsverhalten vermitteln den Zusammenhang

und sind aufgrund ihrer Veränderbarkeit für die psychologische Anwendungsforschung relevanter. So hat beispielsweise die Gestaltung der häuslichen Lernumgebung bei Kontrolle relevanter Hintergrundvariablen weiterhin einen Einfluss auf den Wortschatz und die Leseleistung im Kindesalter (Niklas, Möllers & Schneider, 2013; van Steensel, 2006).

Viele Prozessmerkmale des Elternhauses lassen sich dem Begriff des *elterlichen Schulengagements* (z.B. Wild, 2004) zuordnen. Elterliches Schulengagement, hier als die Teilnahme an der bzw. Involviertheit in die schulische Entwicklung des Kindes aufgefasst, wird auch als *Elternpartizipation* (z.B. Melzer, 1987) oder *Parental Involvement* (z.B. Grolnick & Slowiaczek, 1994) bezeichnet. Grolnick und Slowiaczek (1994, S. 238) beschreiben elterliches Schulengagement als „the dedication of resources by the parent to the child within a given domain“.

2.1 Formen elterlichen Schulengagements

Unter elterlichem Schulengagement werden vielzählige Aktivitäten unterschiedlich zusammengefasst (vgl. Epstein, 2009; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Schwanenberg, McElvany, Becker & Pfuhl, 2013). So gehen Grolnick und Slowiaczek (1994) beispielsweise von drei übergeordneten Bereichen aus: *behavior* (Teilnahme an schulischen Aktivitäten), *personal* (elterliche Wertschätzung von Schule und schulischem Lernen) und *cognitive/intellectual* (Gestaltung einer anregenden häuslichen Lernumgebung). Vier mehrdimensionale Konzeptualisierungen elterlichen Schulengagements, welche verschiedene Bereiche der Unterstützung aufgreifen, sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1. Konzepte elterlichen Schulengagements

	Epstein (z.B. 2009) Übersetzung von Hertel et al. (2013)	Grolnick & Sloviaczek (1994)	Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 2005) Übersetzung von Wild & Lorenz (2010)	Schwanenberg et al. (2013)
Home-based involvement	Parenting (Elterliche Fürsorge und Erziehung) Learning at Home (Gestaltung von Lernumgebungen im Elternhaus)	Cognitive/intellectual (Gestaltung einer anregenden häuslichen Lernumgebung)	Unterstützung zu Hause	Lernbezogene Elternpartizipation (Unterstützung der häuslichen Lernprozesse, z.B. durch Zusammenarbeit mit den Lehrkräften)
School-based involvement	Decision Making (Mitgestaltung der Schulpolitik im Rahmen von Elterngremien) Volunteering (Beteiligung an freiwilligen/ehrenamtlichen Aktivitäten) Communicating (Kommunikation mit der Schule)	Behavior (Teilnahme an schulischen Aktivitäten)	Beteiligung/Mitwirkung in der Schule Beteiligung/Mitwirkung in der Schule Kommunikation mit der Schule	Konzeptionelle Elternpartizipation (Mitwirkung an schulischen Entscheidungen, z.B. Mitgliedschaft in Elternvertretung) Organisatorische Elternpartizipation (Hilfeleistungen der Eltern für die Schule) Lernbezogene Elternpartizipation (Unterstützung der häuslichen Lernprozesse, z.B. durch Zusammenarbeit mit den Lehrkräften)
Gemeinde	Collaborating with the Community (Zusammenarbeit mit der Gemeinde bzw. öffentlichen Einrichtungen)			
Einstellungen und Bildungsaspirationen		Personal (Elterliche Wertschätzung von Schule und schulischem Lernen)	Werte, Ziele usw.	

Allen Konzeptualisierungen von elterlichem Schulengagement ist gemein, dass die beschriebenen Aktivitäten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen, meist häuslichen Setting stattfinden. Hierbei ist in der Literatur oft eine übergeordnete Einteilung in school-based und home-based involvement zu finden (z.B. Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007).

Zu school-based involvement zählen zum Beispiel Aktivitäten wie die Teilnahme an Elternabenden und Elternsprechtagen, Hospitationen und Unterstützung im Unterricht. Unter home-based involvement werden zum Beispiel Gespräche über Schule, Hausaufgabenunterstützung, die Gestaltung einer anregenden häuslichen Lernumgebung oder gemeinsame lernbezogene Aktivitäten gefasst.

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, zählen einige Autoren zu elterlichem Schulengagement außerdem die elterlichen Einstellungen, Bildungsaspirationen und Werte (z.B. Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass elterliche Werte über die Wahrnehmung des Kindes vermittelt werden und nicht die Kognitionen per se, sondern vielmehr das elterliche Verhalten (wie z.B. Gesprächsverhalten, home-based oder school-based involvement) vom Kind wahrgenommen wird (vgl. Noack, 2004). Deswegen werden im Rahmen dieser Arbeit unter elterlichem Schulengagement ausschließlich die verhaltensnahen Dimensionen home-based und school-based involvement verstanden.

2.2 Relevanz elterlichen Schulengagements

Vereinzelt zeigen Befunde, dass elterliches Unterstützungsverhalten nicht ausschließlich zu positiven Konsequenzen führt. Reagieren Eltern beispielsweise mit maladaptiven Verhaltensweisen wie Einmischung und Kontrolle auf schlechte Leistungen, wirkt sich dies negativ auf Variablen wie die Lernmotivation oder die Leistung des Kindes aus (z.B. Dumont

et al., 2014; Fan & Williams, 2010; Lorenz & Wild, 2007; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007).

Insgesamt können jedoch viele Aktivitäten elterlichen Schulengagements als förderlich für die Kompetenzentwicklung im Kindesalter angesehen werden (z.B. Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012; Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Dabei sind sowohl school-based als auch home-based Aktivitäten bedeutsam. So konnte zum Beispiel gezeigt werden, dass die Qualität der Hausaufgabenunterstützung (z.B. Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014; Lorenz & Wild, 2007), allgemein die Gestaltung der häuslichen Lernumwelt (vgl. Niklas, Möllers & Schneider, 2013) sowie die Teilhabe an schulischen Aktivitäten (z.B. Hill & Tyson, 2009) einen Einfluss auf leistungsrelevante Merkmale des Schulkindes haben (vgl. Abbildung 1¹). Elterliche Unterstützung reicht dabei von Vorleseaktivitäten im Kindergartenalter (z.B. Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995) bis zur elterlichen Unterstützung bei Berufswahlfragen im Jugendalter (z.B. Kracke, 2002).

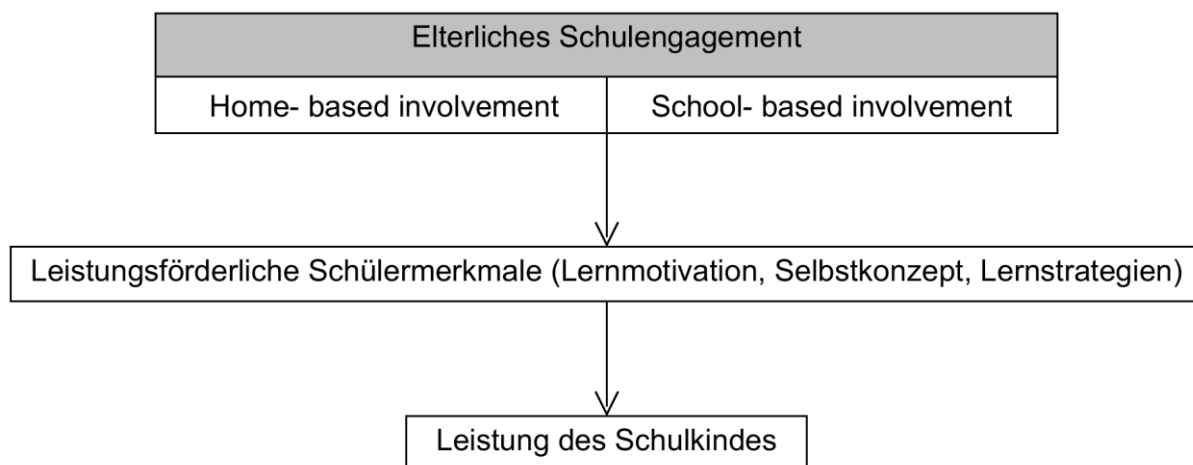


Abbildung 1: Bedeutung elterlichen Schulengagements für die Leistung des Schulkindes (angelehnt an Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Wild & Lorenz, 2010)

¹ Grundlage für Abbildungen 1 bis 4 ist eine von Wild und Lorenz (2010) stammende Übersetzung des Modells der Bedingungen elterlichen Schulengagements von Hoover-Dempsey und Sandler (1995, 2005).

Hill und Tyson (2009) kamen in einer Metaanalyse unter Berücksichtigung von 50 Studien zu dem Schluss, dass die akademische Sozialisation (z.B. Bildungsaspirationen, Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen der Eltern) den stärksten positiven Effekt auf die Leistung eines Heranwachsenden hat. Auch in einer eigenen Studie konnte gezeigt werden, dass die vom Kind wahrgenommene elterliche Einstellung zum Lesen mit der Lesemotivation und schließlich der Leseleistung des Kindes zusammenhängt (Hilkenmeier, Wiescholek & Buhl, 2013). Wie in Abschnitt 2.1 bereits beschrieben, sind dies Variablen, die dem elterlichen Schulengagement (also dem tatsächlichen Verhalten) vorangeschaltet sind und somit eher als Bedingungen für elterliches Schulengagement einen Einfluss auf das elterliche Verhalten haben.

2.3 Elterliches Schulengagement in der Domäne Lesen

Ein gut untersuchtes Feld elterlichen Schulengagements ist das home-based involvement in der Domäne Lesen. Zum home-based involvement im Lesen zählen vielfältige Prozessmerkmale (vgl. Niklas et al., 2013) wie beispielsweise gemeinsame lesebezogene Aktivitäten (z.B. Hertel, Jude & Naumann, 2010; Retelsdorf & Möller, 2008), Gespräche über Gelesenes (z.B. McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Wieler, 1997) oder das Vorlesen (z.B. Leseman & de Jong, 1998; Sonnenschein & Munstermann, 2002; Wieler, 1997).

Die Relevanz elterlichen Schulengagements für die Kompetenzentwicklung des Kindes ist in der Domäne Lesen besonders deutlich (Bos et al., 2012; Buddeberg, Stubbe & Potthoff, 2008; Buhl & Hilkenmeier, 2017; Sénéchal & Young, 2008; Niklas et al., 2013). Sprechen Eltern mit ihrem Kind über Gelesenes, finden gemeinsame Leseaktivitäten statt und vermitteln Eltern dem Kind eine positive Einstellung zum Lesen, kann dies die Lesemotivation und schließlich die Leseleistung des Kindes fördern (z.B. Hertel, Jude & Naumann, 2010; Niklas et al., 2013; Retelsdorf & Möller, 2008). Aufgrund der Bedeutsamkeit des elterlichen Schulengagements in der Domäne Lesen wird in dieser Arbeit

als home-based involvement konkret das elterliche Unterstützungsverhalten beim Lesen fokussiert.

3. Förderung elterlichen Schulengagements

Bei Eltern, die wenig am schulischen Alltag ihres Kindes teilnehmen oder ein maladaptives Unterstützungsverhalten zeigen, stellt sich die Frage, wie diese zu mehr oder anderem elterlichen Schulengagement motiviert werden können und unter welchen *Bedingungen* ein förderliches elterliches Schulengagement begünstigt wird. Henderson et al. (2007, S. 34) schreiben „parents are more motivated to support their children’s learning when they receive clear invitations and support from teachers and other school staff to be engaged, are confident about their ability to help their children, and are clear about what they should do to support their child’s learning”.

3.1 Bedingungen elterlichen Schulengagements

Einen Überblick zu Bedingungen für elterliches Schulengagement bieten die empirischen Arbeiten von Grolnick, Benjet, Kurowski und Apostoleris (1997) sowie Hoover-Dempsey und Sandler (1995, 2005). Die Bedingungen lassen sich dabei in vier übergeordnete Bereiche einteilen (siehe Abbildung 2): Motivationale Überzeugungen, wahrgenommene Einladungen, Kontextvariablen sowie schul- und leistungsbezogene Überzeugungen.

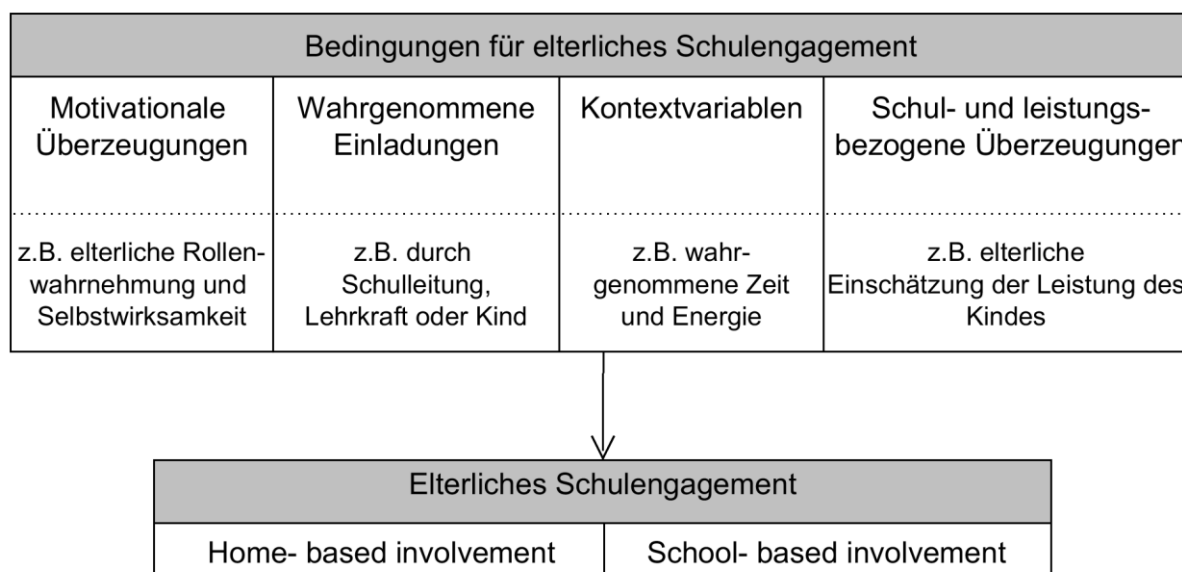


Abbildung 2: Bedingungen für elterliches Schulengagement (angelehnt an Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Wild & Lorenz, 2010)

Die Bedeutsamkeit der in Abbildung 2 beschriebenen Bedingungen konnte in einzelnen empirischen Studien bestätigt werden. Fühlten sich Eltern beispielsweise für die schulische Laufbahn ihres Kindes verantwortlich (*Rollenwahrnehmung*), zeigten sie ein höheres Maß an home-based (Deslandes & Bertrand, 2005) und school-based involvement (Grolnick et al., 1997). Auch eine *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* in Bezug auf die Unterstützung des Kindes, also die elterliche Überzeugung, durch das eigene Unterstützungsverhalten gewünschte Erfolge zu erzielen (vgl. Bandura, 1997; Green et al., 2007), wirkte sich sowohl auf häusliches als auch auf schulisches Engagement aus (z.B. Grolnick et al., 1997; Shumow & Lomax, 2002; Yotyodying & Wild, 2014).

Ebenso spielen die wahrgenommenen Einladungen durch die Lehrkräfte (Lehrerinitiative) eine Rolle für das häusliche (z.B. Balli, Demo & Wedman, 1998) sowie das schulische Engagement (Green et al., 2007). So zeigten sich Eltern motivierter, wenn sie ein Mitspracherecht erlebten, sich gut informiert und in der Schule willkommen fühlten und ein positives Schulklima erlebten. Der aktive Einbezug der Eltern durch die Lehrkraft steht dabei auch direkt in einem Zusammenhang mit dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern, wie

zum Beispiel mit dem berufswahlbezogenen Explorationsverhalten von Jugendlichen (Mayhack & Kracke, 2010). Allerdings sind auch Befunde zu einem negativen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Lehrerinitiative und einem förderlichen Unterstützungsverhalten zu finden (Yotyodying & Wild, 2014). Da es sich hierbei jedoch um ein querschnittliches Untersuchungsdesign handelt, ließe sich dieser Befund auch als Reaktion der Lehrkraft auf unpassendes Unterstützungsverhalten interpretieren.

Neben Einladungen durch die Lehrkraft als bedeutsame Bedingung für elterliches Schulengagement sind außerdem explizite Einladungen durch die Kinder selbst als bedeutsame Bedingung zu nennen (Balli et al., 1998; Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al., 2007). Schulkinder forderten beispielsweise Hilfe ein, wenn sie selber Schwierigkeiten bei der Bewältigung einer Aufgabe erlebten (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005).

Weitere Bedingungen, die elterliches Schulengagement begünstigen, sind die von Eltern wahrgenommene zur Verfügung stehende *Zeit und Energie* (z.B. Green et al., 2007; Jäger-Flor & Jäger, 2009; Lareau, 1987; Melzer, 1987; Weiss et al., 2003; Yotyodying & Wild, 2014) sowie die elterlichen *schul- und leistungsbezogenen Überzeugungen*. In die letzte Kategorie fallen elterliche Einstellungen wie Bildungsaspirationen, Werte, Einstellung zum Lesen oder die Kompetenzeinschätzung, also die elterliche Einschätzung der Leistung des Kindes. Schätzt eine Mutter oder ein Vater beispielsweise die Leistungen des Kindes als defizitär ein, reagiert er oder sie mit vermehrtem häuslichen Unterstützungsverhalten, was auch mittels längsschnittlicher Analysen gezeigt werden konnte (z.B. Dumont et al., 2014; Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004; Silinskas, Leppänen, Aunola, Parrila & Nurmi, 2010). Ebenso konnte gezeigt werden, dass Eltern, die der Schule bzw. einem Schulfach einen hohen Wert beimessen, ein höheres Maß an elterlichem Schulengagement zeigten (z.B. Noack, 2004).

Elterliches Schulengagement wird also von bestimmten, bereits bekannten Bedingungen beeinflusst. Das alleinige Wissen um relevante Bedingungen reicht zur Förderung elterlichen

Schulengagements jedoch nicht aus. Es muss in einem weiteren Schritt geklärt werden, ob und wie diese Bedingungen (z.B. durch die Lehrkraft) beeinflusst werden (können).

3.2 Elterliches Schulengagement aus selbstbestimmungstheoretischer Perspektive

Eine Möglichkeit zur Förderung elterlicher Bedingungen wie Selbstwirksamkeit und Rollenwahrnehmung ist die Berücksichtigung der sechs Merkmale gelungener Elternarbeit von Epstein (z.B. 2009). Analog zu den Formen elterlichen Schulengagements in Tabelle 1 werden sechs zentrale Merkmale zur Förderung elterlichen Schulengagements unterschieden: *Parenting* (Elternbildung), *Communicating* (bidirektionaler Austausch, transparente Kommunikation und Kontakte über vielfältige Kanäle), *Volunteering* (Einladung zu elterlicher Mitarbeit), *Learning at home* (Förderung elterlicher Unterstützung zu Hause), *Decision Making* (Einbezug von Mitbestimmung der Eltern) und *Collaboration with the community* (Förderung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und regionalen außerschulischen Stellen). Für den deutschen Sprachraum wurden daraus von Sacher, Sliwka, Tschöpe-Scheffler, Walper und Wild (2013) vier Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit abgeleitet: (A) *Willkommens- und Begegnungskultur*, (B) *Vielfältige und respektvolle Kommunikation*, (C) *Erziehungs- und Bildungskooperation* und (D) *Partizipation der Eltern*. Diese beiden Konzeptualisierungen bieten Anhaltspunkte zur Förderung der Bedingungen elterlichen Schulengagements. So könnten Eltern durch *Parenting*, also die Förderung elterlicher Fertigkeiten durch z.B. Elterntrainings, in ihrer Selbstwirksamkeit dahingehend gestärkt werden, dass sie sich als wirksame Instanz bei der schulischen Entwicklung ihres Kindes wahrnehmen (vgl. Sacher, 2014).

Wie in Abschnitt 1 beschrieben, werden unter elterlichem Schulengagement beobachtbare elterliche Verhaltensweisen verstanden. Betrachtet man diese aus einer motivationstheoretischen Perspektive, lässt sich dem tatsächlichen elterlichen Unterstützungsverhalten ein kognitiver Zustand der „aktivierende[n] Ausrichtung“

(Rheinberg, 2006, S. 15) voranschalten, also die elterliche Motivation, das Kind im Schulalltag zu unterstützen. Zur Beschreibung dieser elterlichen Motivation wird im Rahmen dieser Arbeit die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985, 2002) herangezogen. Die Selbstbestimmungstheorie bietet einen theoretischen Rahmen, in dem sowohl viele der Bedingungen elterlichen Schulengagements als auch die genannten Merkmale gelungener Elternarbeit sinnvoll zu verorten sind.

Um Motivation und schließlich selbstbestimmtes Handeln von Lernenden zu fördern, sind der Selbstbestimmungstheorie nach drei Grundbedürfnisse zu erfüllen: Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit (z.B. Deci & Ryan, 1985, 2002). Wenn sich Lernende demnach selbstwirksam fühlen und denken, eine Aufgabe aus eigener Kraft bewältigen zu können (Kompetenzerleben), wenn Lernende einen eigenen Handlungs- und Entscheidungsspielraum erleben (Autonomieerleben/Selbstbestimmung), und sich von der sozialen Umgebung anerkannt und akzeptiert fühlen sowie befriedigende Sozialkontakte erleben (soziale Eingebundenheit), erhöht dies die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen intrinsischer Motivation.

In Tabelle 2 sind die Grundbedürfnisse sowie ihnen zuzuordnende Qualitätsmerkmale von Elternarbeit und Bedingungen zur Förderung elterlichen Schulengagements abgebildet. So könnte Elternbildung (z.B. in Form der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten zu schulischer Unterstützung) die Kompetenz der Eltern fördern, Partizipation der Eltern könnte hingegen ihr Autonomieerleben erhöhen, und eine vielfältige und respektvolle Kommunikation könnte bei Eltern wiederum zu einem erhöhten Gefühl sozialer Eingebundenheit führen (siehe auch Hilkenmeier, Wiescholek, Greiner & Buhl, under review).

Tabelle 2. Erfüllung von Grundbedürfnissen der Selbstbestimmungstheorie in der Elternarbeit

Grundbedürfnis	Qualitätsmerkmale gelungener Elternarbeit (nach Sacher et al., 2013) und Bedingungen elterlichen Schulengagements (nach Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005)
Kompetenz	Elternbildung, Förderung von Selbstwirksamkeitserwartung
Autonomie	Bidirektionaler Austausch, Einladung zu freiwilliger Mitarbeit, Mitbestimmung und Partizipation der Eltern, Erziehungs- und Bildungs Kooperation, Förderung der Rollenwahrnehmung
Soziale Eingebundenheit	Willkommens- und Begegnungskultur, Vielfältige und respektvolle Kommunikation, Erziehungs- und Bildungs Kooperation, Einladungen durch die Lehrkraft, Zusammenarbeit mit regionalen außerschulischen Stellen

Um die genannten Grundbedürfnisse und somit Motivation und selbstbestimmtes Handeln zu fördern, schlagen Grolnick, Deci und Ryan (1997, S. 147) drei Strategien vor: Wertschätzung („Interpersonal Involvement“), Autonomieunterstützung bei gleichzeitig geringer Kontrolle („Autonomy Support“) und Strukturgebung („Structure“).

Wertschätzung beinhaltet das Eingehen auf die Bedürfnisse sowie die Bereitschaft, durch Wärme und Mitgefühl zu trösten und zu ermutigen (vgl. Lorenz & Wild 2007; Ryan & Solky, 1996). Zur Autonomieunterstützung zählen das Fördern selbstinitiierten Aktivitäten bei gleichzeitiger Minimierung von Kontrolle und Vorgaben sowie eine frühestmögliche Reduktion von Hilfestellungen. Strukturgebung beinhaltet wiederum das Bereitstellen eines Rahmens oder Gerüsts, das Gestalten eines förderlichen Lernumfelds, das Kommunizieren von Erwartungen sowie das Nutzen „informativer Rückmeldung“ („Informational feedback“, vgl. Grolnick et al., 1997, S. 147).

Ein Großteil der Autoren nimmt an, dass Autonomieunterstützung und Kontrolle zwei Pole einer Dimension sind. Sehr wenig Autonomieunterstützung würde demnach gleichzeitig ein hohes Maß an Kontrolle bedeuten (z.B. Deci & Ryan, 2002). In einer Untersuchung von Silk, Morris, Kanaya und Steinberg (2003) konnte jedoch gezeigt werden, dass eine empirische Trennung der Dimensionen Kontrolle und Autonomieunterstützung sinnvoll ist.

Demnach bedeutet Kontrolle inhaltlich etwas anderes als die bloße Abwesenheit von Autonomieunterstützung (Lorenz & Wild, 2007; Silk et al., 2003). Im Rahmen dieser Arbeit werden daher Autonomieunterstützung und Kontrolle als getrennte Dimensionen angenommen und erfasst.

Insbesondere im Bereich der Hausaufgabenunterstützung konnte die Bedeutsamkeit der Dimensionen Wertschätzung, Autonomieunterstützung und Strukturgebung für das Lernverhalten von Schulkindern mehrfach bestätigt werden (z.B. Dumont et al., 2014; Lorenz & Wild, 2007). So zeigten Kinder, die sich im Hausaufgabensetting von ihren Eltern wenig kontrolliert fühlten, sich in ihrer Autonomie unterstützt und wertgeschätzt fühlten sowie von ihrem Elternteil eine Struktur erfuhren, ein höheres Maß an Lernmotivation und Schulleistung (z.B. Dumont et al., 2014; Lorenz & Wild, 2007).

Diese Strategien zur Motivationsförderung können auf den Kontext elterlicher Motivation, das Kind im Schulalltag zu unterstützen, angewendet werden. So sollte auch eine Strukturgebung, Wertschätzung und Unterstützung der elterlichen Autonomie motivationale Variablen der Eltern (wie die Bedingungen Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder Rollenwahrnehmung) fördern. Hierdurch sollte schließlich selbstbestimmtes elterliches Schulengagement gefördert werden. In Hinblick auf Tabelle 2 würden sowohl Autonomieunterstützung als auch Strukturgebung zu einer Erhöhung von Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeitserwartung führen, Wertschätzung würde hingegen das Gefühl sozialer Eingebundenheit steigern.

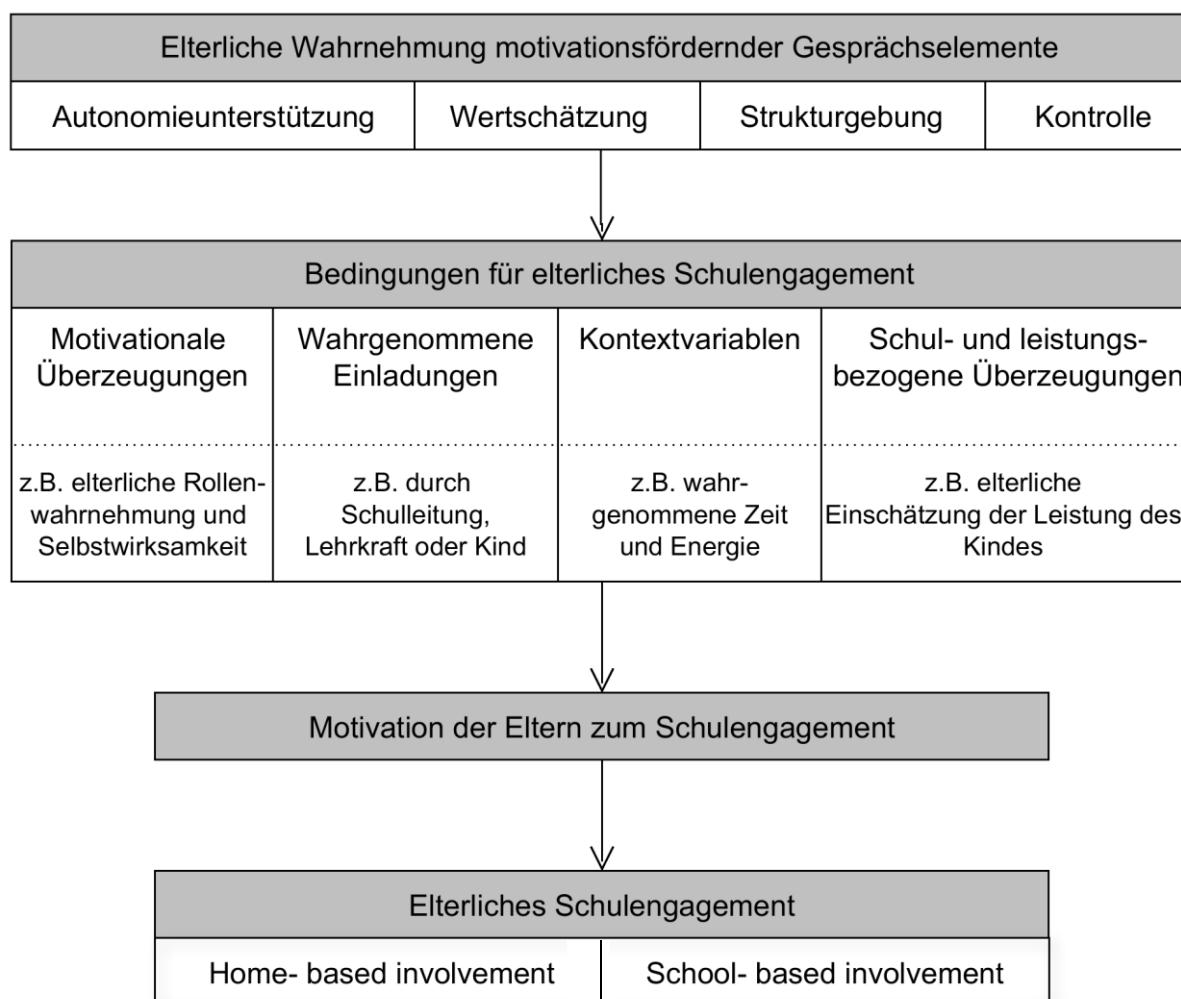


Abbildung 3: Förderung elterlichen Schulengagements (angelehnt an Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Wild & Lorenz, 2010) durch Autonomieunterstützung, Wertschätzung, Strukturgebung und geringer Kontrolle

Eine Möglichkeit, Eltern wertzuschätzen und in ihrer Autonomie zu unterstützen, ist die direkte Kommunikation, welche ein bedeutsames Qualitätskriterium von Elternarbeit darstellt (vgl. Epstein, 2009) und ein zentraler Ausgangspunkt ist, um schließlich alle weiteren Formen von Elternarbeit zu initiieren (Keyes, 2002). Eltern könnten also in der Kommunikation mit der Lehrkraft motivationsfördernde Gesprächselemente, bzw. die Gesprächsstrategien der Lehrkraft wahrnehmen (siehe Abbildung 3).

Eine der wenigen formalisierten Gelegenheiten für Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule, in welcher über den schulischen Alltag des Kindes gesprochen werden kann, ist der zweimal jährlich stattfindende Elternsprechtag (Grady, 2013; Jäger-Flor & Jäger,

2009; Melzer, 1987; Neuenschwander et al., 2005; Rotter & Robinson, 1987; Sacher, 2014). Schätzungsweise finden in Grundschulen in Deutschland jährlich über 5 Millionen Elterngespräche an Elternsprechtagen statt (vgl. Hilkenmeier, Wiescholek & Buhl, 2017), die unter anderem das elterliche Schulengagement fördern sollen. Inwieweit das Gespräch jedoch tatsächlich eine Förderung des elterlichen Schulengagements bewirkt, ist unklar.

4. Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag

4.1 Elternsprechtage als Forschungsfeld

Die bisherige Forschung zum Gespräch am Elternsprechtag beschränkt sich größtenteils auf Gesprächsinhalte. Vereinzelt geben gesprächsanalytische Untersuchungen auch Hinweise zur Gesprächsqualität, und einige wenige Befunde lassen sich zum wahrgenommenen Nutzen bzw. zur Wirkung von Elternsprechtagen zusammentragen. Bisherige Forschungsbefunde zum Elternsprechtag werden im Folgenden dargestellt.

4.1.1 Gesprächsinhalte

Laut Schulgesetz NRW (§ 44) haben Lehrkräfte nicht nur den Auftrag, Schulkinder und ihre Eltern über die Lern- und Leistungsentwicklung zu informieren, sondern diese auch zu beraten. In der Tat wünschen sich viele Eltern mehr Ratschläge und Unterstützung von Seiten der Lehrkraft (z.B. Brühl & Knake, 1978; Krumm, 1996; Neuenschwander et al., 2005; Sacher, 2014). Gesprächsbedarf von Seiten der Eltern besteht insbesondere hinsichtlich der Themen Schulwechsel oder Versetzung des Kindes, Leistungsstand des Kindes, Umgang mit Lernschwierigkeiten und Hilfestellungen bei den Hausaufgaben (vgl. Hertel et al., 2013).

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001) beschreibt als (tatsächlich besprochene) zentrale Gesprächsthemen oder Beratungsanlässe Schullaufbahn- und Berufswahlfragen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten. Ähnlich benennen Jäger-Flor und Jäger (2009) auf Grundlage einer

Befragung im Rahmen des Bildungsbarometers als Themen Lern- und Verhaltensprobleme, soziale Schwierigkeiten, Motivation und Begabung des Kindes sowie die Angemessenheit der Schulform.

In einer eigenen Befragung von 272 Eltern von Grundschulkindern (Hilkenmeier & Buhl, 2017) berichteten Eltern nach dem Gespräch am Elternsprechtag von folgenden Gesprächsinhalten: Neben allgemeineren Beschreibungen wie Verhalten (Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten) und Leistungen (Noten, Lernstand, Entwicklung) gaben Eltern auch konkretere Gesprächsthemen wie Lesen, Rechtschreibung, Mathematik, Grammatik oder Englisch an. Außerdem nannten Eltern Aspekte, die dem Bereich der Selbstregulation und Lernmotivation zuzuordnen sind: Meldeverhalten und Selbstvertrauen, Konzentration und Aufmerksamkeit, Sorgfalt und Ordnung, Selbstständigkeit und Ehrgeiz des Kindes. Nicht überraschend wurde auch in dieser Untersuchung am häufigsten davon berichtet, über das Verhalten des Kindes sowie über die Leistungen bzw. Noten des Kindes gesprochen zu haben. Zudem berichteten viele der befragten Eltern, im Gespräch Tipps oder Ratschläge erhalten zu haben. Schließlich berichteten Eltern auch davon, mit der Lehrkraft über Klassenklima, Medizinisches und Organisatorisches gesprochen zu haben (Hilkenmeier & Buhl, 2017).

Auch gesprächsanalytische Befunde berichten über vergleichbare Gesprächsinhalte. Hier wird ebenfalls als prominentestes Thema, insbesondere zu Beginn des Gesprächs, die Leistung des Kindes genannt (Baker & Keogh, 1995; Bennewitz & Wegner, 2015; MacLure & Walker, 2000; Wegner, 2016) sowie sein Sozialverhalten (MacLure & Walker, 2000).

4.1.2 Gesprächsqualität

Neben den Gesprächsinhalten beschreiben gesprächsanalytische Befunde insbesondere den Ist-Zustand zur Qualität von Elternsprechtagsgesprächen. So wird berichtet, dass sich die Teilnehmenden im Gespräch sozial erwünscht inszenieren als „moral versions of themselves“ (Baker & Keogh, 1995, S. 263), als moralische Vertreter(-innen) ihrer Institution (Baker &

Keogh, 1995; Kotthoff, 2012; MacLure & Walker, 2000). Außerdem werden, um eigenes Fehlverhalten zu umgehen, Schwierigkeiten des Schülers vorsichtig und oberflächlich besprochen und es wird eine gemeinsame, leicht kritische Perspektive auf das Kind eingenommen (Baker & Keogh, 1995; Kotthoff, 2012). Dabei ist das Gesichtswahren der Protagonisten von großer Bedeutung. Kritik wird freundlich und wenig gesichtsbedrohlich gerahmt (Kotthoff, 2012). Negative Bewertungen von Verhaltensweisen werden beispielsweise mit abgeschwächten Adjektiven wie „still“ beschrieben (Bennewitz & Wegner, 2015). Loben Lehrkräfte im Gespräch das Schulkind, verstehen Eltern und Lehrkraft dies als Kompliment für die Eltern. Um sich selbst nicht zu loben, fällt es Eltern hingegen leichter, ein kritisches Bild der Leistung des Kindes zu zeichnen (Pillet-Shore, 2012).

Kontrastiert werden diese Befunde durch weitere gesprächsanalytische Befunde, in denen das Konfliktpotenzial von Elterngesprächen deutlich wird: Nach Bennewitz und Wegner (2015) wird im Elterngespräch auch über Schuld und Verantwortung diskutiert. In den Gesprächen wird dabei oftmals ein Machtgefälle deutlich. Eltern werden zu Hilfslehrkräften gemacht, indem sie „receive the schoolwork as homework“ (Baker & Keogh, 1995, S. 279). Lehrkräfte formulieren im Gespräch Appelle, dabei jedoch wenige konkretere Hilfen, Unterstützungs- und Fördermaßnahmen (Bennewitz & Wegner, 2017). Die schulische Institution wird als kontrollierende oder dominierende Instanz beschrieben, in welcher Lehrkräfte elterliches Verhalten regulieren, um schulische Interessen im Elternhaus zu implementieren (Keogh, 1996; MacLure & Walker, 2000). Dies manifestiert sich im Gespräch bereits in ungleichgewichtigen Gesprächsanteilen (Cheatham & Ostrosky, 2013; Howard & Lipinoga, 2010). Insbesondere bei Familien mit Migrationshintergrund fällt in den Gesprächsanalysen auf, dass Lehrkräfte einen höheren Gesprächsanteil haben und das Gespräch direkter strukturieren und somit den Eltern weniger Entscheidungsspielraum gelassen wird als denen ohne Migrationshintergrund (Cheatham & Ostrosky, 2013; Kotthoff,

2012, siehe aber MacLure & Walker, 2000). Eltern mit Migrationshintergrund schätzen jedoch auch eine stärkere Struktur seitens der Schule (Kotthoff, 2012).

4.1.3 Wahrgenommener Nutzen und Wirkung von Elternsprechtagesgesprächen

Inwieweit das Gespräch am Elternsprechtag einen Einfluss auf das elterliche Schulengagement hat, wurde bisher nur in Ansätzen untersucht.

In einer repräsentativen Eltern- und Lehrerbefragung unterschiedlicher Schulformen und Klassenstufen (Sacher, 2005) nahmen die befragten Eltern das Gespräch mit der Lehrkraft in einem mittleren Maß als nützlich wahr, wobei das Gespräch als weniger nützlich eingeschätzt wurde, wenn Eltern mit der Leistung ihres Kindes unzufrieden waren. In unserer eigenen Befragung von 272 Eltern gab hingegen ein Großteil der Eltern (83,4%) an, das Gespräch am Elternsprechtag als hilfreich oder sehr hilfreich erlebt zu haben (vgl. Hilkenmeier & Buhl, 2017).

Weitere Elternbefragungen ergaben, dass Eltern es als motivierend und hilfreich erlebten, am Elternsprechtag Fragen stellen zu können und Fragen gestellt zu bekommen (vgl. Grady, 2013), konkrete, messbare, erreichbare und ergebnisorientierter Ziele gesetzt zu haben (Akers, 2005), Informationen erhalten zu haben und eine wertschätzende Atmosphäre wahrgenommen zu haben (Minke & Anderson, 2003). Brandt (2003) beschreibt auf Grundlage einer überschaubaren Befragung von 19 Eltern, dass eine bidirektionale Kommunikation sowie das gemeinsame Erstellen eines konkreten Handlungsplans als bedeutsam erlebt wurden. Vergleichbar berichten Behr und Franta (2003), dass auch Lehrkräfte das Erteilen von Ratschlägen als positiv erlebten.

4.2 Elternsprechtage als Handlungsfeld

Im Vergleich zu den in Abschnitt 4.1.1 dargestellten Befunden zu Gesprächsinhalten steckt die Forschung zu Qualität und Wirkung von Elternsprechtagen (Abschnitte 4.1.2 und 4.1.3)

damit noch in ihren Anfängen. Insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum wurden jedoch von Wissenschaftlern und Praktikern für Lehrkräfte zahlreiche praktische Tipps und Hinweise für gelungene Kommunikation mit Eltern formuliert (z.B. Edwards, 1992; Friedman, 1980; Graham-Clay, 2005; Guskey, 2002; Harvard Family Research Project, 2010; Lawrence-Lightfoot, 2003; Rotter, Robinson & Fey, 1987; Seldin, 1991; Seplocha, 2004; Stevens & Tollafield, 2003; Virginia Department of Education, 2002). Die Autoren sind sich in vielen Aspekten einig, so fallen vielfach Begriffe wie „warmth“, „empathy“, „respect“, „focus on strenghts“, „two-way communication“ oder „setting goals together“, „sharing ideas“ und „action plans“. Vergleichbare Ratschläge lassen sich auch im deutschen Sprachraum finden (z.B. Aich, 2011; Behr & Franta, 2003; Gartmeier, Bauer, Fischer, Karsten & Prenzel, 2011; Hertel, 2009; Sacher, 2014), welche zum Teil aus theoretisch und empirisch fundierten Kompetenzmodellierungen stammen (Aich, 2011; Gartmeier et al., 2011; Hertel, 2009). Inwieweit die vorgeschlagenen Kommunikationsstrategien jedoch tatsächlich zu einer Verbesserung oder Steigerung elterlichen Schulengagements führen, wurde bisher nur in Ansätzen empirisch untersucht.

4.3 Elterliche Selbstbestimmung und motivationsfördernde Gesprächselemente am Elternsprechtag

Eine theoretische Einbettung der in Abschnitt 4.2 genannten Tipps und Hinweise von Wissenschaftlern und Praktikern bietet wiederum die in Abschnitt 3.2 beschriebene Selbstbestimmungstheorie (z.B. Deci & Ryan, 1985, 2002). So ließen sich im Rahmen dieser Dissertation viele der empfohlenen Gesprächsstrategien den Dimensionen Wertschätzung, Autonomieunterstützung, Kontrolle und Strukturgebung zuordnen (Hilkenmeier, Wiescholek, Greiner & Buhl, under review).

Beispielhaft wird an dieser Stelle die Zuordnung von Ratschlägen aus dem deutschen Sprachraum vorgestellt. So lassen sich motivationsfördernde Gesprächsstrategien der

Lehrkraft für den Elternsprechtag in Teilen bei den von Hertel (2009) beschriebenen, und empirisch bestätigten Facetten der Beratungskompetenz finden (Tabelle 3). Ähnlich würde die Zuordnung bei den auf Hertel (2009) aufbauenden Nachfolgearbeiten von Bruder (2011) und Gerich et al. (2015) ausfallen. Die Facetten fußen neben der empirischen Validierung auf theoretischen Überlegungen wie z.B. behavioralen Ansätzen (z.B. Ellis & Hoellen, 1997) oder Aspekten der Kommunikationstheorie (Schulz von Thun, z.B. 2010).

Tabelle 3. Selbstbestimmungstheorie in den Facetten der Beratungskompetenz (Kompetenzfacetten und Kategorien aus Hertel, 2009, S. 82)

Kompetenzfacette	Kategorie	Eigene Zuordnung zur Selbstbestimmungstheorie
Soziale Kooperationskompetenz	„Lehrer fragt die Eltern nach ihrer Sicht des Problems.“	Autonomieunterstützung
Prozesskompetenz	„Lehrer thematisiert die Ressourcen der Eltern.“ „Lehrer erarbeitet und legt gemeinsam mit den Eltern konkrete Ziele fest.“	
Soziale Kooperationskompetenz	„Lehrer unterstützt durch verbale Äußerungen den Beziehungsaufbau zu den Eltern.“	Wertschätzung
Berater-Skills Pädagogisches Wissen	„Lehrer vermittelt durch verbale Äußerungen, dass zugehört wird.“ „Lehrer nimmt emotionale Anteile in den Aussagen der Eltern wahr und spiegelt sie.“	
Soziale Kooperationskompetenz	„Lehrer trifft Vereinbarungen für den weiteren Beratungsprozess.“	Strukturgebung
Berater-Skills Pädagogisches Wissen	„Lehrer vermittelt eine Lernstrategie und Hilfestellungen bei der Umsetzung.“ „Lehrer gibt einen Tipp für die Unterstützung beim häuslichen Lernen.“	

Ähnlich unterscheiden Gartmeier et al. (2011), angelehnt an das Intelligenzstrukturmodell von Jäger, Süß und Beauducel (1997), die drei empirisch geprüften

Kompetenzfacetten „Beziehung gestalten“, „Problemlösen“ und „Strukturierung des Gesprächsablaufs“. Als theoretische Grundlage wurden dabei unter anderem Aspekte der klientenzentrierten Gesprächsführung (Rogers, z.B. 1983) und der Common Ground Theorie (Clark & Brennan, z.B. 1991) genutzt. Selbstbestimmungstheoretisch lässt sich die Beziehungsgestaltung als Wertschätzung und die Problemlösung sowie situativ auch die Strukturierung des Gesprächsablaufs als Strukturgebung verstehen (Gartmeier et al., 2011; Wiesbeck, 2015).

Ebenfalls lassen sich die praktischen Hinweise und Ratschläge von Sacher (2014) den motivationsfördernden Dimensionen Wertschätzung, Autonomieunterstützung, geringe Kontrolle und Strukturgebung zuordnen. So ließen sich geduldiges Zuhören, ein höflicher und freundlicher Umgangston und Verständnis und Einfühlung der Dimension „Wertschätzung“ zuordnen. Von kontrollierenden Strategien wie Warnungen, Drohungen und Zwang wird abgeraten. So sollten Ratschläge „nicht erteilt, sondern nur angeboten werden“ (S. 64). Eine Förderung der Autonomie wird bei Sacher (2014) beispielsweise als Hinweis auf hinreichend große Entscheidungsspielräume gegeben oder als Ratschlag, Eltern auf Augenhöhe zu begegnen bzw. ihnen das Gefühl zu vermitteln, durch Eigenaktivität aktiv einen positiven Beitrag zum Erreichen eines Ziels leisten zu können. Schließlich greift Sacher auch Hinweise auf, die hier der Dimension der Strukturgebung zugeordnet werden können, beispielsweise das Verfassen kurzer und übersichtlich gestalteter schriftlicher Vereinbarungen, das Setzen klarer und konkreter Ziele sowie der Ratschlag konkreter Hilfestellungen zu Fördermöglichkeiten (Sacher, 2014).

Aich (2011) fasst, basierend auf den Arbeiten von Sacher (2005) und Neuenschwander et al. (2005), fünf Kriterien für Lehrkräfte zur Verbesserung der Gesprächsatmosphäre zusammen, welche sich in Teilen auch den Dimensionen der Selbstbestimmungstheorie zuordnen lassen. Das Kriterium der Information ließe sich dabei der Strukturgebung zuordnen, Achtung und Vertrauen hingegen der Dimension der Wertschätzung und der

Verzicht auf Kontrolle und Beschwerden ließe sich dem Bereich der Kontrolle zuordnen. Aich (2011) beschreibt als zentrale gesprächsrelevante Dimensionen (basierend auf Rogers, z.B. 1983) Empathie, Authentizität und Wertschätzung, was im Sinne der Selbstbestimmungstheorie auch der Dimension der Wertschätzung zugeordnet werden kann.

Auf Grundlage 25 halbstrukturierter Interviews mit Hauptschullehrkräften und einer anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse beschreiben Behr und Franta (2003) sieben Interaktionsmuster, von denen das Geben und Empfangen von Ratschlägen das am häufigsten genannte Muster war. Die verschiedenen Muster beinhalten Verhaltensweisen, die auch den beschriebenen Dimensionen zuzuordnen sind. So lassen sich beispielsweise den Dimensionen Strukturgebung und Wertschätzung die Aussagen „Lehrkraft strukturiert, gibt Idee[n], Tips, Direktiven“ und „(...) sicher zu sein, dass der Andere die Einschätzungen und Gefühle akzeptiert“ zuordnen. Die Dimension Kontrolle findet sich in der Aussage „versucht, (...) zu überzeugen bzw. mit sich ergebenden Konsequenzen zu drohen“ wieder, die Dimension Autonomieunterstützung hingegen in „reagiert auf das explorative, über die Problematik nachdenkende E [Elternteil] mit Verständnis, geht auf die Gedanken von E [Elternteil] ein, fördert weiteres In-Frage Stellen und Klären“ (Behr & Franta, 2003, S. 25).

Ähnlich beschreibt Sauer (2015) basierend auf einer qualitativ rekonstruktiven Auswertung von acht Lehrerinterviews insgesamt vier Typen des Umgangs von Lehrkräften mit Eltern in der Beratung. Auch hier lassen sich selbstbestimmungstheoretische Aspekte wiederfinden. So ist Autonomieunterstützung in Form von Entscheidungsspielraum der Eltern in Typ A-1 prominent erkennbar und auch die Dimension Kontrolle spiegelt sich in Typ A-2 durch direkte Vorschläge der Lehrkraft und in Typ B-1 durch ein hierarchisches Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkraft wider.

Insgesamt lassen sich die bisherigen Tipps und Ratschläge zum Führen von Elterngesprächen sehr gut den Dimensionen Wertschätzung, Autonomieunterstützung (bei wenig Kontrolle) und Strukturgebung zuordnen (Hilkenmeier, Wiescholek, Greiner & Buhl,

under review). Dabei fällt auf, dass es weniger um konkrete Gesprächsinhalte geht, sondern vielmehr um eine domänenunabhängige Gesprächsqualität bzw. die damit verbundenen Gesprächsstrategien von Lehrkräften am Elternsprechtag. Die dimensionale motivationstheoretische Zuordnung ermöglicht es, bisherige Ideen zur Gesprächsführung von Lehrkräften zu strukturieren und hinsichtlich ihrer motivationspsychologischen Wirkung auf die elterliche Motivation und schließlich das elterliche Schulengagement zu prüfen.

5. Theoretisches Modell und Fragestellungen

Aus den vorangegangenen Überlegungen und den bereits dargestellten Wirkzusammenhängen (Abbildungen 1 bis 3) lässt sich ein Gesamtmodell ableiten, das die für diese Arbeit zentralen Teilfragestellungen in ein Gesamtbild integriert (siehe Abbildung 4).

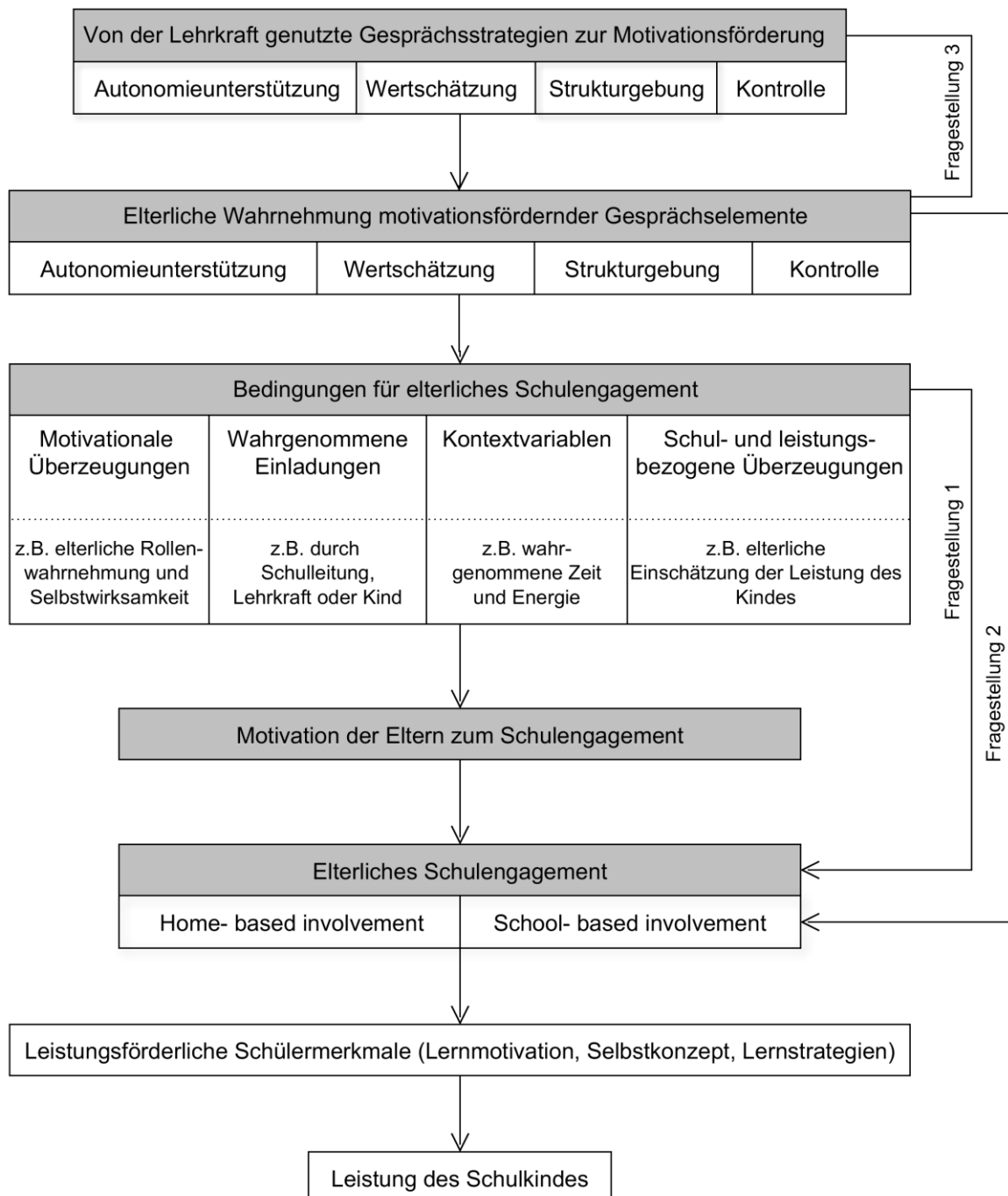


Abbildung 4: Angenommenes Wirkmodell in Erweiterung des Modells der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Wild & Lorenz, 2010)

Zentrales Forschungsthema dieser Arbeit ist die Bedeutsamkeit sowohl der Bedingungen elterlichen Schulengagements als auch – dem wiederum vorgeordnet – von motivations- bzw. selbstbestimmungsfördernden Gesprächselementen für das elterliche Schulengagement. Als Form elterlichen Schulengagements wird beispielhaft das vergleichsweise gut erforschte Schulengagement im Lesen fokussiert.

Im Gesamtmodell wird angenommen, dass die von der Lehrkraft genutzten motivationsfördernden Gesprächsstrategien Wertschätzung, Autonomieunterstützung, Strukturgebung und geringe Kontrolle, wahrgenommen von Eltern als motivationsfördernde Gesprächselemente, über die Bedingungen elterlichen Schulengagements auf die elterliche Motivation und schließlich das home-based und school-based involvement wirken. Teilaspekte des Gesamtmodells wurden im Rahmen dieser Arbeit untersucht.

Das angenommene Wirkmodell speist sich dabei aus zwei theoretischen und empirisch untermauerten Konzeptualisierungen. Prominent erkennbar ist zunächst das vergleichsweise gut untersuchte Modell der Bedingungen elterlichen Schulengagements von Hoover-Dempsey und Sandler (1995, 2005; Übersetzung von Wild & Lorenz, 2010). Dabei stehen die Bedingungen elterlichen Schulengagements in einem Zusammenhang mit dem elterlichen Schulengagement, welches seinerseits einen Einfluss auf leistungsförderliche Schülermerkmale und schließlich die Leistung des Kindes hat. Aufgrund der bereits gut dokumentierten Bedeutsamkeit der Bedingungen für domänenübergreifendes elterliches Schulengagement sowie Schulengagement in der Domäne Mathematik, insbesondere bei Stichproben aus dem angloamerikanischen Sprachraum, wurde im Rahmen von Studie 1 erwartet, dass die Bedingungen für das elterliche Schulengagement auch, und hier erstmals, in der Domäne Lesen und an einer deutschen Stichprobe von Eltern von Grundschulkindern bestätigt werden können. Der folgenden Forschungsfrage wurde nachgegangen:

1. Stehen die Bedingungen für elterliches Schulengagement in einer deutschen Stichprobe im Zusammenhang mit elterlichem Schulengagement im Lesen?

Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985, 2002), der zweiten Konzeptualisierung, welche in Abbildung 4 prominent erkennbar ist, werden den Bedingungen elterlichen Schulengagements im Modell zusätzlich die von der Lehrkraft genutzten motivationsfördernden Gesprächsstrategien und die von Eltern wahrgenommenen motivationsfördernden Gesprächselemente vorangestellt. Die bereits gut dokumentierten Befunde zur Bedeutsamkeit der Selbstbestimmungstheorie aus anderen Domänen sollen hier erstmals für die Domäne des elterlichen Schulengagements genutzt, überprüft und nutzbar gemacht werden. Es wird davon ausgegangen, dass Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule als zentraler Dreh- und Angelpunkt für die Förderung elterlichen Schulengagements fungiert. Begrifflich wird hier zwischen Gesprächsstrategien der Lehrkraft und von Eltern wahrgenommenen Gesprächselementen unterschieden, um zu verdeutlichen, dass Eltern weniger die Strategien der Lehrkraft per se, als vielmehr dadurch entstehende Elemente der Gesprächsqualität wahrnehmen.

In Studie 2 sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit auch die Gesprächsqualität am Elternsprechtag in Form von motivationsfördernden Gesprächselementen (Autonomieunterstützung, Wertschätzung, Strukturgebung und geringe Kontrolle) schließlich elterliches Schulengagement im Lesen beeinflusst. Die zweite Forschungsfrage lautete:

2. Stehen die domänenunabhängigen und von Eltern wahrgenommenen motivationsfördernden Gesprächselemente am Elternsprechtag im Zusammenhang mit elterlichem Schulengagement im Lesen?

Um einen tieferen Einblick in für den Elternsprechtag relevante Gesprächselemente zu erhalten, wurden in Studie 3 die motivationsfördernden Gesprächsstrategien der Lehrkraft weiter ausdifferenziert und validiert. Dabei sollte auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie ein Modell, das bisherige Forschungsbefunde und praktische

Ratschläge vereint, durch Eltern- und Lehrerdaten ausdifferenziert und validiert werden. Die dritte Forschungsfrage lautete:

3. Kann das aus der bisherigen Literatur abgeleitete selbstbestimmungstheoretische Modell der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag durch empirische Daten weiter ausdifferenziert und validiert werden?

6. Studien

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden drei Teilstudien mit insgesamt sechs Datenerhebungen durchgeführt. Die Teilstudien ergänzen sich nicht nur durch die einzelnen Teilfragestellungen, sondern auch durch die Verschiedenheit der Forschungsmethoden. Um den unterschiedlichen Perspektiven im Bereich „elterliches Schulengagement“ und „Elternsprechtag“ gerecht zu werden, gingen in die Analysen Auskünfte von Grundschulkindern, Eltern und Lehrkräften ein.

Untersuchungsdesign und Auswertungsmethode variierten in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung. So wurden Daten sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt untersucht. Die erfassten Variablen wurden in den Analysen manifest oder latent modelliert und Zusammenhänge wurden strukturgleichungsanalytisch spezifiziert. Sofern nötig, wurde die aus der Befragung von Schulklassen resultierende genestete Datenstruktur berücksichtigt. Neben quantitativen Auswertungsmethoden wurden Teile der erhobenen Daten außerdem qualitativ ausgewertet.

6.1 Bedingungen elterlichen Schulengagements (Studie 1)

Es lassen sich bereits zahlreiche Befunde zur globalen Bedeutsamkeit der in Abschnitt 3.1 beschriebenen Bedingungen elterlichen Schulengagements zusammenfassen. Dennoch bleiben Forschungsdesiderate offen, von denen drei in Studie 1 aufgegriffen wurden.

Erstens berücksichtigten nur wenige umfassendere Forschungsarbeiten bisher inferenzstatistisch simultan mehrere Bedingungen elterlichen Schulengagements (Green et al., 2007; Grolnick et al., 1997; Yotyodying & Wild, 2014), dies ist jedoch zur Interpretation der Bedeutsamkeit einzelner Variablen für elterliches Schulengagement notwendig und wurde daher in Studie 1 umgesetzt. Die angenommenen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bedingungen und elterlichem Schulengagement wurden gleichzeitig strukturgleichungsanalytisch in einem Modell berücksichtigt.

Das zweite Desiderat bezieht sich auf die untersuchte Domäne. Von den umfassenderen Forschungsarbeiten fokussierten Green et al. (2007) und Grolnick et al. (1997) bei der Untersuchung von Bedingungen elterlichen Schulengagements keine spezifische Domäne. Yotyodying und Wild (2014) untersuchten erstmals Bedingungen in der Domäne Mathematik bei Eltern von Fünftklässlern. Aufgrund bisher fehlender domänenspezifischer Untersuchungen wurde in Studie 1 der Fokus auf die Domäne Lesen gelegt.

Das dritte Forschungsdesiderat umfasst die Frage der Übertragbarkeit angloamerikanischer Befunde auf den europäischen und im Besonderen deutschsprachigen Raum. Mit Ausnahme der Studie von Yotyodying und Wild (2014) wurden die Bedingungen elterlichen Schulengagements bisher nicht an einer deutschen Stichprobe untersucht bzw. bestätigt. Somit sollte auch die Bedeutsamkeit der Bedingungen für Eltern aus dem deutschen Sprachraum erneut bestätigt werden, und für die Stichprobe der Eltern von Grundschulkindern erweitert werden.

Zur Untersuchung der Fragestellung wurde eine Befragung von 423 Eltern und Schulkindern durchgeführt. Die angenommenen Zusammenhänge zwischen den Bedingungen und elterlichem Schulengagement wurden strukturgleichungsanalytisch spezifiziert. Da, wie in Abschnitt 2.2 bereits beschrieben, das elterliche Unterstützungsverhalten oft auch als Reaktion auf vorangegangene Leistung beschrieben wird, wurde zusätzlich die tatsächliche

Leseleistung des Kindes im Modell mitberücksichtigt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 5 zusammenfassend dargestellt.

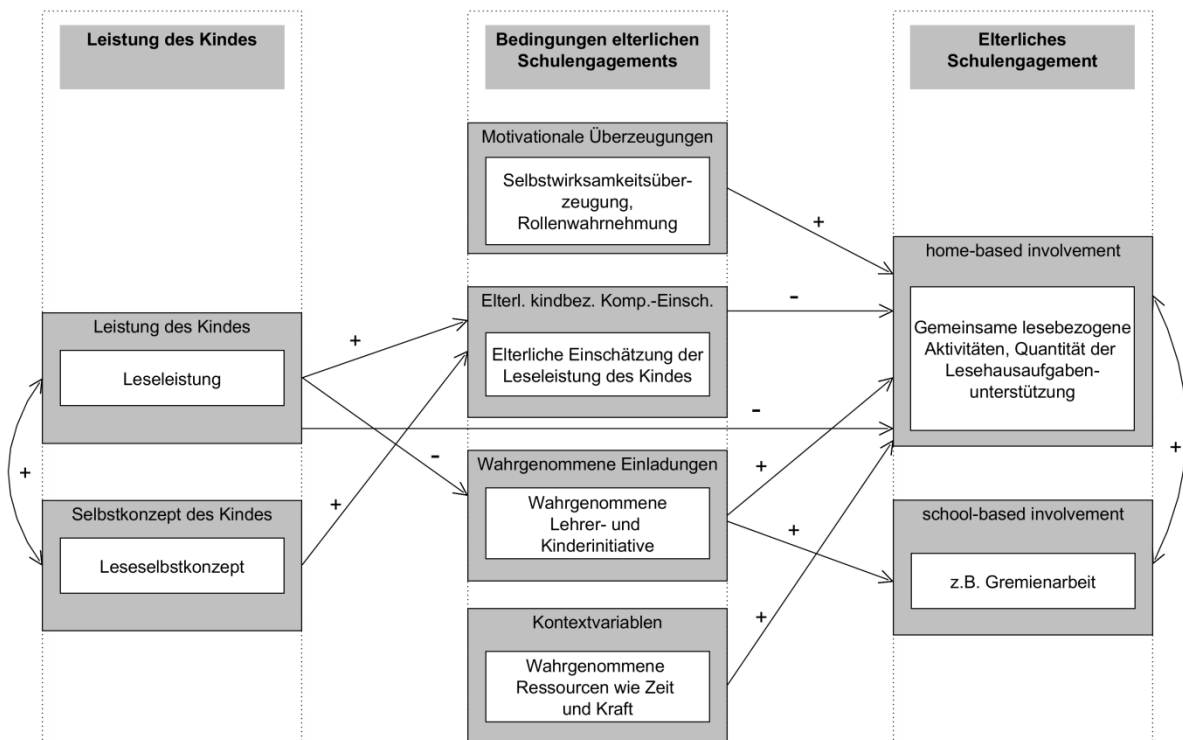


Abbildung 5: Zusammenfassung der Ergebnisse von Studie 1 (vgl. Hilkenmeier, Wiescholek & Buhl, under review). Die Linien entsprechen signifikanten Zusammenhängen (zusammenfassende und vereinfachte Darstellung zur besseren Übersicht).

Die Bedingungen ließen sich für die Domäne Lesen in der deutschsprachigen Stichprobe für Eltern von Grundschulkindern bestätigen. So erwiesen sich die elterliche Selbstwirksamkeitserwartung, die Einladungen durch das Kind und die Lehrkraft, die elterliche Einschätzung der Leistung des Kindes sowie die wahrgenommenen Ressourcen als bedeutsame Bedingungen für elterliches Schulengagement. Im Vergleich zeigten sich die Kinderinitiative und die elterlichen Ressourcen als stärkste Prädiktoren für home-based involvement. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass zwar die tatsächliche Leseleistung einen Einfluss auf das elterliche Schulengagement hat, dass dieser Einfluss jedoch teilweise über die elterliche Kompetenzeinschätzung vermittelt wird. Außerdem standen sowohl die Kinder- als auch die Lehrerinitiative in einem negativen Zusammenhang mit der Leistung des

Kindes. So luden bei einer schwächeren Leseleistung des Kindes Lehrkräfte und Kind das Elternteil häufiger zu Engagement und Unterstützung ein als bei Kindern mit einer hohen Leseleistung.

6.2 Motivationsförderung am Elternsprechtag durch Gesprächsqualität (Studie 2)

Neben den Bedingungen elterlichen Schulengagements sollten aus selbstbestimmungs- und motivationstheoretischer Perspektive auch die Dimensionen Wertschätzung, Autonomieunterstützung, Strukturgebung und geringe Kontrolle einen Einfluss auf das elterliche Schulengagement haben. Eine Möglichkeit, Eltern Wertschätzung entgegenzubringen, sie in ihrer Autonomie zu unterstützen, ihnen eine Struktur zu geben und damit auch die Bedingungen elterlichen Schulengagements zu beeinflussen, ist der Elternsprechtag.

Nur wenige Untersuchungen befassten sich bisher mit der Wirkung von Gesprächen auf das elterliche Schulengagement (siehe Abschnitt 4.1.3). In der Forschung zum Elternsprechtag wurden bisher größtenteils die Gesprächsinhalte fokussiert. Neben dem *was* ist jedoch auch das *wie* des Gesagten entscheidend. Forschungsbemühungen zur Qualität des Elternsprechtagsgesprächs stehen noch in den Anfängen. Dabei könnte das Gespräch am Elternsprechtag ein zentrales Moment zur Förderung elterlichen Schulengagements darstellen.

In Studie 2 wurde die Bedeutsamkeit von durch Eltern wahrgenommenen Gesprächselementen für elterliches Schulengagement fokussiert. Es wurde zum einen der Frage nachgegangen, inwieweit die selbstbestimmungstheoretisch bedeutsamen Dimensionen im Gespräch von Eltern wahrgenommen wurden. Zudem wurde untersucht, unter welchen Bedingungen Eltern nach dem Elternsprechtag das Gespräch als nützlich erlebten, zufrieden mit der Lehrkraft waren, und angaben, etwas in ihrem Unterstützungsverhalten verändert zu haben. Genauer wurde untersucht, inwieweit diese Variablen in einem Zusammenhang stehen mit den von Eltern wahrgenommenen Dimensionen Wertschätzung, Autonomieunterstützung,

Strukturgebung und geringe Kontrolle. Eine Veränderung im elterlichen Unterstützungsverhalten im Lesen wurde dabei als eine Veränderung im elterlichen Schulengagement gesehen.

Die wahrgenommenen Gesprächselemente wurden domänenunabhängig erfasst. Dies hat zum einen den Grund, dass die Gesprächsdauer sowie die Gesprächsinhalte eine große Heterogenität aufweisen (siehe Abschnitt 4.1.1). Zudem wird davon ausgegangen, dass eine domänenunabhängige Gesprächsqualität (also das *wie* des Gesagten) auf verschiedene Aspekte elterlichen Schulengagements unterschiedlicher Domänen wirkt.

Pilotiert wurde der Fragebogen mittels einer Befragung von 53 Eltern (von Grundschulkindern der dritten Klassenstufe) vor und drei bis vier Wochen nach dem Elternsprechtage. In der Hauptstudie wurden im Längsschnittdesign 271 Eltern am Elternsprechtage sowie drei bis vier Wochen danach schriftlich befragt. Basierend auf den Ergebnissen aus Studie 1 wurde auch in Studie 2 die Leseleistung (bzw. die von Eltern eingeschätzte Leseleistung) mit ins Modell aufgenommen. Die Eltern wurden direkt nach dem Gespräch am Elternsprechtage zu wahrgenommenen Gesprächselementen befragt. Erfasst wurden diese in Anlehnung an eine Skala zur Qualität der Hausaufgabenunterstützung von Wild (z.B. Lorenz & Wild, 2007), welche für das Gespräch am Elternsprechtage angepasst wurde. Drei bis vier Wochen nach dem Elternsprechtage gaben die befragten Eltern an, inwieweit sie das Gespräch als hilfreich erlebt hatten, wie zufrieden sie mit der Lehrkraft waren und ob sich nach dem Elternsprechtage ihr Unterstützungsverhalten im Lesen verändert hat. Die angenommenen Dimensionen und Zusammenhänge wurden in dieser Studie konfirmatorisch-faktorenanalytisch und strukturgleichungsanalytisch geprüft.

Die Ergebnisse von Studie 2 sind in Abbildung 6 zusammenfassend dargestellt. Die Analysen ergaben, dass Eltern die selbstbestimmungstheoretisch abgeleiteten Dimensionen Wertschätzung, Autonomieunterstützung und Strukturgebung im Gespräch wahrnahmen. Die Analysen ergaben außerdem, dass Eltern drei bis vier Wochen nach dem Gespräch am

Elternsprechtage häufiger etwas in ihrem Unterstützungsverhalten verändert hatten, mit der Lehrkraft zufriedener waren und das Gespräch als hilfreich erlebten (wahrgenommener Nutzen), wenn sie sich im Gespräch am Elternsprechtage von der Lehrkraft wertgeschätzt und in ihrer Autonomie unterstützt gefühlt hatten. Eine schwächere Leistung des Kindes stand dabei im Zusammenhang mit einer höheren wahrgenommenen Wertschätzung und Autonomieunterstützung durch die Lehrkraft. Kontrollierende Strategien wurden von Eltern dagegen kaum wahrgenommen.

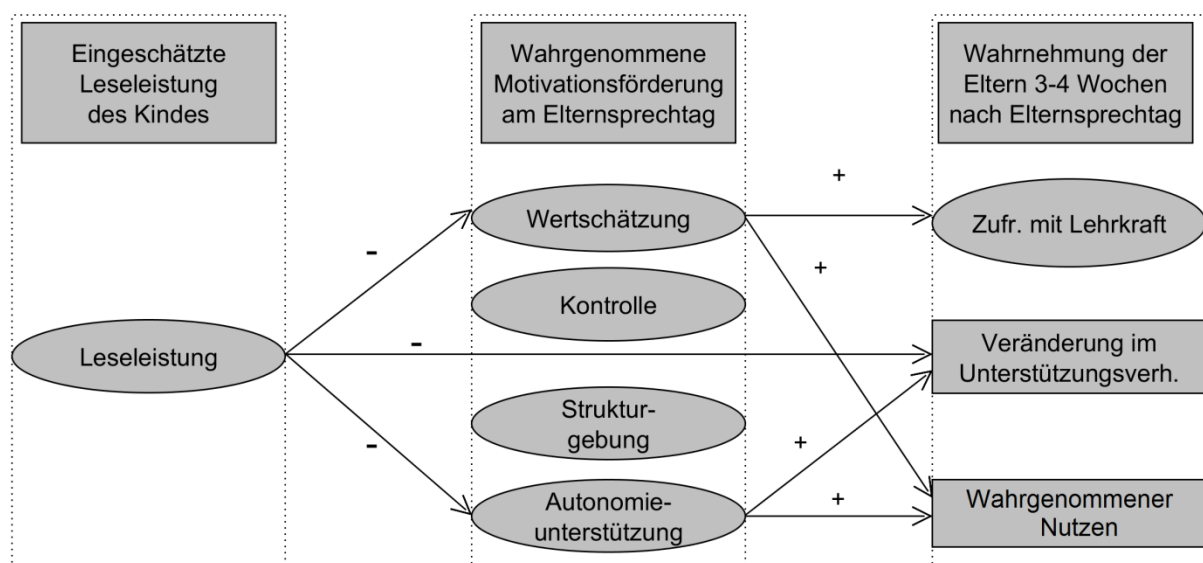


Abbildung 6: Zusammenfassung der Ergebnisse von Studie 2 (vgl. Hilkenmeier, Wiescholek & Buhl, 2017). Die Linien entsprechen signifikanten Zusammenhängen.

6.3 Entwicklung eines Modells der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur

Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtage (Studie 3)

In Studien 1 und 2 konnte gezeigt werden, dass sowohl die Bedingungen elterlichen Schulengagements als auch die Gesprächsqualität am Elternsprechtage in Zusammenhang mit elterlichem Schulengagement im Lesen stehen. Die in Studie 2 erfassten motivationsfördernden Gesprächselemente sowie die aus der bisherigen Literatur abgeleiteten praktischen Ratschläge zur Gestaltung von Elterngesprächen sollten in Studie 3 genauer betrachtet, ausdifferenziert und validiert werden, um daraus schließlich ein Modell der

Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag abzuleiten.

Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie wurden hierzu zunächst vorliegende Tipps und Ratschläge von Wissenschaftlern und Praktikern in einem vorläufigen Modell zusammengefasst. Ausdifferenziert wurde das Modell in einer ersten Teilstudie mittels 11 Interviews mit Lehrkräften und einer anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse. Das ausdifferenzierte Modell ist in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4. Modell der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag

<p>Autonomieunterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zweiseitige Kommunikation ermöglichen - Elterliche Selbstwirksamkeit fördern - Eltern als Experten wahrnehmen - Eltern Entscheidungsspielraum lassen - Nach dem Anliegen der Eltern fragen - Nach Sicht der Eltern fragen - Ideen und Argumente der Eltern einbeziehen - Eltern in Entscheidungsprozess einbeziehen - Gemeinsames Setzen von Zielen - Ressourcen und Kompetenzen der Eltern einbeziehen - An elterliche Verantwortung erinnern - Eltern als Erziehungspartner sehen 	<p>Wertschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wohl des Kindes steht im Fokus - Fokus auf Stärken und Fortschritte - Lob und Ermutigung - Willkommensatmosphäre schaffen - Verständnis zeigen (Empathie/Einfühlungsvermögen) - Respektvoller, akzeptierender Umgang, Eltern ernst nehmen - Anpassen an jeweiligen Hintergrund der Eltern - Wärme, vertrauensvolle Atmosphäre schaffen - Interesse an Eltern zeigen (Nachfragen, Zuhören) - Respektvolle Formulierungen, damit Eltern sich nicht entblößt fühlen oder sich schämen
<p>Kontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gespräch nicht dominieren - Eltern keine Vorwürfe machen - Nicht für Eltern entscheiden - Eltern nicht exponieren - Nicht belehren - Kein Herabsetzen der Eltern, kein Machtspiel - Nicht mit negativen Konsequenzen drohen - Nicht Schriftliches unterzeichnen lassen - Nicht sich selbst als unfehlbar darstellen - Nicht unerwünscht Ratschläge erteilen - Keine Dritten mit ins Gespräch nehmen um Macht zu erhöhen - Formulierungen wie „müssen“ und „sollen“ vermeiden - Nicht überreden 	<p>Strukturgebung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konkrete Beispiele - Konkrete Ratschläge für Unterstützung zu Hause - Show how: Vormachen - Wenige, dafür konkrete Ziele (Reduktion auf das Wesentliche, maximal drei Punkte, zentrale Botschaft) - Klare Benennung von Thema und Gesprächsziel - Vorschau geben, worüber heute gesprochen wird - Informieren - Genaue und konkrete Absprachen - Etwas Schriftliches mitgeben - Absprechen des weiteren Verlaufs / Termine - Erwartungen klar formulieren

In der zweiten Teilstudie wurde das Modell anhand von Daten von 208 Lehrkräften und 201 Eltern validiert. Zur Fragebogenkonstruktion wurden zum einen die Items verwendet, die bereits in Studie 2 genutzt wurden und aus der Skala zur Qualität der Hausaufgabenunterstützung (z.B. Lorenz & Wild, 2007) abgeleitet wurden. Zudem wurden, basierend auf Tabelle 4, weitere Items generiert. Schließlich wurde ein Fragebogen mit insgesamt 41 Items genutzt. Lehrkräfte wurden zu den von ihnen genutzten Strategien befragt, und Eltern wurden gebeten, an das letzte Gespräch am Elternsprechtag zu denken und anzugeben, inwieweit Aussagen zum Verhalten der Lehrkraft zutreffen.

Die Dimensionen Autonomieunterstützung, Strukturgebung und Kontrolle ließen sich in den Lehrerdaten quantitativ abbilden. Die Zusammenhänge zwischen den Konstrukten zeigten sich erwartungskonform und wurden durch positive Zusammenhänge mit der Berufserfahrung und der Freude der Lehrkräfte am Elternsprechtag untermauert. Aufgrund hoher Korrelationen mit den anderen Dimensionen konnte die Dimension Wertschätzung im Modell nicht berücksichtigt werden. Mit den Daten der befragten Eltern ließen sich das angenommene Modell mit allen 41 Items, sowie das angepasste Modell aus der Stichprobe der Lehrkräfte nicht abbilden. Eine Erklärung hierfür liegt vermutlich in der fehlenden Passung der Items zur Elternperspektive.

7. Diskussion

In dieser Arbeit wurde untersucht, welche Aspekte für die Förderung elterlichen Schulengagements bedeutsam sind. Hierzu wurden zwei theoretische und empirisch gut untersuchte Forschungsstränge aufgegriffen und in einem Wirkmodell (Abbildung 4) vereint. Leitend für Studie 1 war das vergleichsweise gut beforschte Konzept der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). In Studie 2 wurde die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985, 2002) auf die Domäne elterlichen Schulengagements angewendet und ihre Bedeutsamkeit für elterliches Schulengagement am

bzw. nach dem Elternsprechtag untersucht. In Studie 3 wurde ein Modell der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag entwickelt, ausdifferenziert und anhand empirischer Daten validiert. Methodisch wurden zur Untersuchung der Fragestellungen schriftliche und mündliche Befragungen mit Grundschullehrkräften, Eltern und Grundschulkindern durchgeführt. Zur Datenanalyse wurden in Abhängigkeit der Fragestellung sowohl quantitative (insbesondere strukturgleichungsanalytische) als auch qualitative Auswertungsmethoden verwendet.

7.1 Beantwortung der Fragestellungen

Die in Abschnitt 5 formulierten Fragestellungen können anhand der drei Studien, die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführt wurden, wie folgt beantwortet werden:

(1) Die Bedingungen für elterliches Schulengagement lassen sich in einer deutschen Stichprobe für das elterliche Schulengagement im Lesen bestätigen. Im Rahmen von Studie 1 konnten alle drei Forschungsdesiderate (vgl. Abschnitt 6.1) aufgegriffen werden. So standen bei gleichzeitiger inferenzstatistischer Betrachtung die Variablen Selbstwirksamkeitserwartung, wahrgenommene Einladungen, elterliche Kompetenzeinschätzung der Leistung des Kindes sowie die wahrgenommenen Ressourcen der Eltern in einem Zusammenhang mit elterlichem Schulengagement. Die wahrgenommene Leistung des Kindes erwies sich dabei als relevant. So gaben Eltern häufiger an, ihr Kind zu unterstützen, wenn sie dessen Leseleistung als niedrig einschätzten. Ebenso wurden Eltern ihrer Wahrnehmung nach bei einer schlechten Leistung des Kindes häufiger durch die Lehrkraft und durch das Kind zu mehr Engagement und Unterstützung eingeladen. Mit der Betrachtung der Domäne Lesen und der Datenerhebung in Deutschland ergänzen die Befunde aus Studie 1 außerdem die bereits bestehenden Befunde aus der Domäne Mathematik (Yotyodying & Wild, 2014) und bestätigen eine mögliche Übertragbarkeit angloamerikanischer Befunde auf den deutschsprachigen Raum (Yotyodying & Wild, 2014).

(2) Elterliches Schulengagement aus einer motivationstheoretischen Perspektive betrachtend konnte in Studie 2 erstmals bestätigt werden, dass Eltern die angenommenen selbstbestimmungstheoretischen Gesprächselemente Autonomieunterstützung, Wertschätzung und Strukturgebung wahrnehmen, und dass die Förderung elterlicher Selbstbestimmung bedeutsam für elterliches Schulengagement ist. Fühlten Eltern sich im Gespräch am Elternsprechtag durch die Lehrkraft in ihrer Autonomie unterstützt und wertgeschätzt, gaben sie drei bis vier Wochen nach dem Elternsprechtag häufiger an, ihr Unterstützungsverhalten (im Lesen) verändert zu haben. Außerdem gaben Eltern dann häufiger an, das Gespräch als nützlich erlebt zu haben und mit der Lehrkraft zufrieden zu sein. Kontrollierende Gesprächselemente wurden von Eltern am Elternsprechtag kaum wahrgenommen. Insbesondere bei einer schlechten Leistung des Kindes wurde die Lehrkraft als besonders wertschätzend und autonomieunterstützend erlebt. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Lehrkraft möglicherweise differenziert auf die Leistung des Kindes reagiert und durch motivationsfördernde Strategien versucht, das elterliche Schulengagement zu fördern. Die Befunde aus Studie 2 bestätigen erste Einzelbefunde zur Bedeutsamkeit einzelner motivationsfördernder Elemente in Elterngesprächen (z.B. Akers, 2005; Grady, 2013; Minke & Anderson, 2003).

(3) Das aus der Literatur abgeleitete selbstbestimmungstheoretische Modell der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements konnte durch die erhobenen Daten weiter ausdifferenziert und validiert werden. Bisherige Ratschläge von Wissenschaftlern und Praktikern ließen sich den Dimensionen Wertschätzung, Autonomieunterstützung, Strukturgebung und wenig Kontrolle zuordnen und durch die qualitative Inhaltsanalyse von Lehrerinterviews weiter ausdifferenzieren. Das Modell ließ sich in Teilen in der Stichprobe der Lehrkräfte abbilden, im Rahmen der Elternbefragung konnte das Modell jedoch nicht repliziert werden. Eine Erklärung hierfür liegt in der Formulierung der Items. So gaben einige Eltern an, die Fragen aufgrund der negativen Färbung nicht

beantworten zu können, da ihr Kind keine Probleme habe. Bei erneuter Sichtung der Items erwies sich dieser Punkt in Teilen als nachvollziehbar. Eine weitere Erklärung könnte eine mögliche Selektivität der Stichprobe sein, die sich anhand der vorliegenden Daten nicht weiter überprüfen lässt. So scheinen vermehrt Eltern an der Befragung teilgenommen zu haben, deren Kinder keine Probleme in der Schule haben. Diese Eltern hatten vermehrt Schwierigkeiten mit der Beantwortung der Fragen.

Die unterschiedliche Zusammensetzung der Stichprobe könnte zudem eine Erklärung für die in Studien 2 und 3 divergierenden Befunde zur elterlichen Wahrnehmung des Gesprächs am Elternsprechtag sein. Eine andere Form der Rekrutierung, beispielsweise wie in Studie 2 über das direkte Ansprechen von Eltern am Elternsprechtag, könnte an dieser Stelle zu einer repräsentativeren Stichprobe und somit zu einer Modellprüfung an einer passenderen Datenbasis führen. Eine weitere Erklärung für die divergierenden Befunde könnte das unterschiedliche Zeitintervall zwischen Elternsprechtag und dem Zeitpunkt der Befragung sein. So wurden die Eltern in Studie 2 direkt nach dem Gespräch am Elternsprechtag befragt, die in der dritten Studie befragten Eltern wurden hingegen gebeten, retrospektiv an den letzten Elternsprechtag zu denken.

7.2 Beitrag zur Theorieentwicklung

In zweierlei Hinsicht konnte ein Beitrag zur Theorieentwicklung geleistet werden. Zum einen wurden durch die Verknüpfung der Bedingungen elterlichen Schulengagements mit der Selbstbestimmungstheorie zwei bisher voneinander unabhängige Forschungsstränge in ein Gesamtbild integriert, welches in Abbildung 4 dargestellt ist. Abbildung 4 kann dabei sowohl zur Erklärung elterlichen Schulengagements als auch zum Ableiten von Fördermöglichkeiten verwendet werden. Im Rahmen dieser Dissertation konnte gezeigt werden, dass sowohl die bereits bekannten Bedingungen elterlichen Schulengagements als auch die Selbstbestimmung der Eltern im Zusammenhang mit elterlichem Schulengagement stehen, was in Abbildung 4 in

einem gemeinsamen Wirkzusammenhang dargestellt ist. So sollten im Kontext der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule, insbesondere am Elternsprechtag, elterliche Bedingungen wie Selbstwirksamkeitserwartung, Rollenwahrnehmung oder wahrgenommene Einladungen durch die Lehrkraft beeinflusst werden können, indem Lehrkräfte die Eltern beispielsweise in ihrer Autonomie unterstützen und wertschätzen. Werden diese Gesprächsstrategien der Lehrkraft von Eltern in Form motivationsfördernder Gesprächselemente wahrgenommen, sollte sich dies auf die Bedingungen elterlichen Schulengagements, die elterliche Motivation und schließlich das Schulengagement selbst auswirken.

Einen zweiten und innovativen Beitrag zur Theorieentwicklung stellt die erstmalige Verwendung der Selbstbestimmungstheorie im Kontext von Elternarbeit bzw. Elternsprechtagen dar. Das selbstbestimmungstheoretisch abgeleitete, literaturbasierte und empirisch ausdifferenzierte Modell der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag (vgl. Tabelle 4) bietet Anknüpfungspunkte für Forschung und Praxis. Insbesondere im Diskurs zu Elternarbeit und Elterngesprächen entstand durch bisherige wissenschaftliche Forschungsarbeiten und praktische Ratgeberliteratur ein zunehmend differenzierteres Bild. Im Rahmen dieser Dissertation wurden die verschiedenen Facetten aus motivationstheoretischer Perspektive in ein Gesamtbild integriert. Die Betrachtung elterlicher Motivation aus einer selbstbestimmungstheoretischen Sicht stellt sicherlich nur eine Möglichkeit dar, die Literatur zu Elternarbeit bzw. zum Elternsprechtag zu systematisieren und in Teilen abstrahiert darzustellen. Die empirische Validierung in Studie 3 konnte jedoch zeigen, dass diese theoretische, empirische und konkret handlungsimplicierende Perspektive lohnenswert ist.

7.3 Implikationen

Wie bereits durch den Titel dieser Arbeit impliziert, sind Fragen und Antworten zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag sowohl für die Forschung als auch für die Praxis relevant. Deutlich wird dies unter anderem durch die Vielfalt sowohl wissenschaftlicher als auch praxisbezogener Literatur zum Thema Elternarbeit und Elterngespräche. Insbesondere im vergleichsweise jungen Forschungsbereich des elterlichen Schulengagements können und sollten Forschung und Praxis voneinander profitieren, und gemeinsam einen reziprok gestalteten Prozess der Entwicklung durchlaufen. Beobachtungen, Fragen und Lösungsvorschläge aus der Praxis sollten durch die wissenschaftliche Forschung aufgenommen, systematisiert, theoretisiert und anhand aus der Praxis stammender empirischer Daten überprüft werden. So wurde auch im Rahmen dieser wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit von Praktikern stammende Ratgeberliteratur aufgegriffen und die praktischen Erfahrungen von Lehrkräften wurden durch die durchgeführten Interviews in die Modellentwicklung mit einbezogen. Aus der Forschung abgeleitete praktische Implikationen sollten schließlich in der Praxis implementiert und evaluiert werden, was im Abschnitt zu den Implikationen für das Handlungsfeld näher erläutert wird.

7.3.1 Implikationen für das Forschungsfeld

Für das Forschungsfeld ergeben sich aus den Studien zahlreiche Anknüpfungspunkte, die in zukünftigen Forschungsvorhaben aufgegriffen werden sollten.

Skalenoptimierung: Aufgrund der Ergebnisse aus Studie 3 sollte der Fragebogen zur Erfassung von motivationsfördernden Gesprächsstrategien der Lehrkraft optimiert und hinsichtlich der Gütekriterien erneut geprüft werden. In einem ersten Schritt sollten hierzu qualitative Interviews mit Eltern durchgeführt werden, um eine angemessenere Formulierung der Items zu erreichen und um schließlich die elterliche Wahrnehmung valider erfassen zu können. Der adaptierte Fragebogen sollte zudem erneut an einer Stichprobe von Lehrkräften

erprobt werden. Möglicherweise können auch hier durch die inhaltliche Überarbeitung der Items offene Fragen zur Validität der Skala beantwortet werden. Außerdem sollte bei einer erneuten Rekrutierung von Eltern darauf geachtet werden, dass auch Eltern von Grundschulkindern an der Befragung teilnehmen, deren Kinder Schwierigkeiten in der Schule haben. Zur Rekrutierung einer möglichst repräsentativen Stichprobe kann ein direktes Ansprechen von Eltern direkt am Elternsprechtag sinnvoll sein (siehe Studie 2).

Mehrere Messzeitpunkte: In Studie 2 konnte gezeigt werden, dass Gespräche am Elternsprechtag zu einer Veränderung elterlichen Unterstützungsverhaltens führen können. Um sich schließlich der Kausalität der angenommenen Zusammenhänge zu nähern, sollten Daten zu mehr als zwei Messzeitpunkten erhoben werden. Bisher bleibt außerdem offen, inwieweit elterliches Schulengagement über mehrere Elternsprechtage hinweg gefördert wird, sich verändert und inwieweit Lehrkräfte über mehrere Elternkontakte hinweg ähnliche motivationsfördernde Strategien verwenden.

Überprüfung des Strohfeuerphänomens: In Studie 2 wurde ein Zeitintervall von drei bis vier Wochen um den Elternsprechtag herum gewählt. Die Ergebnisse aus Studie 2 lassen dabei keine Aussagen darüber zu, ob eine Veränderung elterlichen Verhaltens längerfristig anhält, oder ob es sich vielmehr um ein „Strohfeuer“ handelt, welches nach einem Zeitraum von z.B. vier bis fünf Wochen wieder erlischt. Das Zeitintervall der Messungen sollte daher zukünftig variiert werden, um die „Halbwertszeit“ möglicher Veränderungen im elterlichen Schulengagement näher zu untersuchen. Das Zeitintervall sollte zudem in zukünftigen Studien berücksichtigt werden, um die in Abschnitt 8.1 angesprochenen divergierenden Befunde zur elterlichen Wahrnehmung des Gesprächs genauer zu untersuchen.

Adaption der Lehrkraft: Ein Zusammenhang zwischen der Leistung des Kindes und den von Eltern wahrgenommenen motivationsfördernden Gesprächselementen konnte in Studie 2 gezeigt werden. Ziel zukünftiger Forschung sollte die genauere Prüfung sein, inwieweit Lehrkräfte tatsächlich ihre Gesprächsstrategien an die jeweiligen Voraussetzungen der Eltern

und Schulkinder anpassen. Ein möglicher Ansatzpunkt hierfür ist neben der Befragung der Lehrer-Eltern-Paare die tatsächliche Beobachtung von Elterngesprächen.

Intentionalität der Lehrkraft: Hinsichtlich der Gesprächsstrategien der Lehrkraft sollte zudem untersucht werden, inwieweit es sich dabei um intentionale und von der Lehrkraft bewusst genutzte Strategien handelt. Aus Befunden zur bewussten Nutzung von Gesprächsstrategien könnten wichtige Hinweise für die Lehreraus- und -weiterbildung abgeleitet werden. Methodisch könnten, ergänzend zur Beobachtung von Elterngesprächen, Befragungen von Lehrkräften vor und nach einem Elterngespräch Aufschluss geben.

Bedeutsamkeit von Perspektivendivergenz: Durch die Ergebnisse von Studie 3 wird deutlich, dass zwischen der Perspektive von Lehrkräften und Eltern unterschieden werden muss. In den Studien dieser Arbeit wurde jedoch nicht untersucht, inwieweit Lehrkräfte und Eltern, die gemeinsam ein Gespräch am Elternsprechtag geführt haben, eine übereinstimmende Wahrnehmung motivationsfördernder Gesprächselemente zeigen und inwieweit eine Perspektivendivergenz eine Förderung elterlichen Schulengagements erschwert. Da bisher ausschließlich die Wahrnehmung von Lehrkräften und Eltern getrennt voneinander erfasst wurde, sollte untersucht werden, ob vielmehr die wahrgenommenen Gesprächselemente als die tatsächlich genutzten Gesprächsstrategien für elterliches Schulengagement bedeutsam sind. Diese Frage wurde im Rahmen einer eigenen, derzeit laufenden Untersuchung bereits aufgegriffen. So wurden von 90 Studierenden Elterngespräche simuliert und mit einem Audiogerät aufgenommen. Die Studierenden füllten anschließend einen Fragebogen zu genutzten bzw. wahrgenommenen Gesprächsstrategien aus. Die Daten ermöglichen einen ersten Einblick in die Urteilsübereinstimmung. So kann anhand der Einschätzungen der Studierendenrollen Elternteil, Lehrkraft und Beobachter/-in sowie anhand der vergleichsweise objektivierbaren Ratings der Audioaufzeichnungen durch geschulte Beobachter untersucht werden, inwieweit eine Konkordanz der Urteile zu den

motivationsfördernden Dimensionen Autonomieunterstützung, Wertschätzung, Strukturgebung und wenig Kontrolle vorliegt (Hilkenmeier, in Vorb.).

Kind als Akteur am Elternsprechtag: In dieser Arbeit wurde nicht untersucht, inwieweit es bedeutsam ist, dass das Kind beim Gespräch am Elternsprechtag anwesend ist und aktiv ins Gespräch einbezogen wird. Dies ist ein Forschungsfeld, das im angloamerikanischen Sprachraum bereits vereinzelt aufgegriffen wurde (z.B. Minke & Anderson, 2003) und welches, auch aufgrund seiner praktischen Relevanz, auch im deutschsprachigen Raum weiter untersucht werden sollte.

Prüfung des Gesamtmodells: Teilaspekte aus dem Gesamtmodell (Abbildung 4) wurden im Rahmen dieser Arbeit überprüft. Die Prüfung des Gesamtmodells stellt eine weitere Implikation für die Forschung dar. So sollte die Wirkung der motivationsfördernden Gesprächselemente auf das elterliche Schulengagement bei gleichzeitiger Berücksichtigung vermittelnder Effekte über die Bedingungen elterlichen Schulengagements geprüft werden. Dass die Förderung elterlicher Selbstbestimmung im Gespräch zwischen Eltern und Lehrkraft zu einer Veränderung der Bedingungen elterlichen Schulengagements führt, erscheint anknüpfend an die in dieser Arbeit dargestellten Befunde durchaus möglich und sinnvoll, bedarf jedoch noch einer empirischen Prüfung.

Erfassung elterlicher Motivation: Die in Abbildung 4 dargestellte elterliche Motivation, die dem tatsächlichen Verhalten vorangeschaltet ist, sollte außerdem operationalisiert und genauer untersucht werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Fokus auf das beobachtbare Verhalten als Indikator für eine Veränderung elterlicher Motivation genutzt, zumal das tatsächliche Verhalten schließlich im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung des Kindes steht (siehe Abschnitt 2.2). Die in Studie 2 erfassten Variablen zur Zufriedenheit mit der Lehrkraft und zum wahrgenommenen Nutzen des Gesprächs könnten Hinweise für eine Veränderung elterlicher Motivation sein. Inwieweit die Förderung elterlicher Selbstbestimmung tatsächlich zu einer Veränderung der Motivation führt, sollte in zukünftiger

Forschung weiter untersucht werden. Dabei sollte ein geeignetes Instrument zur Erfassung elterlicher Motivation, das Kind im Schulalltag zu unterstützen, entwickelt werden.

Untersuchung verschiedener Stichproben innerhalb Deutschlands: In dieser Arbeit wurde die Förderung elterlichen Schulengagements bei Eltern von Grundschulkindern untersucht. Zukünftige Forschung sollte mögliche Unterschiede zwischen verschiedenen Stichproben genauer in den Blick nehmen. So sollten beispielsweise verschiedene Schulformen und damit verbunden Altersstufen untersucht werden. Ebenso sollten Eltern von Schulkindern unterschiedlichen Leistungsniveaus in den Blick genommen werden. Auch regionale Unterschiede, wie z.B. zwischen Bundesländern, sollten überprüft werden. Weiter sollte sich zukünftige Forschung zu Elternsprechtagen mit möglichen Variablen kultureller Ressourcen befassen, so beispielsweise mit Unterschieden der Gesprächsstrategien von Lehrkräften in Abhängigkeit von der Bildung oder dem Migrationshintergrund der Eltern.

Internationale Forschung zum Elternsprechtag: Sowohl nationale als auch internationale Forschungsbefunde zum Elternsprechtag sowie zu Bedingungen elterlichen Schulengagements wurden in dieser Arbeit aufgegriffen. Es bleibt jedoch offen, inwieweit in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Strategien am Elternsprechtag genutzt werden. Auch dieser Frage sollte im Rahmen zukünftiger Forschung nachgegangen werden.

Interventionsforschung: Schließlich bleibt die Frage offen, inwieweit die hier beschriebenen Gesprächsstrategien kurz- mittel- und langfristig trainierbar sind. Dies sollte im Rahmen von Interventionsstudien untersucht werden.

7.3.2 Implikationen für das Handlungsfeld

Eine Aufgabe der Pädagogischen Psychologie ist es, Wissen „für spezielle Aufgabengebiete und Probleme der pädagogisch-psychologischen Praxis adressatengerecht aufzubereiten und öffentlich zugänglich zu machen“ (Seidel, Prenzel & Krapp, 2014, S. 26). Verschiedene

Perspektiven zur Implementierung handlungsrelevanter Forschungsbefunde sollen an dieser Stelle aufgegriffen werden.

Systematisierung durch theoretische Einbettung: Eine wissenschaftliche Theorie bzw. theoretische Einbettung ermöglicht es, beobachtete und erlebte Phänomene wissenschaftlich begründet zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen (Seidel et al., 2014). Durch die theoretische Einbettung in die Selbstbestimmungstheorie können im Rahmen dieser Arbeit die vielfältigen Ratschläge aus der praktischen Ratgeberliteratur und empirischen Forschung innerhalb vier zentraler Dimensionen systematisiert werden. Sowohl für Lehramtsstudierende im Studium, als auch für Novizen und erfahrene Lehrkräfte aus dem Berufsleben könnte der Zugang über eine systematische, eingängige und bekannte motivationstheoretische Struktur eine niederschwellige Möglichkeit darstellen, Wissen nutzbar und handlungsleitend zu machen.

Handlungsorientierung: In Studien 1 und 2 konnte gezeigt werden, dass sowohl die Bedingungen elterlichen Schulengagements als auch die Dimensionen Wertschätzung und Autonomieunterstützung bedeutsam für elterliches Schulengagement in Deutschland sind. Dieses Wissen und damit verbundene Gesprächsstrategien sollten für Lehrkräfte nutzbar gemacht werden.

Das von Lehrkräften erworbene Wissen sollte möglichst in effektives Handeln umgesetzt werden, und die oftmals beschriebene Kluft zwischen Wissen und Handeln sollte möglichst überbrückt werden (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Bewusstes, zielgerichtetes Handeln orientiert sich dabei weniger an erlernten wissenschaftlichen Theorien als vielmehr an subjektiven Theorien kurzer Reichweite (vgl. Groeben et al., 1988; Wahl, 2013) und sogenannten „Handlungsprototypen“ (Wahl, 2013, S. 27). Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass das neu erworbene bzw. neu strukturierte Wissen praktisch Anwendung findet, sollte daher, neben der Theorievermittlung und Verdeutlichung der praktischen Relevanz der Förderung elterlichen Schulengagements, nah am Handlungs- und Erfahrungsraum der

Studierenden und Lehrkräfte und somit an den subjektiven Theorien angeknüpft werden (vgl. Seidel et al., 2014). Dabei sollte nicht zuletzt die Übung und Erprobung durch Rollenspiele und Gesprächssimulationen die Entwicklung neuer Handlungsprototypen erleichtern. Eine Möglichkeit zur Umsetzung sind Seminare und Workshops in der Lehreraus- und -weiterbildung. Dabei sollten sowohl instruktionale als auch konstruktivistische Lernumgebungen geschaffen werden (Gruber et al., 2000).

Lehrerbildung: Neben dem direkten Kontakt zur Schule und zu Lehrkräften ist die Lehrerbildung eine Möglichkeit zur mittel- und langfristigen Überführung von Forschungsbefunden und Wissen in die Praxis. Bereits vor Eintritt in das Berufsleben sollten sich Lehramtsstudierende mit aktuellen Forschungsbefunden und damit verbunden praktischen Implikationen auseinandersetzen (z.B. Seidel et al., 2014). Insbesondere die Forschung zur Förderung elterlichen Schulengagements hat bislang nur wenig Einzug in die Lehrerbildung gehalten. Im Rahmen von Seminaren, Workshops und Lehrbüchern sollten Studierende stärker auf dieses Handlungsfeld vorbereitet werden. Die Befunde dieser Arbeit können dazu beitragen, die Relevanz dieses Handlungsfelds zu verdeutlichen. Insbesondere die Einbettung in die Selbstbestimmungstheorie ermöglicht Anknüpfungspunkte zu weiteren relevanten motivationspsychologischen Studieninhalten.

Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften: Berufstätige Lehrkräfte fühlen sich im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung oftmals schlecht auf Elternarbeit vorbereitet (vgl. Aich, 2011; Hertel, 2009). Durch Workshops, Vorträge und moderierte Diskussionsrunden sollten zukünftig praktische Expertise und Erfahrungen, aber auch Unsicherheiten und Fragen von Lehrkräften aufgegriffen und reflektiert werden. Die Relevanz sowohl der Bedingungen elterlichen Schulengagements als auch der Dimensionen der Selbstbestimmungstheorie kann dabei durch Forschungsergebnisse (z.B. Befunde dieser Arbeit) untermauert werden. Insbesondere der Zugang zu den Dimensionen der Selbstbestimmungstheorie bietet eine

zunächst eingängige Übersicht, die in den Angeboten für eine Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praktiken aufgegriffen werden kann.

Förderung elterlichen Schulengagements außerhalb des Elternsprechtags: Neben dem Elternsprechtage soll an dieser Stelle als weitere Perspektive und Implikation für das Handlungsfeld der elternsprechtagsunabhängige Einbezug des Elternhauses genannt werden. Im Rahmen von Studie 2 und 3 wurden Aspekte der Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtage untersucht. Neben dem Elternsprechtage können jedoch auch weitere Kontakte zwischen Elternhaus und Schule zur Förderung der Selbstbestimmung und schließlich des elterlichen Schulengagements genutzt werden. Zwar beschränken sich, wie oben bereits beschrieben, die Kontakte zwischen Elternhaus und Schule größtenteils auf Kontakte wie Elternsprechtage und Elternabende, dennoch sollten weitere Formen der Kommunikation und Kooperation berücksichtigt und gefördert werden. So bieten beispielsweise Family Literacy Projekte wie „LIFE – Lese in Familie erleben“ (z.B. Wiescholek, Hilkenmeier & Buhl, 2016) Lehrkräften eine Möglichkeit, Eltern kennenzulernen, ihnen Wertschätzung zu zeigen und sie in ihrer Autonomie zu unterstützen.

7.4 Fazit

Elterliches Schulengagement kann gefördert werden. Eine Möglichkeit hierzu ist das Gespräch am Elternsprechtage. Diese Arbeit konnte an bisherige Forschung anknüpfen und eine motivationspsychologische Perspektive in das Forschungsfeld des elterlichen Schulengagements einbringen. Ableiten lassen sich vielfältige Implikationen für zukünftige Forschung und Praxis (Abschnitt 7.3). Um diese Forschungsdesiderate aufgreifen zu können, um ein kohärentes Gesamtbild zu diesem Forschungsfeld weiter auszudifferenzieren und um dieses für die Praxis nutzbar machen zu können, sollten Austausch und Vernetzung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene gestärkt und gefördert werden.

8. Literatur

- Aich, G. (2011). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Hohengehren: Schneider.
- Akers, P. (2005). Conferencing the SMART way. *Principal*, 84 (3), 47-47.
- Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47 (2), 149-157.
- Baker, C. & Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, 18 (2-3), 263-300.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Behr, M. & Franta, B. (2003). Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch aus klientenzentrierter und systemischer Sicht. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, 1 (3), 19-28.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2015). "da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet". Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (1), 86-105.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2017). „Er tut sich einfach schwer.“. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zur Mitteilung von Leistungsproblemen in Elterngesprächen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4 (2). Online first.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove Press.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brandt, S. (2003). What parents really want out of parent-teacher conferences. *Kappa Delta Pi Record*, 39 (4), 160-163.

- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Dissertation, Institut für Psychologie, Humanwissenschaften. TU Darmstadt.
- Brühl, D. & Knake, H. (1978). *Eltern und Schule. Die Auswirkungen gesellschaftlicher und binnenstruktureller Bedingungen der Familie auf das Verhältnis der Eltern zur Schule*. Oldenburg: M1 Verlag.
- Buddeberg, I., Stubbe, T. C. & Potthoff, B. (2008). Lesesozialisation im Elternhaus in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S., Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 127-141). Münster: Waxmann.
- Buhl, H. M. & Hilkenmeier, J. (2017). Bildung und Lesesozialisation im Elternhaus bei Grundschulkindern. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.). *Handbuch der Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1-21.
- Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). Grounding in Communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127-149). Washington, DC.: APA Books.
- Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. (2013). Goal setting during early childhood parent-teacher conferences: A comparison of three groups of parents. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (2), 166-189.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and elf-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. L. & Ryan, M. R. (2002). *Handbook of self-determination theory*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors of reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 144-161.
- Edwards, P. A. (1992). Strategies and techniques for establishing home-school partnerships with minority parents. In A. Barona & E. Garcia (Eds.), *Children at-risk: Poverty, minority status, and other issues in educational equity* (pp. 217-236). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Ellis, A. & Hoellen, B. (1997). *Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie – Reflexionen und Neubestimmungen*. München: Pfeiffer.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez Jansorn, N. et al. (2009). *School, family and community partnerships: Your handbook for action (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fan, W. & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.
- Friedman, P. G. (1980). *Communicating in conferences: Parent-teacher-student interaction*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication skills: Speech Communication Association, Falls Church, VA.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G. & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im

- Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatikin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412-426). Wiesbaden: VS.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T. & Schmitz, B. (2015). What skills and abilities are essential for counseling parents in supporting their children's learning process? Modelling and Predicting Teacher's Counselling Competence: in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 62-71.
- Grady, D. E. (2013). Elements of parent-teacher conferences that foster parental engagement and home-school partnerships in a rural k-3 elementary school (Doctoral dissertation, Edgewood college, 2013). ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3613808.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 16 (1), 117-129.
- 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.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65 (1), 237-252.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Guskey, T. R. (2002, April). Perspectives on grading and reporting: Differences among teachers, students and parents. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Harvard Family Research Project (2010). *Parent-teacher conference Tip Sheets for principals, teachers, and parents*. Harvard Graduate School of Education, Cambridge.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 57 (3), 251-277.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R. & Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale. The essential guide to family-school partnerships*. New York: New Press.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern – Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- 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. *Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft zu PISA 2009, Beiheft*, 40-62.
- Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255-276). Münster: Waxmann.

- 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.
- Hilkenmeier, J. (in Vorb.). Self-determination in parent-teacher talk. Investigating concordance and the true score.
- Hilkenmeier, J. & Buhl, H. M. (2017). Zur Bedeutung des Gesprächs am Elternsprechtag – Ein Blick in die Forschung. In G. Aich, Ch. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim: Beltz.
- Hilkenmeier [Kretschmer], J., Wiescholek, S. & Buhl, H. M. (2013, September). *Die Wahrnehmung motivationsfördernder Prozessmerkmale des Elternhauses und ihre Bedeutsamkeit für die Lesekompetenz im Grundschulalter. Eine Kontrastierung von Kind- und Elternperspektive*. Poster präsentiert auf der 14. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie (PAEPS), Hildesheim.
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S. & Buhl, H. M. (under review). Bedingungen elterlichen Unterstützungsverhaltens beim Lesen im Grundschulalter.
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S., & Buhl, H. M. (2017). Motivationsförderung am Elternsprechtag. Zum Zusammenhang zwischen eingeschätzter Leseleistung, Lehrer- und Elternverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4 (2). Online first.
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S., Greiner, C. & Buhl, H. M. (under review). Teachers' Strategies to foster parental self-determination in parent-teacher conferences.
- Howard, K. M. & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences wir Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30 (1), 33-47.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331.

- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R.S. (2009). *Ergebnisse des Bildungsbarometers zum Thema „Kooperation Elternhaus-Schule“*. Online-Veröffentlichung. Abruf am 22.08.17 unter https://www.zepf.eu/fileadmin/user_upload/documents/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2009_4.pdf
- Jäger, A. O., Süß, H.-M. & Beauducel, A. (1997): *Berliner Intelligenzstruktur-Test. Form 4*. Göttingen: Hogrefe
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47 (4), 706-742.
- Keogh, J. (1996). Governmentality in Parent-Teacher Communications. *Language and Education*, 10 (2-3), 119-131.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnership for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.
- Kotthoff, H. (2012) Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines interinstitutionellen Gesprächstyps. *Gesprächsforschung*, 12 (12), 290-321.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25 (1), 19-30.
- Krumm, V. (1996). Parent involvement in Austria and Taiwan: Results of a comparative study. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 9-24.

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001). *Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. Handreichung zum Erlass*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (2), 73-85.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York: Random House.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 294-318.
- Lorenz, F. & Wild, E. (2007) Parental involvement in schooling - results concerning its structure and impact on students' motivation. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (pp. 299-316). Münster: Waxmann.
- MacLure, M. & Walker, B. M. (2000). Disenchanted Evenings: the social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 5-25.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 121-131.
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2010). Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher: Der Beitrag von Lehrer/innen und Eltern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (4), 397-411.
- Melzer, W. (1987). *Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation*. Weinheim: Juventa.

- Minke, K. M. & Anderson, K. J. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school Conference model. *The Elementary School Journal*, 104 (1), 49-69.
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie*. Bern: Haupt Verlag.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 1-14.
- Niklas, F., Möllers, K. & Schneider, W. (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (2), 94-111.
- Noack, P. (2004). The family context of preadolescents' orientations toward education: Effects of maternal orientations and behavior. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 714-722.
- Pillet-Shore, D. (2012). The Problems with Praise in Parent-Teacher Interaction. *Communication Monographs*, 79 (2), 181-204.
- 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.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (4), 227-237.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation (6. Auflage)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogers, C. R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Rotter, J., Robinson, E. & Fey, M. (1987). *Parent-teacher conferencing. What research says to the teacher (2nd edition)*. Washington D.C.: National Education Association.
- Ryan, R. M. & Solky, J. A. (1996). What is supportive about social-support? On the psychological needs for autonomy and relatedness. In G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 249-267). New York, NY: Plenum.
- Sacher, W. (2005). *Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004*. Nürnberg: Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 24.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W., Sliwka, A., Tschöpe-Scheffler, S., Walper, S. & Wild, E. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schulz von Thun, F. (2010). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.
- Schwanenberg, J., McElvany, N., Becker, D. & Pfuhl, N. (2013). Elternpartizipation an Grundschulen unter Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Familienhintergrunds. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 17 (S. 150-180). Weinheim: Juventa.
- Seidel, T., Prenzel, M. & Krapp, A. (2014). Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 21-36). Weinheim: Beltz.

- Seldin, C. A. (1991). Parent/teacher conferencing: A three year study to enrich communication. Report. University of Massachusetts.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78 (4), 880-907.
- Seplocha, H. (2004). Partnerships for Learning: Conferencing with families. *Young Children*, 59 (5), 28-32.
- Shumow, L. & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2 (2), 127-150.
- Silinskas, G., Leppänen, U., Aunola, K., Parrila, R., & Nurmi, J.-E. (2010). Predictors of mothers' and fathers' teaching of reading and mathematics during kindergarten and Grade 1. *Learning and Instruction*, 20 (1), 61-71.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T., & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13 (1), 113-128.
- Sonnenschein, S. & Munstermann, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Stevens, B. A. & Tollafield, A., (2003). Creating comfortable and productive parent/teacher conferences. *Phi Delta Kappan*, 84(7), 521-524.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367-382.
- Virginia Department of Education (2002). *Collaborative Family-School Relationships for Children's Learning. Beliefs and Practices.*

- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Regensburg: Klinkhardt.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-94). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Wegner, L. (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin: De Gruyter.
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R. & Pinto, K. (2003). Making it work: Low-income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*, 40 (4), 879-901.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Wiesbeck, A. B. (2015). An evaluation of simulated conversations as an assessment of pre-service teachers' communication competence in parent-teacher conversations. Dissertation, Technische Universität München.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (3), 37-64.

- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Yotyodying, S. & Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: Findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning Culture and Social Interaction*, 3 (2), 98-110.