

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Einfluss der Interaktion zwischen Eltern
und Lehrern auf Beurteilungen von schulischen
Leistungen im Rahmen einer Erhebung von
Lese- und Rechtschreibkenntnissen bei Schülern
an Wiener Volksschulen“**

Verfasserin

Sonja Knefel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften

Wien, im Jänner 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin oder Betreuer:

A-298
Psychologie
Prof. Dr. Alfred Schabmann

***meinen Eltern
und meinem
Großvater***

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	8
1.1 Problemstellung und Zielsetzung.....	8
1.2 Die vorliegende Arbeit als Teilprojekt eines Gesamtprojektes.....	8
1.3 Aufbau der Arbeit.....	9
2 Schule als Vermittler von Kulturtechniken.....	11
2.1 Lesen und Rechtschreiben.....	11
2.1.1 Begriffseingrenzung Lese- und Rechtschreibkompetenz.....	11
2.1.2 Probleme im Zusammenhang mit der Lese- und Rechtschreibkompetenz.....	12
2.2 Schule und Leistung.....	13
2.2.1 Allgemeine Faktoren im Zusammenhang schulischer Leistung.....	13
2.2.2 Eltern und Familie als leistungsbestimmende Faktoren.....	16
2.2.2.1 Eltern als Förderer von Lese- und Rechtschreibkompetenzen.....	16
2.2.2.2 Elterliche Erwartungen.....	17
2.2.3 Die Rolle der Lehrkraft als leistungsbestimmender Faktor.....	20
2.2.4 Noten als Mittel zur Leistungsbeurteilung.....	21
2.2.4.1 Noten – Definition und Funktion.....	21
2.2.4.2 Noten zur Erfassung mehrerer Leistungsdimensionen.....	21
2.2.4.3 Grundschulnoten als Sprungbrett in die Sekundarstufe 1.....	22
2.2.5 Die Einschätzungen der Leistungen der Kinder seitens ihrer Eltern.....	23
2.2.5.1 Studien zum Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Leistungen der SchülerInnen seitens der Eltern bzw. der Lehrkräfte.....	23
2.2.5.2 Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenz in der Grundschule vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens von Schule und Elternhaus bei der Erziehung und Förderung der Kinder – Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Niederösterreich.....	29
3 Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule – Spannungsfeld und Herausforderung.....	34
3.1 Unterschiede in der Wahrnehmung der familiären und des schulischen Bereichs seitens der Eltern bzw. der Lehrkräfte.....	35
3.2 Probleme zwischen Elternhaus und Schule.....	36
3.2.1 Ursachen.....	36
3.2.2 Barrieren in der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule.....	41
3.3 Elterngespräche.....	44
3.3.1 Gründe für Elterngespräche.....	44
3.3.2 Möglichkeiten der Eltern-Lehrer-Kommunikation.....	45
3.3.2.1 Sprechtag.....	45

3.3.2.2 Die Sprechstunde	47
3.3.2.3 Telefonate	48
3.3.2.4 Andere Kommunikationsformen	48
3.4 Elternpartizipation als Möglichkeit für weitere Gespräche und bessere Kommunikation	50
3.4.1 Elternabend und Stammtisch.....	50
3.4.2 Eltern nehmen am Unterricht teil	51
3.4.3 Eltern gestalten Unterricht mit	52
3.4.4 Schulveranstaltungen	52
3.4.5 Andere Partizipationsmöglichkeiten.....	52
3.5 Das Interesse von Eltern und Lehrkräften an Elternpartizipation	53
3.5.1 Elterninteresse.....	53
3.5.2 Das LehrerInneninteresse	54
3.5.3 Faktoren der Interaktionshäufigkeit	55
4 Empirie	56
4.1 Beschreibung der Untersuchung	56
4.2 Verwendete Verfahren.....	57
4.2.1 Tests zur Überprüfung der Rechtschreibleistung.....	57
4.2.2 Test zur Überprüfung der Leseleistung	58
4.3 Beschreibung der Fragebögen	59
4.3.1 Lehrerfragebogen zu den einzelnen Kindern.....	59
4.3.2 Elternfragebogen	59
4.4 Stichprobenbeschreibung	60
4.4.1 Beschreibung der SchülerInnen	60
4.4.2 Beschreibung der Eltern	63
5 Ergebnisdarstellung.....	66
5.1 Einschätzungen der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten seitens Eltern und Lehrkräfte.....	66
5.1.1 Fragestellungen.....	67
5.1.2 Ergebnisse	68
5.1.2.1 Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes	68
5.1.2.1.1 Statistische Methode.....	68
5.1.2.1.2 Ergebnisse	68
5.1.2.2 Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern	70
5.1.2.2.1 Statistische Methode.....	70
5.1.2.2.2 Ergebnisse	70

5.1.2.3	Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes	71
5.1.2.3.1	Statistische Methode.....	71
5.1.2.3.2	Ergebnisse	72
5.1.2.4	Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern.....	74
5.1.2.4.1	Statistische Methode.....	74
5.1.2.4.2	Ergebnisse	75
5.1.2.5	Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern.....	76
5.1.2.5.1	Ergebnisse	77
5.2	Zusammenhang zwischen Einschätzungen der Eltern der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten und den Testleistungen	82
5.2.1	Fragestellung.....	82
5.2.1.1	Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes	82
5.2.1.1.1	Statistische Methode.....	82
5.2.1.1.2	Ergebnisse	83
5.2.1.2	Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes	84
5.2.1.2.1	Statistische Methode.....	84
5.2.1.2.2	Ergebnisse	85
5.3	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der Testleistung	88
5.3.1	Fragestellung.....	88
5.3.1.1	Statistische Methode	88
5.3.1.2	Ergebnisse	88
5.4	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder.....	90
5.4.1	Fragestellung.....	90
5.4.1.1	Statistische Methode	91
5.4.1.2	Ergebnisse	91
5.5	Unterschiede in der Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und dem elterlichen Zeitaufwand für die Betreuung der Kinder.....	92
5.5.1	Fragestellung.....	92
5.5.1.1	Statistische Methode	92
5.5.1.1.1	Ergebnisse	93

5.6	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkräften und dem Bildungsniveau der Eltern	94
5.6.1	Fragestellung.....	94
5.6.1.1	Statistische Methode	94
5.6.1.2	Ergebnisse	95
5.7	Unterschiede in der Interaktionshäufigkeit mit dem Klassenlehrer bei Kindern mit und ohne schulische(n) Probleme(n)	101
5.7.1	Fragestellung.....	101
5.7.2	Statistische Methode	101
5.7.3	Ergebnisse	102
5.7.3.1	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes aus Elternsicht	102
5.7.3.2	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes aus Lehrersicht	104
5.7.3.3	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes vor dem Hintergrund der Testergebnisse.....	110
6	Diskussion	112
6.1	Einschätzungen der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten seitens Eltern und Lehrkräfte.....	112
6.1.1	Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes	113
6.1.2	Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern	114
6.1.3	Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes.....	114
6.1.4	Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern	115
6.1.5	Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern	115
6.2	Zusammenhang zwischen Einschätzungen der Eltern der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten und den Testleistungen	116
6.2.1	Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes	116
6.2.2	Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes	117

6.3	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der Testleistung	117
6.4	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder.....	118
6.5	Unterschiede in der Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und dem elterlichen Zeitaufwand für die Betreuung der Kinder.....	118
6.6	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkräften und dem Bildungsniveau der Eltern.....	120
6.7	Unterschiede in der Interaktionshäufigkeit mit dem Klassenlehrer bei Kindern mit und ohne schulischen Problemen.....	121
6.7.1	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes aus Elternsicht	121
6.7.2	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes aus Lehrersicht	122
6.7.3	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes vor dem Hintergrund der Testergebnisse.....	122
6.8	Resümee	122
7	Conclusio.....	124
8	Tabellenverzeichnis.....	128
9	Abbildungsverzeichnis.....	131
10	Literaturverzeichnis.....	132
11	144	
	Curriculum Vitae.....	145

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel Übereinstimmungen bzw. Unterschiede in der Wahrnehmung der Leistungen von Schülern¹ seitens der Eltern einerseits und der Lehrkräfte andererseits zu erheben. Dass Einschätzungen bezüglich Schülerleistungen zwischen Eltern und Lehrkräften eher übereinstimmen werden, wenn eine gute Kooperation und Kommunikation zwischen Lehrkraft und Elternhaus herrscht, liegt, wie oben schon angesprochen, auf der Hand. Daher liegt der zweite Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Hier soll in der Untersuchung vor allem erhoben werden, wie häufig Lehrkräfte mit den Eltern der im Fragebogen erfassten SchülerInnen kommunizieren.

1.2 Die vorliegende Arbeit als Teilprojekt eines Gesamtprojektes

Die vorliegende Arbeit stellt einen Teil eines groß angelegten Forschungsprojektes der Arbeitstruppe *Klinische Psychologie* am psychologischen Institut der Universität Wien dar. Das Hauptziel des Projektes war die Feststellung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten von Volksschulkindern (Erhebungen an 19 Volksschulen in Wien und Niederösterreich). Außerdem sollte die schulische Förderpraxis von lese- und rechtschreibschwachen Kindern an Österreichs Volksschulen erhoben werden. Das Gesamtforschungsprojekt gliederte sich in 15 Teilprojekte, von denen die vorliegende Arbeit eines darstellt. Die Fragestellung, die Problemstellung und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit steht insofern mit dem Gesamtprojekt in einem Zusammenhang, als der Förderwille der Eltern von lese- und rechtschreibschwachen Kindern zum einen von deren korrekter Einschätzung der schlechten Leistungen ihres Kindes und zum anderen von der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Eltern abhängen wird.

¹ Um den Lesefluss nicht zu stören, wurde in der folgenden Arbeit bei Personenbezeichnungen auf geschlechtsspezifische Unterscheidungen weitgehend verzichtet und meist die gebräuchlichere maskuline Form gewählt, die für Personen beiderlei Geschlechts gleichermaßen gilt.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung (Kapitel 1) wird in Kapitel 2 auf die Rolle der Schule als Vermittlerin von Kulturtechniken näher eingegangen. Schwerpunkte in diesem Kapitel bilden die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten und damit einhergehende Probleme und die schulische Leistungsbewertung (Abschnitt 2.2). Im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung in der Schule werden zum einen das familiäre Umfeld und die Rolle der Lehrkraft als leistungsbeeinflussende Faktoren näher beleuchtet. Den Abschluss von Kapitel 2 bildet die Zusammenfassung einer Studie von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002), in der die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen in der Grundschule vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens von Schule und Elternhaus untersucht wurde. In dieser Längsschnittstudie, die an niederösterreichischen Volksschulen durchgeführt wurde, wurde eine Reihe ähnlicher Zusammenhänge erhoben wie in der vorliegenden Untersuchung. Inwieweit die Ergebnisse dieser Studie mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit übereinstimmen, wird Kapitel 5 (empirische Untersuchung) zeigen.

Kapitel 3 widmet sich dem zweiten Schwerpunkt dieser Arbeit: der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Hier wird zunächst aufgezeigt, dass es häufig zu Unterschieden in der Wahrnehmung des familiären und des schulischen Bereiches seitens der Eltern bzw. der Lehrkräfte kommt (Abschnitt 3.1). Dass deshalb Probleme zwischen Elternhaus und Schule aufkommen (Abschnitt 3.2) verwundert nicht. Eine Möglichkeit dieses Problempotenzial zu reduzieren stellen Elterngespräche dar. Diese sind Gegenstand von Abschnitt 3.3. Im vierten Abschnitt des dritten Kapitels wird die Elternpartizipation als weitere Möglichkeit für Gespräche und bessere Kooperation zwischen Schule und Elternhaus diskutiert. Der fünfte und letzte Abschnitt dieses Kapitels soll schließlich das Interesse von Eltern und Lehrkräften an einer positiv gestalteten und verstärkten Kommunikation näher beleuchten.

Kapitel 4 ist der Beschreibung der Untersuchung gewidmet. Hier werden die verwendeten Verfahren, die Fragebögen und die Stichprobe beschrieben. In Kapitel 5 werden so dann die Ergebnisse dargestellt. Insgesamt werden 12

Fragestellungen bearbeitet, die in sieben Fragenblöcke kategorisiert sind. Nach der Ergebnisdarstellung erfolgt die Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 6. Die Arbeit endet mit einer zusammenfassenden Conclusio in Kapitel 7.

2 Schule als Vermittler von Kulturtechniken

Wer sich seinen Platz in der heutigen Leistungsgesellschaft sichern will, muss über ausreichende, wenn nicht sogar gute Kompetenzen in den drei Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen. Doch gerade in diesen drei Gegenständen, die aufgrund ihrer Wichtigkeit auch immer wieder „Hauptgegenstände“ genannt werden, weisen sowohl Schüler der Grundschule als auch der Sekundarstufe 1 und 2 oft Schwächen auf. Um das Niveau vor allem in diesen Gegenständen österreichweit zu vereinheitlichen, wurden im Schuljahr 2003/2004 die Pilotphase 1 der so genannten Bildungsstandards gestartet. Pilotphase 2 ab dem Schuljahr 2004/2005 stellte so dann die ersten Implementierungsversuche der Bildungsstandards in die Schulrealität dar (Beer 2006, S. 321). Welchen hohen Stellenwert diese Standards hatten bzw. haben, zeigt die Tatsache, dass in der Reihe *Erziehung und Unterricht* im Jahr 2004 alleine 16 Beiträge zum Thema Bildungsstandards erschienen. Dass durch derartige Standards der Leistungsdruck steigt, liegt auf der Hand (Kirk 2001, S. 79).

Vor diesem Hintergrund wird sich das vorliegende Kapitel vor allem mit zwei Schwerpunkten beschäftigen: zum einen mit den Kulturtechniken des Lesens und des Rechtschreibens (Gegenstand der Untersuchung der vorliegenden Arbeit) und zum anderen mit der Wichtigkeit der schulischen Leistungsbeurteilung bzw. der Schülerleistung sowohl als Eltern- als auch aus Lehrersicht.

2.1 Lesen und Rechtschreiben

2.1.1 Begriffseingrenzung Lese- und Rechtschreibkompetenz

„Lesekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Sorten in ihren Aussagen, Absichten und ihren formalen Strukturen zu verstehen und in einen Zusammenhang einordnen zu können“ (Kohn 2007, S. 86).

Mit anderen Worten bedeutet Lesekompetenz nicht nur die Buchstaben einzelner Wörter erkennen zu können sondern auch den Sinn eines Textes zu erfassen.

Zur Rechtschreibkompetenz konnte in der Literatur keine Definition gefunden werden – möglicherweise weil eine Definition nichts anderes besagen könnte, als dass sie sich auf die korrekte Rechtschreibung einer bestimmten Sprache bezieht.

2.1.2 Probleme im Zusammenhang mit der Lese- und Rechtschreibkompetenz

„In einer weitgehend auf schriftliche Kommunikation angewiesenen Gesellschaft bedeuten Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten eine große Benachteiligung für die Betroffenen“ (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 1994, S. 93; Herv. im Orig.).

Da Lesen und Schreiben nicht beiläufig erworben werden, sondern über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch angeeignet werden müssen, kommt hier der Schule bei der Vermittlung dieser Kompetenzen eine herausragende Rolle zu. Dass es bei vielen Schülern zu Schwierigkeiten bei der Aneignung der Schriftsprache kommt, ist ein Phänomen, das in allen Schriftsprachen und in allen Ländern auftritt. „Schwierigkeiten bei der Aneignung der Schriftsprache können als Prototyp schulischen Leistungsversagens betrachtet werden“ (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 1994, S. 94). Erschwerend kommt hier hinzu, dass die Lese- und Rechtschreibentwicklung von einer hohen Kontinuität gekennzeichnet ist. D.h. Kinder, die bereits zu Beginn ihrer Schulkarriere Probleme beim Lesen und Schreiben haben, haben diese Probleme in der Regel auch am Ende der Pflichtschulzeit. Bereits gegen Ende der ersten Klasse bzw. zu Beginn der zweiten Klasse zeigt sich, welche Kinder Schwierigkeiten haben und welche nicht (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 1994, S. 96). Interessant ist im Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten auch die Tatsache, dass Schwierigkeiten in beiden Bereiche nicht unbedingt in derselben Ausformung auftreten müssen. Es gibt Kinder, die relativ gut lesen können, jedoch große Rechtschreibprobleme haben. Umgekehrt gibt es aber auch Kinder, denen das Lesen Probleme bereitet, die beim Rechtschreiben aber kaum Schwierigkeiten

haben. Auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit und das Leseverständnis müssen nicht immer gleich schlecht sein. Es gibt Kinder, die gut und sicher vorlesen können, die Gelesenes jedoch nicht wiedergeben können bzw. geringes Verständnis für den Inhalt haben (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 1994, S. 97). Da lese- und rechtschreibschwache Kinder trotz Üben immer hinter ihren gleichaltrigen MitschülerInnen herhinken, entwickeln sie mit der Zeit Strategien, die „zwar einen unmittelbaren Erfolg ermöglichen, sich aber langfristig hinderlich auf ihren Fortschritt auswirken“ (Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera 1994, S. 97). Gerade deshalb sind ein frühes Erkennen dieser Schwierigkeiten und ein Ausarbeiten dafür angemessener Lösungsstrategien überaus wichtig – eine Tatsache, die vor allem auch im Hinblick auf das Gesamtprojekt, von dem die vorliegende Arbeit nur ein Teil ist, große Bedeutung hat.

Da die Lese- und Rechtschreibkenntnisse wie auch andere Fähigkeiten im schulischen Setting immer gemessen und verschriftlicht werden müssen, ist dem Thema Schule und Leistung der nun nachfolgende Abschnitt gewidmet.

2.2 Schule und Leistung

Wie der nachfolgende Abschnitt zeigen wird, wird Leistung nicht ausschließlich von tatsächlich an den Tag gelegten Kompetenzen bestimmt. Diese Tatsache ist vor allem im Zusammenhang mit der Einschätzung der Lese- und Rechtschreibleistung durch Lehrkräfte einerseits und der von denselben Lehrkräften vergebenen Noten andererseits wesentlich.

2.2.1 Allgemeine Faktoren im Zusammenhang schulischer Leistung

Für mangelnde schulische Leistungen und Konflikte im Schulalltag gibt es nie nur eine einzige Ursache. In der Regel sind eine Reihe von Faktoren aus den Bereichen Individuum, Familie, Schule und Gesellschaft beteiligt, die einander verstärken bzw. beeinflussen (Hennig/Ehinger 2003, S. 25). Die nachstehende Grafik soll dies verdeutlichen:

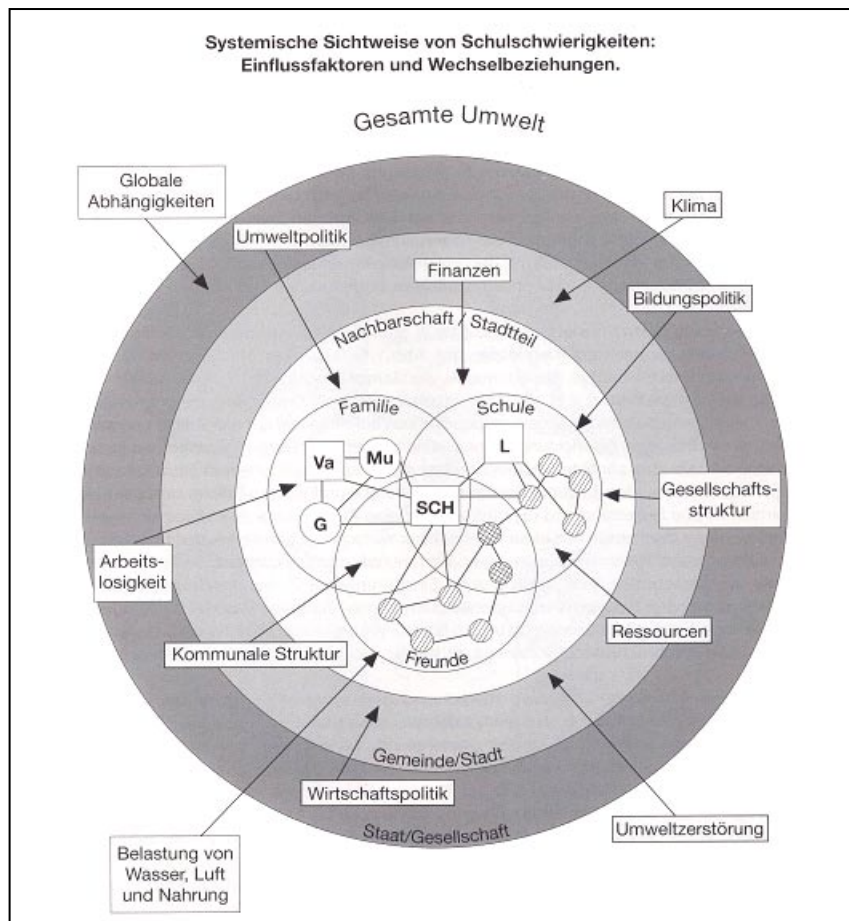


Abbildung 1: Systematische Sichtweise von Schulschwierigkeiten
(Hennig/Ehinger 2003, S. 17)

Schulschwierigkeiten bzw. schulische Leistungen hängen demnach nicht nur von einem dieser Bereiche ab.

Auch die Dimensionen von Leistung sind vielfältig. Benischek unterscheidet zwischen acht Dimensionen menschlicher Leistung, wobei für die vorliegende Arbeit vor allem drei von Bedeutung sind.

(1) Kognitive, affektive, psychomotorische und kommunikative Verhaltenskomponente. Vor allem die kognitive Leistung ist für die vorliegende Arbeit von Interesse.

„Zu den Ausprägungen der kognitiven Verhaltenskomponente zählen Wissen, (angeben, nennen, aufzählen, etc.), Verstehen (interpretieren, zuordnen etc.), Anwendung (einordnen, erklären, übertragen, etc.), Analyse (herausfinden,

ermitteln, prüfen, etc.), Synthese (kombinieren, planen, ableiten, etc.) und Evaluation (bewerten, beurteilen, folgern, etc.)“ (Benischek 2006, S. 174).

Hier sind somit die rein geistigen Fähigkeiten, über die ein Kind verfügt, gemeint.

(2) Prozessorientierte Leistung

Bei dieser Art von Leistung steht nicht das positive Ergebnis im Vordergrund, sondern „schon die Aktionen, durch die ein Ergebnis zustande kommt, stellen eine gewisse Leistung dar“ (Benischek 2006, S. 175). Im schulischen Kontext sind hier vor allem Wege eine Aufgabe zu bewältigen, die eine Lehrkraft neben dem Endprodukt mitbewertet, von Interesse.

(3) Individuelle Leistung

Als zentrales Merkmal dieser Leistungsdimension nennt Benischek „Anstrengung“. „Als Leistung werden alle Bemühungen anerkannt, die eine Person unternimmt, um seine [sic!] Arbeit auszuführen und mit Erfolg zu beenden“ (Benischek 2006, S. 175). D.h. hier sind vor allem die individuellen Voraussetzungen eines/r SchülerIn wesentlich. Benischek weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Berücksichtigung der individuellen Leistung in der Schule besonders wesentlich sei, da Dinge wie Anstrengungsbereitschaft, Selbstkontrolle, Findigkeit im Entdecken von Fragen oder Problemen, Selbststeuerung, strategisch durchgedachtes Vorgehen oder Methodenbewusstsein am Endprodukt oft nicht erkennbar und ablesbar sind (Benischek 2006, S. 176), in der Regel jedoch sehr wohl in die Note miteinfließen. Die Lehrkraft muss sich daher oft die Frage stellen, ob Anstrengung und Fleiß oder die jeweils aktuelle Fähigkeit beurteilt werden sollen.

„Es ist häufig, wenn nicht regelmäßig zu beobachten, dass im Zweifelsfalle bei gleichen nachgewiesenen Fähigkeiten SchülerInnen, die konstant Lernbereitschaft zeigen (die Fleißigen), eher die bessere Beurteilung erhalten als weniger lernwillige MitschülerInnen“ (Thonhauser/Eder 2006, S. 276).

Dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund von Fragestellung Nummer 5 (vgl. dazu Abschnitt 5.5.1) wesentlich.

2.2.2 Eltern und Familie als leistungsbestimmende Faktoren

Schule hat gerade heute einen sehr hohen Stellenwert für die Familien; Schule beeinflusst nachhaltig die Eltern-Kind-Beziehung, sie gibt zahlreiche Themen und Erfahrungen vor, die den Umgang zwischen Eltern und Kindern bestimmen. Schulische Leistungen gehören mit zu den zentralen Konfliktanlässen innerhalb der Familie. Dies wird, wie der nachfolgende Abschnitt zeigen wird, in der Literatur mehrfach bestätigt.

In diesem Zusammenhang sagt Werner Sacher, dass vor allem die Coleman-Studie (1996) gezeigt habe, dass die Eltern die Schulleistungen ihrer Kinder maßgeblich beeinflussen können. Auch Krumm, so Sacher (1996), habe nachgewiesen, dass der Einfluss der Lernbedingungen im Elternhaus auf den Schulerfolg sogar stärker ist als der Einfluss von Schul- und Lehrer- sowie Unterrichtsmerkmalen. Schließlich führt Sacher auch die PISA-Studie 2000 an, in der belegt wurde, dass die Eltern das so genannte kulturelle Kapital zur Verfügung stellen und somit das Elternhaus ein maßgeblicher Bedingungsfaktor von Schulleistung ist (Sacher 2006, S. 316ff). Hennig/Ehinger gehen sogar davon aus, dass 75% aller Schulprobleme ihren Ursprung im familiären und außerschulischen Bereich haben (Hennig/Ehinger 2003, S. 13).

2.2.2.1 Eltern als Förderer von Lese- und Rechtschreibkompetenzen

Gerade im Hinblick auf die Rechtschreib- und Lesekenntnisse der Kinder kann von Seiten der Eltern sehr viel getan aber auch verabsäumt werden. Wiederum hat hier die PISA-Studie gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Zeit, die Kinder täglich lesen und deren Lesekompetenzen besteht (Kohn 2007, S. 92). Es liegt auf der Hand, dass Schule alleine Kinder und Jugendliche nicht zum Lesen motivieren kann, sondern dass dies zu Hause unterstützt und gefördert werden muss (Kohn 2007, S. 93). Auch Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (1994) gehen von einem Einfluss der Familie auf die Aneignung der Schriftsprache aus.

Neben der Unterstützung, die Eltern zu Hause bieten können und so Einfluss auf die Lese- und Rechtschreibfähigkeiten ihrer Kinder nehmen können, sind es auch die elterlichen Erwartungen, die Auswirkung auf Schülerleistungen haben.

2.2.2.2 Elterliche Erwartungen

Schüler wissen um die Hoffnungen der Eltern auf einen möglichst hohen und guten Schulabschluss, der Basis sein soll für einen qualifizierten, vor allem einigermaßen sicheren Beruf. Gerade hier erfahren Eltern wie Schüler ihre Abhängigkeit von der Beurteilungsmacht der Lehrer, die aber auch ihrerseits einem Beurteilungs- und Selektionszwang unterliegen.

Die Erwartungshaltung von Eltern mit individuellem „Lebenslauf, Schicksal, Bildungsstand, soziologischer Zugehörigkeit u.a.“ (Oblinger 1981, S. 107) ist „verschieden oder zumindest unterschiedlich gewichtet“ (Oblinger 1981, S. 108). Dabei liegt das Interesse der Eltern weniger am Schulsystem als Ganzes sondern vielmehr an der von den Kindern besuchten Schule, die in Bezug zum eigenen Kind beurteilt wird.

Oblinger führt fünf Erwartungen an: Aufsichtseinrichtung, Ausbildungseinrichtung, Bildungseinrichtung, Erziehungseinrichtung und Aufstiegseinrichtung.

- *Aufsichtseinrichtung*: Den Eltern geht es hier primär darum, dass die Kinder beaufsichtigt werden, da beide Elternteile (bei Restfamilien ein Elternteil) berufstätig sind. Inhaltliche Erwartungen werden keine gestellt.
- *Ausbildungseinrichtung*: Schule wird als Vermittlerin von Qualifikationen gesehen. Dazu gehören Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen; technische Fertigkeiten, Fremdsprachen, naturwissenschaftliche, geografische Kenntnisse, formale Fertigkeiten und Arbeitstugenden.
- *Bildungseinrichtung*: Von ihr wird die Förderung der Persönlichkeit der Schüler durch Auseinandersetzung mit der Welt und der Kultur erwartet.
- *Erziehungseinrichtung*: Die Erfüllung der Aufgabe wird in der sozialen Erziehung gesehen. Schließlich erfahren die Kinder neben dem Elternhaus hier komplexere soziale Strukturen. Auch Hinführung zu „personalen

Tugenden“ wird erwartet. Eingeschlossen sind daher Wertorientierung und Wertklärung sowie Gesinnungsbildung. In der heutigen „wertpluralistischen Gesellschaft“ gehen diesbezüglich die Erwartungen der Eltern weit auseinander und werden auch sehr unterschiedlich gewichtet.

- *Aufstiegseinrichtung*: Diese Erwartungshaltung nimmt einen sehr hohen Stellenwert ein, da damit auch ein sozialer Aufstieg gekoppelt ist. Die künftige Schullaufbahn wird oft in einem sehr frühen Stadium geplant, weshalb es bei der Gefährdung des Plans (bspw. zu geringer Druck, neue Methoden) zu Konflikten kommt (Oblinger 1981, S. 107ff).

Bezüglich des letztgenannten Punktes (Aufstiegseinrichtung) steht die Sorge um die Aufrechterhaltung des erreichten sozialen Status und des Lebensstils für die Kinder, sowie das Bemühen um Aufstiegschancen im Vordergrund. Der Standard für derartige Erwartungen liegt in Abhängigkeit von der jeweiligen Schichtzugehörigkeit, dem Selbstverständnis und ihrer sozialen Aufgeschlossenheit unterschiedlich hoch (Oblinger 1981, S. 243).

Es lassen sich diesbezüglich grundsätzlich zwei Gruppen unterscheiden:

- Die Gruppe der Aufgestiegenen, deren Kinder den gleichen hohen Status einnehmen sollen (Statuserhalt), sowie diejenigen, deren Kinder in höhere Schichten aufsteigen sollen (Statuserhöhung). Diese Gruppe umfasst die soziale Ober- und Mittelschicht. Sie erwartet von der Lehrkraft bestmögliche Förderung im Leistungsbereich.
- Eltern der unteren sozialen Schichten erwarten sich vielmehr den Ausgleich sozialer Ungerechtigkeiten und eine pädagogische Entlastung in der Erziehung (Holzner 1980; Oblinger 1981).

Demnach dürften „der unterschiedliche familiäre Sozialisations- und Erziehungsstil, die Lebensplanung, die unterschiedliche Einstellung zur Leistung sowie kulturelle Vorgaben“ (Oblinger 1981, S. 25) von Bedeutung sein.

Auch das Verständnis der Eltern von Schule hat Einfluss auf die Erwartungen der Eltern im Zusammenhang mit der Schule, was sich wiederum auf die Leistung von

SchülerInnen auswirken kann. Die beiden Objektbereiche Schul- und Kooperationsverständnis von Eltern wurden von Hösl-Kulike (1994) untersucht und ausführlich dargestellt. Die Autorin identifizierte drei Formen elterlichen Verständnisses von Schule:

- Eltern, deren Verständnis vorwiegend an den Bedürfnissen des Kindes und einer möglichst ganzheitlichen Förderung seiner Persönlichkeit ausgerichtet ist. Die Bereiche des „Herzens“ und der „Hand“ sollen ebenso berücksichtigt werden wie der Bereich des „Kopfes“.
- Eltern, die Schule als Ort möglichst umfassender Wissensvermittlung und Förderung des hierzu erforderlichen Leistungsverhaltens sehen; beides halten sie im Hinblick auf spätere Lebens- und Berufsbewährung für unerlässlich.
- Eine dritte komplexe Form des Schulverständnisses besteht darin, dass Eltern die beiden vorstehend angeführten Aspekte als gleich wichtig erachten.

Auch im Zusammenhang mit Noten werden oft hohe Erwartungen an die SchülerInnen gestellt (vgl. zum Thema Noten auch Abschnitt 2.2.4.4). Im Familienalltag stellen Noten oft ein gravierendes und folgenreiches Ereignis dar. Wenn das Kind gute Noten hat, bedeutet dies für Eltern, dass es gute Schulleistungen erbringt. Diese Notenzentriertheit nimmt tendenziell eher zu, ab Mitte des vierten Schuljahres nimmt auch der Selektionsdruck zu, die Schüler werden einer enormen Leistungserwartung ausgesetzt. Werden Schüler nach ihren aktuellen Schulproblemen gefragt, dann erwähnen sie an erster Stelle fast immer den Leistungsdruck und die Noten (Ulrich 1993).

„Die entscheidende Veränderung in der Eltern-Kind-Beziehung tritt sehr abrupt mit dem Schulanfang ein, also mit dem Beginn institutionalisierter und familienexterner Leistungsbewertung, denen die Eltern (zu) große Bedeutung beimessen. (...) Die Erziehung verengt sich mit dem Schulanfang schnell und zunehmend auf kognitive Elemente und Anforderungen, um die Kinder an die Leistungsforderungen der Schule möglichst erfolgreich anzupassen“ (Ulrich 1993, S. 161f).

Zudem dürfte es Familien geben, in denen die Eltern einen höheren Schulabschluss erwarten, als ihn sich die Jugendlichen selbst wünschen – eine Divergenz, die Leistungsdruck oder Enttäuschung bei den Eltern auslöst (Ulich 1998, S. 31f).

2.2.3 Die Rolle der Lehrkraft als leistungsbestimmender Faktor

Der Lehrberuf wird in der Öffentlichkeit sehr häufig diskutiert. Dies liegt auch darin begründet, dass sich die Institution Schule nicht mehr als getrennt vom öffentlichen Leben verstehen kann, da sie immer stärker ganzheitlich agiert und sozialerzieherische Aufgaben wahrnimmt. Hofmann-Welenhof (1993) skizziert die hohen Ansprüche und die Vielfalt der Facetten der Rolle von Lehrern. Diese beziehen sich auf:

- emotionale Zuwendung zum Kind, die eine harmonische Atmosphäre schafft;
- Bewahren von Distanziertheit;
- Berücksichtigung sämtlicher pädagogischer Leitlinien aus dem Elternhaus;
- Orientierung des Unterrichts an der Kreativität und Spontaneität der Kinder, wobei auf straff strukturierte Lerneinheiten nicht verzichtet werden kann;
- Gerechtigkeit,
- Lob, wenn besondere Fähigkeiten beim Kind festgestellt werden;
- Förderung sozialer Werte.

Das Thema „der gute Lehrer“ ist mit der Frage der Lehrerbeurteilung in den Blickpunkt der Öffentlichkeit geraten. Dabei geht es in erster Linie um eine „Qualitätsbewertung“ und „Qualitätssicherung“ mittels einer verbesserten „Feedback-Kultur“ (Gstatter 1995). Diese Kultur der Rückmeldung gilt es zu fördern. Vor allem in einer gelungenen Eltern-LehrerInnen-Kommunikation können sich diese Rückmeldungen positiv auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken (vgl. dazu vor allem Kapitel 3).

2.2.4 Noten als Mittel zur Leistungsbeurteilung

2.2.4.1 Noten – Definition und Funktion

Nach Kohn sind Schulnoten zum einen eine Rückmeldung über erbrachte bzw. auch nicht erbrachte Leistungen eines Schülers bzw. einer Schülerin. Zum anderen bilden sie die Basis für einen schulischen Erfolg, der wiederum die Grundlage für Ausbildung oder Studium bildet (Kohn 2007, S. 156f). Ähnliche Funktionen nennt Kirk, fügt jedoch auch noch die Motivations- und die Disziplinierungsfunktion der Note hinzu.

„Die Leistungsbeurteilung soll eine Vielzahl von Funktionen erfüllen. Sie dienen u.a. Lehrern, Schülern und vor allen Dingen auch Erziehungsberechtigten als Rückmeldung über erreichte Lernstände, bilden die Grundlage für Qualifikation und Selektion und durch sie sollen Schüler motiviert und ggf. auch diszipliniert werden“ (Kirk 2001, S. 79).

Noten können jedoch nicht nach Belieben verteilt oder eben nicht verteilt werden, sondern die Schule ist zur Leistungsfeststellung verpflichtet. „Die Schule hat [...] die Leistungen der Schülerinnen festzustellen und zu beurteilen“ (Benischek 2006, S. 172).

2.2.4.2 Noten zur Erfassung mehrerer Leistungsdimensionen

Wie bereits in Abschnitt 2.2.1 diskutiert, gibt es mehrere Dimensionen von Leistung. Demnach fließen in die Note auch mehr Parameter ein, als es für den Laien auf den ersten Blick scheinen würde.

„Leistungsbeurteilung umfasst sowohl schriftliche, mündliche als auch fachspezifische Leistungen. Dabei ist die individuelle Lernausgangslage zu berücksichtigen und dementsprechend sowohl der Lernprozess als auch das Lernergebnis zu würdigen. Neben Fachkompetenz ist jedoch auch die methodische und soziale Kompetenz, Kreativität und Phantasie, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit Bestandteil der Schulleistung“ (Kirk 2001, S. 80).

Da Noten somit teilweise sehr subjektiv einschätzbare Parameter enthalten (Benischek 2000, S. 297), sind Lehrkräfte und Eltern nicht immer mit der Leistungsbeurteilung in Übereinstimmung (Kirk 2001, S. 81). Oft entwickelt sich hier ein besonderer Konfliktbereich, der wiederum konstruktive Kommunikation verhindert. Je weniger allerdings kommuniziert wird, umso weniger wissen die Eltern über die Leistung und das Verhalten ihres Kindes bzw. auch Leistungen im Vergleich zu Gleichaltrigen Bescheid. Gerade vor dem Hintergrund dieses Konfliktpotenzials sind in den letzten Jahren die Stimmen gegen die Ziffernoten und die Plädoyers für verbale Benotungen immer lauter geworden (Kirk 2001, S. 79f; vgl. dazu auch vor allem den Beitrag von Kolb *Neue Formen der Leistungsbewertung* (2006)). Eine verbale Benotung würde auch zu einer immer wieder geforderten größeren Transparenz der Note führen (Kohn 2007, S. 159).

2.2.4.3 Grundschulnoten als Sprungbrett in die Sekundarstufe 1

Untersuchungen von Sirsch (2000, 2003), Mekelmann (2004), Vaktin/Wagner (2004) und Lohaus/Vierhaus/Ball (2005) haben gezeigt, dass der Schulübertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 um einen wichtigen und für die Zukunft der betroffenen SchülerInnen entscheidenden Prozess ist.

Katschnig/Hanisch (2006) bezeichnen den Übergang von der Volksschule in weiterführende Schulen als „Nahtstelle“.

„Der Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe erscheint, unabhängig davon, ob Hauptschule oder das Gymnasium gewählt wurde, als Krisensituation. Es kommt oft zu einem erheblichen Anstieg der Schulangst, zu einer abrupten Verschlechterung der Noten und zu einer massiven Zunahme von Schulstress und psychovegetativen Beschwerden“ (Benischek 2000, S. 51).

Gerade hier kommt den Schulnoten vor allen in den Hauptgegenständen tragende Bedeutung zu, da diese die gesetzliche Grundlage für die Aufnahme der SchülerInnen in die Sekundarstufe 1 darstellen (Benischek 2000, S. 295).

2.2.5 Die Einschätzungen der Leistungen der Kinder seitens ihrer Eltern

Wie bereits bei der Benotung angesprochen, stimmen die Eltern der Leistungsbeurteilung ihrer Kinder in verschiedenen Gegenständen nicht immer zu. Der folgende für die Untersuchung im zweiten Teil der Arbeit überaus relevante Abschnitt wird daher zunächst verschiedene ältere Untersuchungen zum Zusammenhang der Einschätzung der Leistungen der SchülerInnen seitens der Eltern bzw. der Lehrkräfte beschreiben. Danach erfolgt in Abschnitt 2.2.5 die Zusammenfassung der Ergebnisse einer Längsschnittstudie über die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen von Kindern in der Grundschule vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens von Schule und Elternhaus, von der ein Schwerpunkt die Einschätzung der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen seitens der Eltern war.

2.2.5.1 Studien zum Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Leistungen der SchülerInnen seitens der Eltern bzw. der Lehrkräfte

Eltern fühlen sich in der Regel als Experten ihrer Kinder. Ihre Sicht auf die eigenen Kinder wird grundsätzlich von vielen Faktoren beeinflusst, die mitentscheidend bei der Einschätzung der schulischen Leistung sind. Grundsätzlich ist es also wenig überraschend und nachvollziehbar, dass es zu einer differentiellen Einschätzung der schulischen Leistung durch Eltern und Lehrer kommen kann.

Mütter als Diagnostiker ihrer Kinder

Gegenstand einer Studie von Helmke (vgl. Helmke 1992; Helmke/Schrader/Lehneis-Klepper 1991; Weinert/Helmke/Schrader 1988) war die Frage nach der Diagnosefähigkeit von Müttern: Wie genau beurteilen Mütter Begabung und Schulleistungen ihrer Kinder, und wie hoch sind Übereinstimmungen zwischen Kindangaben zu sozial-emotionalen Merkmalen und entsprechenden Mütter-Beurteilungen? Lassen sich situative und personale Determinanten der Diagnosegenauigkeit von Müttern identifizieren?

Datengrundlage bildete eine Untersuchung bei der 118 Mütter, die u.a. zur Diagnose ihrer Kinder ausführlich interviewt wurden; von den Kindern (6. Klassenstufe) lagen korrespondierende Fragebogenangaben und Tests vor. Die Studie war Teil einer umfangreichen Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung der Mathematikleistungen und leistungsbezogener Motive in Abhängigkeit von Qualität und Kontextbedingungen des Unterrichts und individuellen kognitiven sowie motivationalen Eingangsbedingungen. Im Folgenden einige der wichtigsten Ergebnisse, die auch vor allem im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit von Interesse sind:

Besonders deutlich korrelierten sowohl auf Eltern- wie auf Kindseite die vier unmittelbar leistungs- bzw. fähigkeitsbezogenen Merkmale („vergangene Noten“, „künftige Noten“, „Schulleistungsstand“ und „soziale Kompetenz“).

Die höchsten Korrelationen zwischen den Kindmerkmalen und den korrespondierenden Beurteilungen der Mütter fanden sich im Bereich der Schulleistung. Über die Zeugnisnoten des vergangenen Halbjahres waren die Eltern nahezu perfekt informiert, und auch die Genauigkeit ihrer Prognose der Noten im kommenden Versetzungszeugnis fiel sehr hoch aus.

Bezogen auf die Mittelwertunterschiede zwischen Mütterereinschätzungen und Kindangaben wird deutlich, dass die Angaben der Mütter im kognitiven Bereich im Durchschnitt kaum von den realen Werten (dokumentiert durch Zeugnisse, Testergebnisse etc.) abwichen. Keiner der Mittelwertunterschiede war signifikant.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass Mütter über den schulischen Leistungsstand ausgezeichnet informiert sind. Dies gilt insbesondere für die vergangenen und zu erwartenden Noten, in abgeschwächter Form aber auch für die direkte Beurteilung des aktuellen Leistungsstandes.

Studie von Holloway/Hess (1982)

In der Studie von Holloway/Hess (1982) wurden Kinder des 6. Schuljahres und deren Mütter untersucht. Im Mittelpunkt des Interesses stand der Mathematikunterricht. Die Korrelation zwischen den von den Müttern geschätzten

und den tatsächlich erzielten Schulleistungen in Mathematik war ausgeprägt signifikant und betrug für die Jungen 0,64 und für die Mädchen 0,52 (mit dem Lehrerurteil korrelierten die Vorhersagen der Mütter mit 0,61 für Jungen und 0,63 für Mädchen).

Studie von Hunt/Paraskevopoulos (1980)

Im Vergleich zur Arbeit von Holloway/Hess (1982) wurden in der Studie von Hunt/Paraskevopoulos (1980) die diagnostizierten Urteile der Eltern noch detaillierter erfasst. Verwendet wurden dazu 96 Aufgaben aus verschiedenen psychologischen Intelligenztests. 50 Mütter mussten die zu erwartenden Einzelleistungen ihrer Kinder vorhersagen.

Dabei zeigten sich erhebliche individuelle Unterschiede in der Vorhersagegüte mit einer stärkeren Tendenz zu Über- als zu Unterschätzungen der tatsächlichen Leistungen. Als wichtigstes Ergebnis wird von den Autoren die hochsignifikante negative Korrelation zwischen Prognosekompetenz der Mütter und dem kognitiven Leistungsniveau der Kinder herausgestellt. Weitere Analysen zeigten, dass zwischen dem Grad der mütterlichen Unterschätzung und der tatsächlichen Testleistung der Kinder keine korrelativen Beziehungen bestanden, sondern dass ein solcher Zusammenhang nur für die Überschätzung der Leistungen durch die Mütter nachweisbar war.

Die bisher erwähnten Befunde könnten den Eindruck erwecken, es handle sich um relativ einfache und generelle Zusammenhänge zwischen mütterlicher Diagnosefähigkeit und den kognitiven Leistungen der Kinder. Das ist jedoch nicht der Fall. Als wichtige moderierende Variablen haben sich vielmehr das Alter des Kindes (Dix/Grusec 1985), sein Geschlecht (Holloway/Hess 1982), der zu beurteilende Leistungsbereich, die Erziehungsziele der Eltern, ihre intuitiven Entwicklungstheorien, der Erziehungsstil (Helmke/Fend 1981), sowie die Beobachtungsmöglichkeiten der Eltern (Helmke/Fend, 1981) erwiesen.

Eine umfangreichen Längsschnittuntersuchung, in deren Mittelpunkt die Beschreibung und Erklärung der kognitiven und affektiven Entwicklung von SchülerInnen in Abhängigkeit von der Unterrichtsqualität, von wichtigen

Kontextbedingungen und von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen stand (Weinert/Helmke/Schrader 1988), kam zu folgenden Ergebnissen:

Längsschnittstudie von Weinert/Helmke/Schrader (1988)

Zwischen den fünf Urteilsdimensionen, Begabung für Mathematik, Selbstvertrauen, Lernmotivation, psychische Stabilität und soziale Kompetenz, waren mittelhohe bis schwache, aber durchwegs positive Zusammenhänge zu beobachten. Dies war sowohl bei der Einschätzung der aktuell vorliegenden Merkmalsausprägungen bei den Kindern (Ist-Angaben) als auch bei den gewünschten Merkmalsausprägungen (Soll-Angaben), wobei das Korrelationsmuster in beiden Fällen sehr ähnlich war.

Die relativ hohen Korrelationen zwischen den Ist-Angaben für Begabung, Lernmotivation und Selbstvertrauen belegen die enge Verflechtung dieser drei zentralen Aspekte schulischen Leistens im Urteil der Mütter, sei es als Folge einer zutreffenden Wahrnehmung der tatsächlich vorhandenen Merkmalsbeziehung, sei es als Folge einer subjektiven Zusammenhangsannahme im Sinne einer impliziten Persönlichkeitstheorie. Deutlich davon abgrenzbar sind die Dimensionen der psychischen Stabilität und der sozialen Kompetenz, wobei besonders der klare Zusammenhang zwischen Stabilität und Selbstvertrauen die Plausibilität des Befundmusters unterstreichen.

Korrelationen der Elternurteile mit der Schülerleistung – repräsentiert durch das Lehrerurteil und objektive Testleistungen

Bis auf die soziale Kompetenz hängen alle Urteilsaspekte (Ist-Angaben) zumindest mäßig mit der tatsächlichen Schülerleistung zusammen, was die bereits vermutete Bedeutsamkeit der allgemeinen schulischen Leistungsfähigkeit für das Mütterurteil belegt. Bemerkenswert ist die relativ hohe Korrelation zwischen mütterlicher Begabungseinschätzung und tatsächlicher Leistungsfähigkeit der Schüler. Damit zeigt sich also, dass Mütter im Durchschnitt eine weitgehend zutreffende Vorstellung vom Leistungsvermögen ihrer Kinder (von allem deren Position in der Leistungsverteilung der Bezugspopulation) haben.

So konnte auch die bisherige Befundlage (Holloway/Hess 1982; Hunt/Paraskevopoulos 1980; Miller 1986) bestätigen, dass die von den Müttern vorgenommene Einschätzung der mathematischen Begabung ihres Kindes relativ hoch mit der Schulnote wie auch mit der Testleistung korreliert. Auch die zwar niedrigeren, aber immer noch sehr signifikanten Zusammenhänge des von der Mutter beurteilten „Selbstvertrauens“ und der „Lernmotivation“ ihres Kindes mit den zwei Leistungskriterien passen gut in dieses realistische Bild.

Plausibel ist auch, dass es keine entsprechenden korrelativen Beziehungen zwischen den Mathematikleistungen und der „psychischen Stabilität“ sowie der „sozialen Kompetenz“ gibt und dass die Wunschurteile der Mütter von den tatsächlichen Leistungen der Kinder generell vergleichsweise unabhängig sind. Erwartungsgemäß und mit dem immer wieder gefundenen Geschlechtsstereotyp übereinstimmend (Holloway/Hess 1982) ist die Tatsache, dass die Mütter ihre Söhne im Vergleich zu den Töchtern generell für mathematisch begabter halten, dafür aber den Mädchen etwas mehr Anstrengungsbereitschaft zuschreiben.

Die in dieser Studie ermittelten Befunde sprechen alles in allem dafür, dass jedenfalls Mütter recht gut in der Lage sind, die Schulleistungen ihrer Kinder und die dafür notwendigen individuellen Lernvoraussetzungen zu beurteilen. Obwohl es bedeutsame individuelle Differenzen gibt, haben sich ihre Diagnosen im Durchschnitt als differenzierte und realistische Urteile erwiesen. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit wird (sieht man von der Beurteilung sozialer Attraktivitätsmerkmale der Kinder ab) deutlich unterschieden.

Divergierende Wahrnehmungen der Mütter, Väter und Kinder betreffend die schulische Leistung von Kindern

Bisherige Forschungsergebnisse zeigen, dass in der westlichen Gesellschaft Mütter die Entwicklung ihrer Kinder viel bewusster wahrnehmen als Väter, da sie einem „besseren Draht“ zu den Kindern, deren Gedanken und Handlungen haben (McGillicuddy-De Lisi 1985). Dieses Ergebnis ist nicht weiter verwunderlich, da Mütter als die primär mit der Kinderbetreuung Betrauten, intensivere und eingehendere Erfahrungen mit dem Kind haben. Der positive Einfluss dieser

Synchronizität der Mutter-Kind-Interaktion auf die kindliche Entwicklung wurde von vielen Entwicklungspsychologen festgestellt (Hunt/Paraskevopoulos 1980).

Die Auswirkungen dieser synchronen Zuschreibungen und Erwartungen zwischen Mutter und Kind auf die schulische Leistung des Kindes sind hingegen nicht ausreichend erforscht. Die Studie von Bird/Berman (1985) hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, die Leistungseinschätzung beider (Vater und Mutter) zur Einschätzung des Kindes in Bezug zu setzen. Verglichen wurde die Einschätzung der Mütter und Väter betreffend die Merkfähigkeit ihrer Kinder, und weiters die Zuschreibungs- bzw. Erklärungsmuster der Mütter, Väter, Kinder, um zu ergründen, ob es eine größere Übereinstimmung zwischen Müttern und Kindern als zwischen Vätern und Kindern gibt.

Die Studie kam zu folgenden Ergebnissen: Mütter waren in der Einschätzung des Erinnerungsvermögens ihrer Kinder präziser als die Väter. Möglicherweise hatten sie mehr Alltagserfahrung mit der Erinnerungsleistung ihrer Kinder. Beide, Väter wie Mütter, überschätzten die Merkleistung ihrer Kinder und unterschätzten die Fähigkeit zum (Wieder)erkennen. Erwartungsgemäß lagen Väter in ihrer Einschätzung viel weiter „daneben“ als Mütter: Väter zeigten weniger Bewusstsein, was die differenziellen Schwierigkeiten bei Merktests betrifft und zeigten sich auch viel vorurteilsbehafteter, je nachdem, ob es in der Beurteilung um einen Sohn oder eine Tochter ging. Die vorliegende Studie bringt weitere positive Belege für die Hypothese (McGillicuddy-De Lisi 1982), dass Mütter einen „besseren Draht“ zu ihren Kindern und deren Entwicklung haben als Väter. Diese Hypothese des mütterlichen Gleichklangs wird weiters unterstützt durch das Untersuchungsergebnis, dass die Einschätzung/Zuschreibungen der Mütter jenen ihrer Kinder mehr entsprachen als jene der Väter.

Diese Studie belegt deutlich die Ansicht, dass Mütter die Leistung ihrer Kinder besser vorhersagen/einschätzen (im Speziellen wenn es sich beispielsweise um Lesetest handelt). Zudem stimmt ihre Einschätzung stärker mit jener ihrer Kinder überein.

Inwieweit Eltern die Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen ihrer Kinder in der Grundschule richtig einschätzen können, soll im nun nachfolgenden Abschnitt auf der Grundlage einer Studie von Barbara Gasteiger-Klicpera und Christian Klicpera aufgezeigt werden.

2.2.5.2 Entwicklung der Lese- und Rechtschreibkompetenz in der Grundschule vor dem Hintergrund des Zusammenwirkens von Schule und Elternhaus bei der Erziehung und Förderung der Kinder – Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Niederösterreich²

Bei der Studie von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) handelte es sich um eine Längsschnittuntersuchung von rund 350 Schülern, im Zuge derer die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern in den ersten Klassenstufen analysiert wurde bzw. der Zusammenhang zwischen Eltern- und Lehreraussagen zur Entwicklung und Förderung des Lesens und Rechtschreibens in den ersten Klassenstufen in den Blick genommen wurde. Die Ergebnisse zeigten einerseits eine hohe Diskrepanz der Einschätzungen, andererseits einen mangelnden Austausch zwischen Eltern und Lehrern. Beide Aspekte sind für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung. Im Konkreten sollten die Untersuchungsergebnisse folgende Fragenstellungen beantworten können:³

- „• Wie gut ist die Fähigkeit der Eltern und Lehrer, die Lese- und Rechtschreibkompetenzen der Schüler in den ersten Jahren zu beurteilen sowie deren Schwierigkeiten bei der Schriftaneignung wahrzunehmen? In welchem Ausmaß stimmt die Beurteilung der Eltern und Lehrer mit den Testergebnissen überein und wie rasch stabilisieren sich diese Einschätzungen?
- Wie hoch ist die Übereinstimmung zwischen den Eltern- und Lehrereinschätzungen? Wie intensiv ist der Austausch zwischen Eltern und

² Die Ausführungen in diesem Abschnitt beziehen sich ausschließlich auf die Studie *Legasthenie im Spannungsfeld von Elternhaus und Schule – Eltern- und Lehreraussagen zur Entwicklung und Förderung des Lesens und Rechtschreibens in den ersten beiden Klassenstufen* von Barbara Gasteiger-Klicpera und Christina Klicpera (2002). Auf wiederholte Quellenangaben wird daher verzichtet.

³ Es werden hier nur jene Ziele und Ergebnisse dargestellt, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

Lehrern in den ersten Schuljahren? Erhalten Eltern Hinweise, was sie zur Unterstützung ihrer Kinder unternehmen können? Wie werden diese Empfehlungen umgesetzt?

- Was unternehmen Eltern in den beiden ersten Klassenstufen, um die Lese- und Schreibentwicklung ihrer Kinder zu unterstützen, und wie unterscheiden sich hierin die Eltern von guten und schwachen Lesern?
- Wie sehen die Rahmenbedingungen der Hausaufgaben in den ersten beiden Klassenstufen aus und wie weit unterscheiden sie sich bei guten und schwachen Lesern?
- Wie sehen die Lehrer die Zusammenarbeit mit den Eltern und die familiäre Unterstützung des Lesen- und Schreibenlernens?
- Wieweit haben die Maßnahmen, die die Eltern in den ersten beiden Schuljahren ergreifen, sowie die Gestaltung der Hausaufgabensituation einen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Kinder?“ (Gasteiger-Klicpera/Klicpera 2002, S. 227).

Die Ergebnisse stellten sich wie folgt dar:

Leistungsentwicklung und ihre Wahrnehmung durch Eltern und Lehrer

Noch am Ende der ersten Klasse waren rund zwei Drittel der Eltern der Ansicht, dass ihre Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen dieselben Fortschritte machten. Am Ende der zweiten Klasse wurde diese Einschätzung allerdings realistischer. Vor allem wurde zu diesem Zeitpunkt zwischen der Einschätzung der Lese- und Rechtschreibentwicklung differenziert. Knapp 15% der Eltern waren zu diesem Zeitpunkt der Meinung, dass ihre Kinder mehr Schwierigkeiten hätten als andere. Im Vergleich zu den Eltern beurteilten die Lehrer die Entwicklung der Kinder im Lesen und Rechtschreiben kritischer. Bereits nach den ersten drei Unterrichtsmonaten sagten die befragten Lehrkräfte bei einem Drittel der Kinder vorübergehende oder länger anhaltende Schwierigkeiten voraus. Dies deckt sich mit den Aussagen am Ende der ersten und zweiten Klasse, wo sie bei einem Viertel der Kinder Lese- und einem Drittel Rechtschreibprobleme konstatieren. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte schriftliche

Arbeiten der Kinder erhalten und so leichter die Entwicklung eines individuellen Kindes einschätzen können. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass die Lehrerurteile beim Rechtschreiben stärker mit den Testergebnissen übereinstimmen, als das beim Lesen der Fall ist. Diese Möglichkeit fehlt allerdings beim Lesen. Während das Lehrerurteil hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistungen der Schüler also relativ früh stabil war, war die Stabilität der Elterneinschätzung im ersten Schuljahr nicht sehr hoch. Im Vergleich zu den Testergebnissen war die Einschätzung der Lehrkräfte somit realistischer als jene der Eltern. Hinsichtlich der Übereinstimmung des Eltern- mit dem Lehrerurteil und den Testergebnissen hat die Untersuchung gezeigt, dass die Elterneinschätzungen zu Beginn nur begrenzt mit jenen der Lehrer übereinstimmen, wobei die Übereinstimmung im Verlauf der ersten beiden Schuljahre deutlich zunimmt.

Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern: Urteilsbildung der Eltern über die Fortschritte ihrer Kinder

Da Eltern keinen Vergleich mit Gleichaltrigen hinsichtlich der Leistung und des Lernfortschrittes ihres Kindes haben, ist der Klassenlehrer eine wichtige Informationsquelle. Viele Eltern nehmen diese Möglichkeit des Lehrergespräches auch wahr. In der Untersuchung von Gasteiger-Klicpera/Klicpera hatten Ende der ersten Klasse 99% der Eltern mit dem Lehrer gesprochen. Drei Viertel davon sogar sehr ausführlich. Eine weitere Möglichkeit des Vergleichs mit Gleichaltrigen hinsichtlich der Entwicklung der Lese- und Rechtschreibleistung stellen Gespräche mit anderen Eltern dar. In der erwähnten Untersuchung machten die Hälfte der Eltern davon Gebrauch. Ein Viertel der Eltern verglich die Fortschritte des Kindes mit jenen von Geschwistern. Interessant ist in der Untersuchung die Tatsache, dass nahezu alle Eltern am Ende der ersten Klasse bereits mit der Lehrkraft gesprochen hatten, ein Großteil davon sogar ausführlich und trotzdem die Eltern der Ansicht waren, ihr Kind habe keine Probleme, der Lehrer habe versichert das Kind würde gut mitkommen. Und dies obwohl die Lehrkräfte bei einem Drittel bereits nach drei Monaten Probleme beim Lesen und Schreiben vorhergesagt hatten. Offenbar, so folgern die Autoren, herrscht hier ein Kommunikationsmangel, denn die Ergebnisse zeigten auch, dass die Lehrkräfte den Eltern bei jenen Kindern, bei denen Probleme zu befürchten waren, geraten hatten mit den Kindern zusätzlich zu üben. Es berichteten allerdings nur weniger als die Hälfte der Eltern

der „Problemkinder“, dass ihnen derartiges geraten worden sei. Auch gab es Abweichungen (wenn auch keine sehr starken) zwischen den von den Lehrern angegebenen Übungsmengen bei Kindern mit Leseproblemen zwischen Eltern und Lehrern. Es wichen allerdings auch die Testergebnisse der Lesekenntnisse von den Lehrereinschätzungen ab (die Lehrer schätzten die Schüler weniger gut ein, als dies im Test tatsächlich der Fall war).

Hausaufgabensituation

Für die im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit durchgeführte Untersuchung ist von den Ergebnissen von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) für die Hausaufgabensituation lediglich jenes Ergebnis relevant, dass bei schwachen Lesern das Ausmaß an Unterstützung durch die Eltern bei den Hausaufgaben deutlich von der Mitte der ersten bis zum Ende der zweiten Klasse deutlich zugenommen hat. Dies ist vor allem für die Fragestellung 5.5 von Relevanz.

Zusammenarbeit mit den Eltern aus Sicht der Lehrer

Die Ergebnisse zur Häufigkeit der Gespräche über schulische Leistungen mit Eltern zeigten keine deutlichen Unterschiede zwischen guten und schwachen Lesern. Allerdings zeigte sich der Trend, dass zu Beginn die Lehrer eher seltener mit den Eltern schwacher Leser als mit Eltern guter Leser gesprochen hatten, sich dieses Verhältnis jedoch umkehrte und am Ende der zweiten Klasse öfter mit Eltern von Kindern mit Leseproblemen über die Fortschritte gesprochen wurde. Zwischen den Eltern guter und schwacher Leser bestanden keine Unterschiede bezüglich der Teilnahme an schulischen Aktivitäten (Elternabende, Ausflüge, Teilnahme am Unterricht, etc.).

Auswirkungen der Förderung durch die Eltern auf die Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens

Hier zeigte sich vor allem, dass Kinder mit Lese- und Rechtschreibproblemen den Angaben der Lehrer nach zu wenig Unterstützung von zu Hause erfahren.

Zusammenfassung

Insgesamt hat die Untersuchung Unstimmigkeiten zwischen der Lese- und der Schreibentwicklung und der Wahrnehmung bzw. Beurteilung dieser Entwicklung

durch Eltern und Lehrern gezeigt. Gerade im ersten Schuljahr sind die Eltern in ihrem Urteil relativ unrealistisch. Erst ab dem zweiten Schuljahr werden Probleme anerkannt. Im Gegensatz dazu ist das Lehrerurteil bereits nach den ersten drei Monaten in der ersten Klasse relativ stabil. Des Weiteren dürften sich Lehrer stärker an Fortschritten im Rechtschreiben orientieren. Der Grund dafür mag laut den Autoren in der besseren Beobachtbarkeit und der Dauerhaftigkeit der Schreibprodukte gegenüber der Leseleistung liegen. Hinsichtlich des Informationsaustausches hat sich gezeigt, dass Eltern Andeutungen über eine negative Entwicklung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten ihres Kindes oft nicht richtig interpretieren dürften oder möglicherweise abblocken. Bei den Eltern von schwachen Lesern hat sich gezeigt, dass die Lehrkräfte eine geringere Unterstützung schulischen Lernens wahrnehmen. Schließlich hat der Vergleich von Untergruppen mit unterschiedlichen Fortschritten im Rechtschreiben vom Ende der ersten bis zum Ende der zweiten Klasse gezeigt, dass familiäre Faktoren zum Fortschritt beitragen können. Inwieweit diese Ergebnisse mit den Ergebnissen der Untersuchung der vorliegenden Arbeit übereinstimmen, soll im empirischen Teil dargestellt werden. Zuvor soll Kapitel 3 jedoch einen Überblick über die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule geben, die, wie soeben aufgezeigt worden ist, vor allem hinsichtlich der Leistungseinschätzung relevant ist.

3 Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule – Spannungsfeld und Herausforderung

Wie die im letzten Abschnitt des vorangegangenen Kapitels beschriebene Untersuchung gezeigt hat, ist eine gute Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus überaus wichtig, so dass vor allem die Eltern über den Leistungsstand ihrer Kinder ausreichend informiert sind und im Bedarfsfall entsprechende Handlungen setzen können. Umgekehrt sollte aber auch die Lehrkraft bei Elterngesprächen in die häusliche Situation Einblick erlangen, um so Leistungseinbrüche oder Veränderungen im Verhalten des Schülers richtig interpretieren zu können.

Das Verhältnis von Eltern zu den Lehrern ihrer Kinder ist qualitativ und quantitativ anders als das zwischen Schülern und Lehrern. Schon rein äußerlich realisiert sich die Eltern-Lehrer-Beziehung ja meist nur auf Distanz – vermittelt in erster Linie durch die Kinder, die Schüler dieser Lehrer sind. Direkte Kontakte bleiben relativ selten, beschränken sich im Allgemeinen auf die üblichen „Elternabende“ und den gelegentlichen Besuch in der Sprechstunde.

Selbstverständlich sollten alle Eltern die Möglichkeit haben, sich vom Geschehen in der Klasse von Zeit zu Zeit überzeugen zu können. Durch eine ausreichende Information über das Unterrichtskonzept kann man ihnen die Verunsicherung nehmen und eine Basis des Vertrauens schaffen, auf der eine gute Zusammenarbeit aufbaut. Die Eltern sollten laufend über das Unterrichtsgeschehen informiert werden.

Da es, wie bereits in Abschnitt 2.2.2 ausgeführt, nötig ist, dass die Eltern einen Teil der schulischen Förderung übernehmen, ist es wesentlich, dass

„zwischen Elternhaus und Schule regelmäßig und konstruktiv über die Schwierigkeiten und Fortschritte der Kinder gesprochen wird. Tatsächlich ist es aber so, daß gerade Eltern von lese- und rechtschreibschwachen Kindern hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Lehrern unzufrieden sind“ (Klicpera/Gasteiger-Klicpera/Schabmann 1993, S. 226).

Dass derartige Missstimmungen zwischen Elternhaus und Schule entstehen können, kann zum einen auf Unterschiede in der Wahrnehmung der familiären und des schulischen Bereichs seitens Eltern bzw. Lehrkräften zurückzuführen sein (vgl. Abschnitt 3.1). Aufgrund dieser unterschiedlichen Wahrnehmung ergeben sich häufig Probleme zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Abschnitt 3.2). Sowohl die unterschiedlichen Wahrnehmungen als auch die Probleme machen Elterngespräche zu einem der wichtigsten Instrumente der Kommunikation zwischen Eltern und Schule (vgl. Abschnitt 3.3). Neben Elterngesprächen gibt es noch andere Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Schule und Lehrer, vorwiegend in Form der Elternpartizipation (vgl. Abschnitt 3.4). Allerdings haben Eltern und Lehrkräfte aber auch Schüler nicht immer das gleiche Interesse an einer derartigen Partizipation (vgl. Abschnitt 3.5).

3.1 Unterschiede in der Wahrnehmung der familiären und des schulischen Bereichs seitens der Eltern bzw. der Lehrkräfte

Bezugnehmend auf eine Repräsentativbefragung an bayrischen Schulen im Sommer 2004 (die Ergebnisse wurden 2005 veröffentlicht), hält Sacher fest, dass die Untersuchungen „teilweise erschreckende Diskrepanzen zwischen den Wahrnehmungen von Schulleitern, Elternbeiräten, Lehrkräften und Eltern“ (Sacher 2005, S. 149) ergeben hätten. Die Studie zeigte, dass zwischen Schule und Elternhaus sehr unterschiedliche Sichtweisen über die Atmosphäre in der Schule und das Schulleben existieren. Während die Lehrkräfte die Atmosphäre in der Schule insgesamt positiv bewerteten, sahen die Eltern einen Verbesserungsbedarf.

„Es kommt wohl nicht allzu selten vor, dass die schulische Seite in einer Art Scheinwelt existiert und sich der Faktoren gar nicht bewusst ist, welche aus der Sicht der Elternseite vielfach die Atmosphäre beeinträchtigen“ (Götz 2005, S. 7).

Andererseits haben die Lehrkräfte auch kaum Einblick in das jeweilige familiäre Umfeld der Schüler. D.h. auch ihnen fehlt hier wichtige Hintergrundinformation.

Konflikte zwischen Lehrern und Eltern entstehen somit möglicherweise auch auf Grund der unterschiedlichen Wahrnehmung der Kinder durch Eltern bzw. Lehrer. Der unterschiedliche Beobachtungsraum von Eltern und Lehrern für das gleiche Kind führt zwangsläufig zu verschiedenen Sichtweisen vom Kind und damit oft zu Missverständnissen (Reck-Hog 1990, S. 173f). Während Lehrer als Vollzugsorgane des Staates in erster Linie „der ganzen Klasse“ ihr Augenmerk zu schenken haben und „objektiv“ sein sollen, konzentrieren sich die Interessen der Eltern sehr konkret – und meist ausschließlich – auf ihr eigenes Kind. Sie argumentieren zumeist sehr subjektiv von individuellen Gesichtspunkten aus und vertreten vor allem die Interessen ihres Kindes. Daraus müssen sich zwangsläufig Spannungen ergeben, die dazu führen können dass Eltern und Lehrer einander gar nicht mehr unmittelbar (als Menschen) begegnen, sondern als Inhaber einer ganz bestimmten, auch vom Gesetz her vorgegebenen „Rolle“.

3.2 Probleme zwischen Elternhaus und Schule

3.2.1 Ursachen

Eine der häufigsten Ursachen für ein schlechtes Eltern-Lehrkraft-Verhältnis ist die Angst, die Eltern gegenüber der Lehrkraft haben. Als verunsichernde und angstausslösende Momente, die auf Seite der Eltern die Beziehung zur Schule bzw. den Lehrern belasten, benennt Rödl (1993 S. 135ff):

- die Verbürokratisierung der Schule,
- den Erfahrungshintergrund, den Eltern mit in die Schule bringen (vgl. auch Czerwenka 1993, S. 6),
- „unangemessene äußere Bedingungen“ der Begegnungsformen (bspw. Elternabend) – dadurch die Reaktivierung negativer Schulerfahrungen, sowie
- Berührungsängste der Eltern untereinander.

Als weitere Gründe für eine problematische Beziehung werden in der Literatur genannt: Vorurteile und gegenseitige Schuldzuweisungen (Schmälzle 1985;

Krumm 1991 Rödl 1993); unterschiedliche Erziehungsvorstellungen, -ziele und -konzepte durch unterschiedliche Wertorientierungen (Schmälzle 1985; Huppertz 1988; Rödl 1993; Martinsen 1995); sowie abweichende Wahrnehmungen der Kinder durch Lehrer bzw. Eltern (Rödl 1993).

Auch Angst spielt oft eine Rolle. Diese muss sich nicht am zaghaften Klopfen, unsicheren Gesten oder einer feuchten Hand äußern. Viel verdeckter tritt sie durch forderndes Auftreten, durch Misstrauen und Kritik ans Tageslicht. Auch unbefriedigende Erfahrungen, die mit dem Schulbesuch eines älteren Kindes gemacht wurden, beeinflussen die Eltern-Lehrer-Beziehung. Ängstliche Erwartungen können auch durch halb bzw. falsch aufgeschnappte Informationen anderer Elternteile verstärkt werden. Auch bei einer hohen Verantwortung der Eltern gegenüber der kindlichen Entwicklung kann die Beziehung zum Lehrer durch Angst gekennzeichnet sein. Der Lehrer könnte zu mild/streng sein, es über-/unterfordern, die Schwächen zu wenig berücksichtigen, das Kind missverstehen. „Aus Angst stellen sie sich nur auf die Seite des Kindes, wenn dieses sich vom Lehrer ungerecht behandelt fühlt“ (Mayer 1990, S. 12). Damit ergibt sich die Problematik, je weniger die Eltern ihre Befürchtungen aussprechen, desto eher verstärkt sich die Angst, da sich gerade diese Eltern das Wohl des Kindes wünschen.

„Neben der Tatsache, daß der Lehrer die ‚Macht‘ und auch die Aufgabe hat, Entscheidungen von großer Tragweite für den Werdegang des Schülers zu treffen, sehen sich Eltern durch ihn auch dazu angehalten, ihre Bemühungen als Erzieher kritisch zu betrachten, fühlen sich durch ihn vielleicht an Fehler und Schwächen erinnert, die sie lieber vergessen möchten“ (Mayer 1990, S. 12).

Als weiteren Grund für Probleme in der Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und Schule führt Huppertz die Rolle der Lehrkraft an. Auf Grund der Untersuchungsergebnisse einer von ihm durchgeführten Studie kommt er zu folgender Einschätzung (Huppertz 1988, S. 105ff):

- die Schule geht nicht auf das Elternhaus zu;

- vieles von dem, was die Lehrer in der Elternarbeit tun, tun sie ungern oder widerwillig;
- Lehrer verstehen sich in erster Linie als Unterrichter von Kindern, nicht aber als pädagogisch gebildete, informierende Erziehungspartner der Eltern.

Krumm bestätigt Huppertz' Aussagen, wenn er die „pädagogisch dürftige Kooperation“ zurückführt auf das Selbstverständnis der Lehrer als Unterrichtsexperten, auf deren geringe Einschätzung der pädagogischen Kompetenz der Eltern sowie auf ihr Streben nach Autonomie (Krumm 1991, S. 900; Kluge/Hemmert-Halswick 1984, 14f; Rödl, 1993, 131f).

Bei der Selbsteinschätzung von Lehrern, welche Hindernisfaktoren sie für eine funktionierende Beziehung sehen, stellt Huppertz (1988) fest, dass neben der Geringschätzung der Zusammenarbeit mit den Eltern im Vergleich zur Arbeit mit den Schülern und der Unterstellung von Desinteresse bei den Eltern, Unsicherheit und Gehemmtheit im Umgang mit Eltern und Schwierigkeiten bei der Gesprächsführung genannt werden. Allerdings, so Huppertz weiter, suchen Lehrer die Ursachen für die bisher misslungene Zusammenarbeit mit den Eltern zunächst einmal nicht bei sich selbst, sondern diese lägen außerhalb, nämlich bei Ausbildung und Eltern (Huppertz 1988, S. 144).

Krumms Darstellung zufolge haben Eltern diese Sichtweise übernommen, denn:

„Wenn es Schwierigkeiten gibt, machen die Lehrer Schüler und Eltern viel mehr verantwortlich als sich selbst- und die Eltern akzeptieren das, sie haben sich dem Weltbild der Schule weitgehend angepaßt“ (Krumm 1987, S. 17).

Zwischen Schülern, Lehrern und Eltern können des Weiteren Meinungsverschiedenheiten und Konflikte entstehen, wenn im häuslichen und schulischen Bereich unterschiedliche ethisch begründete Normen gelten, die sich in konkurrierenden oder scheinbar einander ausschließenden (Vor-)Urteilen, Einstellungen und Verhaltensweisen spiegeln. Zu den besonders sensiblen Themen, für die derartige Differenzen bedeutsam werden können, gehören (Martinsen 1995):

- Der *Umgang mit dem jeweils anderen* (dieses „andere“ kann sich beziehen auf Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft, Religion, „Behinderung“, Defizite, Kompetenzen, Meinungen und Vorlieben etc.) und mit *Minderheiten* (hier ist der politische Umgang mit ihnen im weitesten Sinne gemeint).
- Der *Umgang miteinander*, bspw. Gesprächsverhalten (Reversibilität von Äußerungen, Einander-ausreden-lassen), Sanktionen, Rücksichtnahme, Übernahme von Pflichten und Verantwortung.
- *Religiöse bzw. ethische Erziehung, geschlechtsspezifische Erziehung, Friedens-, Ökologie- und Sexualerziehung.*
- *Leistungsorientierung und Arbeitshaltung.*
- Viele Eltern messen der Schule auf Grund ihrer *Selektionsfunktion* für die berufliche Zukunft ihrer Kinder eine hohe Bedeutung zu. Sie leben in einer Leistungsgesellschaft und erfahren heute mehr als noch vor 15 Jahren, in welch hohem Maße Berufschancen mit Schulabschlüssen korrelieren. Da kann es durchaus passieren, dass die damit zusammenhängenden Erwartungen (auch und insbesondere die enttäuschten) auf die Lehrer, die diese Selektionsfunktion repräsentieren, gerichtet wird.
- Ein weiterer Faktor fällt in diesem Zusammenhang ins Gewicht. Viele Eltern identifizieren sich in hohem Maße mit den Leistungen ihrer Kinder. Deren Versagen wird dann als eigenes Versagen empfunden. Was liegt bei einer solchen Einschätzung näher, als wenigstens versuchsweise *den Lehrer als Mitschuldigen zu klassifizieren?*
- Auf Grund ihrer engen emotionalen Beziehung zu ihren Kindern neigen einige Eltern dazu (im Sinne einer Überidentifikation) unter vermeintlichen oder tatsächlichen Kümmernissen, Versagen etc. ihrer Kinder so zu leiden, als seien es ihre eigenen. *Misserfolge werden als eigenes Versagen gewertet* bzw. als Indiz für schlecht vererbte Anlagen.
- Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Eltern *persönliche, nicht verarbeitete Negativ- und Misserfolgserlebnisse aus der eigenen Schulzeit* mit sich herumträgt und mit den Lehrern seiner Kinder assoziiert. Antipathie, Voreingenommenheit und Spannungen, für die es

keine aktuellen Gründe gibt, können die Folge sein und das Verhältnis a priori belasten.

- Von Fall zu Fall sieht sich der Lehrer auch *Animositäten ausgesetzt, die gar nicht ihm als Person, sondern seinem Berufsstand gelten*: Die relativ gesicherte Position als Beamter, die Halbtagsstätigkeit, die vielen Ferien lassen möglicherweise bei einigen in der Branche Unkundigen Neid und Unzufriedenheit gegen alle Lehrer aufkommen.

Nun wäre es abwegig anzunehmen, dass den problematischen Part in Eltern-Lehrer-Interaktionen ausschließlich die Eltern übernehmen – und dass etwaige Konflikte eher durch geeignete Kompetenzen seitens der Lehrer in den Griff zu bekommen wären. Das komplexe Beziehungsgeflecht, in das die Lehrer im Rahmen der schulischen Interaktion verwoben sind, gibt ihnen ausreichend Gelegenheit, Widerstände aufzubauen, die sich als Barriere für konstruktive Interaktion erweisen. Diese Widerstände erklären sich aus nicht eingestandenem Unmut gegen Schüler und Eltern, aus (gut versteckten) Aggressionen und aus bisher nicht wahrgenommenen oder nicht eingestandenen Ängsten (Martinsen 1995).

Eine weitere Ursache für Probleme zwischen Schule und Elternhaus kann in der Tatsache liegen, dass die Entscheidungskompetenz über Schulleistungen und -abschlüsse bei den Lehrern liegt. Die Entscheidung über die Schulleistungen und Schulabschlüsse liegt bei den Lehrern. Sie haben damit ein Machtmonopol und die Eltern sind von ihnen abhängig. Besonders Eltern der Unterschicht erleben sich als hilflos gegenüber der Schule.

Schließlich führt Eikenbusch in Anlehnung an Hargreaves (1999) noch folgende Ursachen für mögliche Kommunikationsbarrieren zwischen Schule und Elternhaus an:

- Eltern sehen immer nur *ihr* Kind;
- Eltern haben nur Noten und Zeugnisse im Blick und erwarten als Kunden vom Lehrer, dass er bei ihren Kindern gute Leistungen produziert;
- Eltern verlangen ständig Rechenschaft und pochen auf ihre Elternrechte;

- Eltern und Lehrkräfte haben nicht gelernt effektiv zusammenzuarbeiten;
- Eltern erleben mit der Schulzeit ihrer Kinder immer wieder auch die eigene Schulzeit wieder (vgl. dazu auch weiter oben);
- Lehrkräfte sehen immer nur ihr Fach und haben viel zu wenig Zeit für Kontakte und Gespräche;
- Lehrkräfte verhalten sich distanziert zu Eltern und lassen deren Probleme nicht an sich heran;
- Lehrkräfte haben oft „keinen Draht“ zu ihren Schülern;
- Lehrkräfte kennen nur die Schule und sehen nur ihre Klasse, ihren Beruf (Eikenbusch 2006, S. 6f.)

Somit gibt es eine Fülle von Ursachen, die zu Barrieren in der Interaktion zwischen Elternhaus und Schule führen.

3.2.2 Barrieren in der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule

Die gesellschaftliche Entwicklung (Entwicklung der Schule, der Arbeitswelt, des Freizeitbereiches) hat u.a. zu einer Trennung der Lebenswelten Familie und Schule geführt. Lehrer haben auf Grund ihrer normalen „Ausbildungsbiografie“ kaum die Möglichkeit, Einblick in andere Lebens- oder Arbeitsbereiche zu erhalten. So ist es nicht verwunderlich, dass nur 57% der Grundschullehrer angeben, keine unangenehmen Gefühle im Umgang mit Eltern zu haben und nur 35% offensichtlich nicht unsicher bei Begegnungen sind (Huppertz 1988, S. 127f.). Die Kontaktaufnahme mit sozial höherstehenden Eltern kann unter Umständen bei Lehrern das Gefühl der Unterlegenheit hervorrufen. Dies dürfte vor allem bei jenen Lehrern der Fall sein, die sich über ihre Berufsrolle nicht im Klaren sind.

„Lehrer erleben es eventuell als Angriff auf die Professionalität ihres Berufes, daß jeder glaubt, in ihrem Beruf hineinreden zu können, nur weil er selbst einmal die Schule besucht hat“ (Fölsch 1990, S. 41; vgl. auch Zubke 1986, S. 35).

Das „System Schule“ ist nicht auf Kooperation ausgerichtet. Lehrer sind häufig „Einzelkämpfer“, die hinter „geschlossenen Schultüren“ agieren. Dabei „hapert es nicht nur an der Zusammenarbeit mit Personen, die außerhalb der Schule pädagogisch arbeiten, sondern auch an der Kooperation mit den Kollegen in der eigenen Schule“ (Krumm 1987, S. 610). Ernüchternd ist demgegenüber das Untersuchungsergebnis von Huppertz: 53% der befragten Lehrer schätzen ihre Kollegen so ein, dass diese es nicht gerne oder nur teilweise gerne sehen, wenn sich Kollegen für die Arbeit mit den Eltern sehr engagieren (Huppertz 1988, S. 133).

Es muss auch bedacht werden, dass sich viele Eltern angesichts der Kritikempfindlichkeit von Lehrern davor scheuen, Schwierigkeiten anzusprechen oder ihre häuslichen Verhältnisse offenzulegen. Die Befürchtung der Eltern, dass ihre Kinder „ausbaden“ müssen, wenn sie an Lehrern Kritik äußern oder auch Erziehungsschwierigkeiten „eingestehen“, ist ein Hindernisfaktor für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, der in der Literatur mit am Häufigsten genannt wird (Fölsch 1990, S. 39).

Eine wichtige Barriere für die Lehrer-Eltern-Kooperation ist, dass Eltern von Lehrern oftmals für inkompetent (Reck-Hog 1990, S. 172) oder auch desinteressiert gehalten werden. Fehlendes Interesse der Eltern als Hemmfaktor für die Zusammenarbeit in der Schule halten nur 18% der Grundschullehrer für unzutreffend. 63% meinen, es sei teilweise zutreffend und 19% ganz zutreffend (Huppertz 1988, S. 137).

Die zunehmende „Verbürokratisierung“ der Schule wurde bereits oben angesprochen. Sie ist mit der Verbreitung und der Verstaatlichung des Schulwesens verbunden und ist ein weiterer hemmender Faktor. Wird dieser Aspekt von Schule zu sehr in den Vordergrund gestellt, dann darf es nicht verwundern, wenn sich viele Eltern gegenüber der Schule wie gegenüber einer Behörde verhalten: sie reduzieren ihre Kontakte auf ein Minimum. Eltern sehen sich in die Rolle als Bittsteller gedrängt und treten nur dann in der Schule auf, wenn es unvermeidbar ist (bspw. bei Leistungs- und Disziplinproblemen). Vor allem Eltern, die negative Erfahrungen mit Ämtern gemacht haben und machen,

dürften gegenüber der Schule als Behörde eher kritisch eingestellt sein (Krumm 1996, S. 269).

Bedenkt man weiters, welchen Erfahrungshintergrund Eltern mit in die Schule bringen (bzw. welche Erfahrungen sie von der Schule distanzieren) dann muss man an prägende Erlebnisse ihrer eigenen Schulzeit denken. Die oftmals für ein Gespräch mit den Eltern unangemessenen äußeren Bedingungen (bspw. Sitzordnung bei Elternabenden entsprechen der Sitzordnung der Klasse) können womöglich zu einer Reaktivierung der negativen Schulerfahrungen der Eltern beitragen, Eltern werden in die Rolle von Schülern gedrängt (Krumm 1996, S. 270).

Es sind aber nicht nur die Barrieren zwischen Eltern und Lehrern, die eine Zusammenarbeit erschweren. Ein nicht unwesentlicher Faktor für die Schwierigkeiten bei der Kooperation dürften die Berührungsängste der Eltern untereinander sein. Insbesondere wenn sich die Elternschaft aus verschiedenen sozialen Schichten rekrutiert oder aus unterschiedlichen Nationalitäten zusammensetzt, können Probleme auftreten (Krumm 1996, S. 271).

Weiters stellte sich heraus, dass häufiger Mütter als Väter mit den Lehrern kommunizieren, was zum Großteil an der Berufstätigkeit der Väter liegen mag; primäre Themen sind Leistung, Lernen, disziplinäres Verhalten in der Schule. Konflikte werden tunlichst vermieden. Abgesehen von regulären Kontaktaufnahmen an Elternsprechtagen und in Sprechstunden hält sich das Zusammentreffen, sogar bei Schulgemeinschaftsveranstaltungen, in Grenzen. Lehrer sehen das Engagement der Eltern sehr oft von deren persönlichen Interessen begleitet, Eltern vermeiden Erziehungsratschläge von Lehrerseite. Obwohl beide also eine verstärkte Kooperation erwarten, die Bereitschaft zur Eigenleistung sich in Grenzen (Krumm 1996, S. 272).

Wie dieser Überblick zeigt, gibt es eine Fülle von Hindernissen und Barrieren für eine erfolgreiche Interaktion zwischen Elternhaus und Schule. Dabei wäre eine positive Kommunikation außerordentlich wichtig. Dies zeigt eine Arbeit von Stolz (1987), in der dieser berichtet, dass guter Kontakt „zu um bis zu einer halben Stufe

besseren Schulleistungen und zu einer günstigeren Leistungsmotivation führt“ (Stolz 1987, S. 317). Eine mögliche Form, um die Zusammenarbeit zu verbessern, sind Elterngespräche (Abschnitt 3.3), die andere ist Elternpartizipation am Schulgeschehen (Abschnitt 3.4).

3.3 Elterngespräche

„Elterngespräche sind für alle Beteiligten eine Herausforderung [...]“ (Reisch 2006, S. 814). Dass diese Aussage der Realität entspricht, werden die nachfolgenden Abschnitte zeigen. Elterngespräche sind oft für die Beteiligten belastend, sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Mütter und Väter.

3.3.1 Gründe für Elterngespräche

Nach Hennig/Ehinger sind „konstruktive Lehrer-Eltern-Gespräche ein wirksames Mittel zur Klärung von Eltern- und Lehrerverantwortung [...]“ (Hennig/Ehinger 2003, S. 13).

Der Kontakt zwischen Eltern und Lehrern wird weitgehend als notwendig angesehen, um die Aufgaben der Erziehung allgemein und die der Schule speziell realisieren zu können. Dabei können die Absichten für Kontakte ebenso variabel ausfallen wie die Anlässe und die Art und Weise, in der sie vonstatten gehen (vgl. u.a. Aurin 1994; Gstatter 1995; Rödl 1993):

- So kann beispielsweise gerade bei den Grundschulern (und dort besonders bei den Schulanfängern) ganz einfach das Bedürfnis von Eltern und Lehrern vorhanden sein, einander kennen lernen und wenigstens einen Eindruck davon zu haben, wer zu welchem Schüler gehört, bzw. welcher Lehrerin bzw. welchem Lehrer das Kind anvertraut wird. Solche ersten Kontakte erleichtern unter Umständen auch weitere, eventuell notwendig werdende Interaktionen.
- Kontakte zwischen Elternhaus und Schule dienen darüber hinaus anfallenden „sachdienlichen“ Informationen (Termine, Materialbeschaffung, Sachfragen etc.).

- Auch Beratung in begrenztem Umfang fällt in den Rahmen der Eltern-Lehrer-Kontakte; dabei kann es sich um den erwünschten professionellen Rat handeln, den sich Eltern vom Lehrer erhoffen – etwa zu ihrem Verhalten bei den Hausaufgaben oder zu den unterschiedlichen Schullaufbahnen, die für ihre Kinder in Frage kommen; oder es geht um eine Problembewertung, wenn Schüler sozial oder leistungsmäßig auffallen oder Sorgen haben, die sich durchaus auch auf Lehrer beziehen können.

Ein Aspekt, der in dieser Aufzählung der Gesprächsursachen fehlt, ist jener des Kritikgespräches. Sehr häufig dienen Elterngespräche auch dazu Kritik am Schüler oder am Verhalten oder an der Leistung des Schülers zu üben (Blossing 2006, S. 34; vgl. dazu auch Reisch 2005, S. 69). Gerade Beschwerde- und Kritikgespräche gehören zu den konfliktbeladensten. Oft kann eine gehäufte Anzahl derartiger Gespräche eine positive und effektive Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule blockieren – es bauen sich Kontaktbarrieren zwischen Eltern und Lehrkräften auf. Zu Konflikten können jedoch nicht nur Kritik- und Beschwerdegespräche führen, sondern auch die Erwartungshaltung im Hinblick auf die Gesprächsanbahnung. Lehrkräfte erwarten in der Regel, dass die Eltern von selbst in die Sprechstunde kommen. Eltern jedoch erwarten offensichtlich von den Lehrkräften angesprochen zu werden (Loos 2006, S. 28). Die Anbahnung des Gespräches wird nicht zuletzt von der Art des Elterngespräches abhängen.

3.3.2 Möglichkeiten der Eltern-Lehrer-Kommunikation

Im vorliegenden Abschnitt sollen nur jenen Kommunikationsformen angesprochen werden, die zwischen dem/den Erziehungsberechtigten und der Lehrkraft stattfinden. Elternabende, Elternstammtische, etc. werden in Abschnitt 3.4 besprochen.

3.3.2.1 Sprechtag

Der Elternsprechtag gehört zu den problematischsten Formen der Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit. Zwar kann er (gut geplant und vom Zeitdruck befreit) eventuell auch „Chancen der Kooperation“ eröffnen, dennoch bleiben viele Bedenken: 20-

60% der Eltern besuchen die Sprechtage, die meist zweimal pro Schuljahr stattfinden, davon sind in der Grundschule 73% Mütter (Melzer 1987, S. 144; Krumm 1987), Väter werden mit dieser Kontaktform kaum erreicht.

Die Themen bei Elternsprechtagen sind folgende: Der Leistungsstand des Schüler (85,9%), Erziehungsprobleme (52,8%) und teilweise auch Familienprobleme (28,2%) (Melzer 1987, S. 144).

Die Leistung des Kindes steht demnach im Vordergrund des individuellen Elterninteresses. Unterstützt wird dieses Interesse durch die in vielen Schulen üblichen Terminisierung des Sprechtages vor der Zeugnisvergabe. Dadurch dürfte die Thematik der Gespräche weitgehend vorherbestimmt sein. Angesichts des Zeitdrucks, der entsteht, wenn viele Eltern an einem Abend „durchgeschleust“ werden müssen (Melzer 1987, S. 146), kann am Sprechtag aus Sicht der Eltern auch kaum mehr erreicht werden, als sich über die Leistungen des Kindes zu informieren und „sich mal sehen zu lassen“, um dem Eindruck mangelnden Interesses an der Schule vorzubeugen (Ulich 1993, S. 103).

Umso erstaunlicher ist es, dass sich der Sprechtag bei den Lehrern relativ großer Beliebtheit erfreut: 26% führen ihn „sehr gern“ und 40% „gern“ durch (Huppertz 1988, S. 66), wenngleich sich die Hälfte der Lehrer im Untersuchungszeitraum an keinem Sprechtag beteiligt hat. Huppertz argwöhnt, dass der Sprechtag trotz seiner pädagogischen Fragwürdigkeit deswegen für Lehrer attraktiv ist,

„weil er während der Unterrichtszeit durchgeführt wird und sich somit kein besonderer Aufwand ergibt, während der Lehrer die normale Sprechstunde außerhalb seines pflichtmäßigen Stundendeputats anbieten muß“ (Huppertz 1988, S. 66).

Ein Nachteil, der auch im Zusammenhang mit dem Elternsprechtage zu nennen ist, ist, dass sich Sprechtage oft zu „regelrechten Marathonveranstaltungen für manche LehrerInnen“ (Kohn 2007, S. 140) entwickeln.

„In Abständen von nicht einmal fünf Minuten beraten sie Eltern am Fließband, meist unmittelbar nach dem vormittäglichen Unterricht. Hauptfachlehrer zählen an einem Elternsprachtag von 14 bis 20 Uhr bis zu 60 (!) Elterngespräche“ (Kohn 2007, S. 140).

Kohn weist darauf hin, dass Elternsprechtage sich daher für wichtige oder konfliktbeladene Gespräche nicht eignen.

3.3.2.2 Die Sprechstunde

Das Gespräch in der Elternsprechstunde wird von Lehrern als attraktivste Form des Individualkontaktes angesehen. 57% der Grundschullehrer haben diese Form der Gesprächsanbahnung sehr gern, 39% gern, nur 3% nicht gern und 1% sehr ungern (Huppertz 1988, S. 52). Überraschend ist daher, dass im Untersuchungszeitraum, dem diese Daten zugrunde liegen, immerhin 17% der Grundschullehrer kein einziges längeres Gespräch in der Sprechstunde führten (Huppertz 1988, S. 51). Für Eltern scheinen die Sprechstunden weniger angenehm zu sein. Jedenfalls machen lediglich 33% der Eltern aller Schulformen davon Gebrauch.

„Eltern zieht es nicht in die Sprechstunde der Schule“ (Huppertz 1988, S. 81). Angesichts der auffallenden Beliebtheit der Sprechstunden bei der Lehrerschaft ist es notwendig, auf einige – gegenwärtig problematische – Sachverhalte bezüglich dieser Kooperationsform zumindest punktuell aufmerksam zu machen (Ulich 1993):

- Vor allem Mütter besuchen die Sprechstunden der Lehrer.
- „Die Beziehungsstruktur in der Sprechstunde ist durch eine einseitige und hierarchische Rollenverteilung gekennzeichnet.“ (Ulich 1993, S. 74). Meist „wollen“ die Eltern etwas vom Lehrer (Informationen, Bestätigungen etc.); „bestellt“ der Lehrer die Eltern in die Schule, geschieht dies oft auf Grund eines negativen Anlasses (Disziplinschwierigkeiten, Leistungsstand etc.). Kritische Bemerkungen der Eltern gegenüber dem Lehrer sind eher selten.

- Eltern von Kindern, die in der Schule Schwierigkeiten haben, sind mit Sprechstunden kaum erreichbar, obwohl gerade in solchen Fällen eine Kontaktaufnahme wichtig wäre.
- 90% der Schulen haben kein spezielles Elternsprechzimmer, mit dem Voraussetzungen für eine angenehme Gesprächsatmosphäre geschaffen werden könnten.

Der Vorteil der Sprechstunde im Gegensatz zum Elternsprechtag liegt auf der Hand. Während am Elternsprechtag meist nur fünf bis zehn Minuten für ein Gespräch zur Verfügung stehen, kann in der Sprechstunde aufgrund des relativ geringen Andranges bis zu 45 Minuten über ein bestimmtes Problem gesprochen werden (Kohn 2007, S. 143).

3.3.2.3 Telefonate

56% der Lehrer aller Schularten gaben in der Untersuchung von Huppertz an, ein längeres Telefongespräch mit Eltern außerhalb der Schulzeit „nicht ungern“ (37%) oder nur „sehr ungern“ (19%) zu führen (Huppertz 1988, S. 56). Angesichts der Tatsache, dass nur 24% der Lehrer während des Untersuchungszeitraumes kein längeres Telefonat mit Eltern hatten, kann man mit Huppertz annehmen, „daß für einen großen Teil der Gespräche bei Lehrern nicht eben eine positive Stimmung vorausgesetzt werden kann“ (Huppertz 1988, S. 56). Vor allem weil es die Zeit des Lehrers nicht zulässt sich mit den Eltern persönlich zu treffen, fällt die Wahl häufig auf ein Telefongespräch (Kohn 2007, S. 143f).

3.3.2.4 Andere Kommunikationsformen

Das Elternheft

Früher noch als Mitteilungsheft bezeichnet hat diese Art des Kommunikationsmediums seinen unangenehmen Beigeschmack der (negativen) Mitteilungen der Lehrkraft an die Eltern wenigstens in terminologischer Hinsicht verloren. Für die Lehrer stellt das Elternheft nach Huppertz die attraktivste Form der Kommunikation dar (81% der von Huppertz Befragten befürworteten ein Elternheft, 60% davon benutzten es).

Email-Kontakte

In den letzten Jahren wird auch vermehrt die Möglichkeit der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkraft mittels Email genutzt. Vor allem Last-minute-Terminänderung bzw. Erläuterungen zu Hausübungen in der Grundschule können über dieses Medium mitgeteilt werden (Loos 2006, S. 29).

Das Pausengespräch

Gespräche mit Eltern in der Pause gehören bei den Lehrern zu den unbeliebtesten Formen des Eltern-Lehrer-Kontaktes. 53% führen sie „nicht gern“ oder nur „sehr ungern“ (Huppertz 1988, S. 60).

Geht man davon aus, dass mindestens jeder zweite Lehrer dieser Gesprächsform gegenüber negativ eingestellt ist, so verwundert es, dass sich dennoch 90% (!) der Grundschullehrer (Huppertz 1988, S. 59) auf Pausengespräche einlassen. Ähnliches gilt für die zufälligen informellen Begegnungen mit Eltern außerhalb der Schule, die 68% der Grundschullehrer haben, die aber nur 7% aller Lehrer „sehr ungern“ haben bzw. 62% der Lehrer rundweg ablehnen (Huppertz 1988, S. 62f).

Der Hausbesuch

Obwohl in Huppertz' Untersuchung 60% der Lehrer angaben (sehr) gern Hausbesuche durchzuführen, sieht die Realität anders aus: 67% der von Huppertz befragten Lehrer haben keinerlei Hausbesuch gemacht (1988, S.54). Diese Angabe ist fast identisch mit dem Ergebnis von Melzer: 70% der Lehrer haben im Schuljahr 1980/81 keinen Hausbesuch durchgeführt (1987, S. 141).

Hausbesuche bringen einen „pädagogischen Gewinn“, indem den Eltern damit ein Interesse des Lehrers an ihrem Kind signalisiert wird (Grabbe 1990, S. 117), aber auch weil sich Lehrer und Eltern kennenlernen, wobei der Lehrer gleichzeitig Einblick in die außerschulische Lern- und Lebenswelt des Kindes erhält. Allerdings: „Weniger als ein Viertel der Lehrer sieht in regelmäßigen Hausbesuchen ein probates Mittel für die Verbesserung der Elternarbeit“ (Melzer 1987, S. 141).

Insgesamt gibt es somit eine Reihe von One-and-One Kommunikationsmöglichkeiten, die alle je nach Dauer und Setting unterschiedliche Möglichkeiten zur Erörterung verschiedenster Themen/Anlässen bieten.

3.4 Elternpartizipation als Möglichkeit für weitere Gespräche und bessere Kommunikation

Inner- und außerschulisch gibt es mehrere Möglichkeiten, für Eltern am Schulgeschehen teilzunehmen, um so einerseits die Lehrkraft besser kennen zu lernen, sich mit anderen Eltern über Mitschüler und das eigene Kind auszutauschen und so einen insgesamt besseren Eindruck der schulischen Situation des Kindes zu erhalten.

3.4.1 Elternabend und Stammtisch

Elternabende vermitteln häufig den ersten persönlichen Kontakt zwischen Lehrern und Eltern – und sie sind in der Regel Ausgangspunkte der Elternmitarbeit in der Schule.

Es zeichnet sich ein relativ einheitliches Bild von der Praxis dieser Begegnungsform ab (Melzer 1987; Ulich 1993). Elternabende

- finden meist nur zweimal pro Schuljahr statt;
- werden von den Eltern vor allem in der Schulanfangs- und in der Schulübergangsphase oder bei besonderen Vorkommnissen besucht; die Schwankungsbreite in der Teilnehmerzahl liegt zwischen 20 und 90 Prozent;
- werden vor allem von Müttern besucht;
- werden am wenigsten von Vätern aus der „Unterschicht“, am häufigsten von Müttern aus der „Oberschicht“ besucht;
- vorherrschende Themen sind: das Leistungsniveau der Klasse, Unterrichtsziele und -inhalte, Disziplin- und Verhaltensprobleme mit

Schülern, Hausaufgaben, Fragen der Schullaufbahn, Organisation von Ausflügen; Erziehungsfragen stehen kaum im Vordergrund;

- nur wenige Eltern kommen zu Wort; den Hauptredeanteil hat der Lehrer; Eltern haben Hemmungen, voreinander zu reden.

Ein Nachteil der Rededominanz der Lehrkraft ist jener, dass Eltern sich meistens in die Schülerrolle zurückversetzt fühlen, wenn sie auf viel zu kleinen Stühlen meist in Sitzreihen der Lehrkraft gegenüber sind. Für eine bessere Gesprächsatmosphäre, in der auch die Sprechanteile ausgewogener sind, und der Rahmen lockerer ist, dienen Elternstammtische. Dabei handelt es sich um mehr oder weniger regelmäßig stattfindende Zusammentreffen der Eltern, zu denen auch meist die Lehrkraft kommt und wo plaudernd Informationen sowohl organisatorischer als auch leistungs- oder verhaltensspezifischer Art ausgetauscht werden können (Loos 2006, S. 30; Eikenbusch 2006, S. 9).

3.4.2 Eltern nehmen am Unterricht teil

Die häufigste Form der Eltern-Teilnahme am Unterricht ist der Tag der offenen Tür. Zwar waren in Huppertz' Untersuchung 82% der Lehrer dem Tag der offenen Tür gegenüber positiv eingestellt, doch haben „nur ca. ein Drittel der Befragten einen Tag der offenen Tür durchgeführt“ (Huppertz 1988, S. 67f.). Ziel des Tages der offenen Tür ist vor allem das Lernfeld des Kindes näher kennen zu lernen und sich über Arbeitsweisen und unterrichtliche Zielsetzungen als Eltern zu informieren (Reichgeld 2001, S. 32).

Eine weitere Form der Teilnahme am Unterricht sind Hospitationen. D.h. Eltern nehmen direkt am Unterrichtsgeschehen teil mit dem Ziel ihr eigenes Kind beobachten zu können (Reichgeld 2001, S. 29f.). Auch kann die Sachkompetenz von manchen Eltern genutzt werden. Hier handelt es sich um eine aktive Mitwirkung der Eltern im Unterricht. Ein typisches Beispiel ist das der Tischmutter für die Vorbereitung zur Erstkommunion (Reichgeld 2001, S. 56). Auch bei so genannten Lesenächten können Eltern teilnehmen (Reichgeld 2001, S. 61). Schließlich können Eltern auch bei der Präsentation von Projekten von Schülern anwesend sein (Eikenbusch 2006, S. 9).

3.4.3 Eltern gestalten Unterricht mit

Eine Möglichkeit der Mitgestaltung bietet hier die Unterstützung von außerunterrichtlichen Lernzirkeln und Lernnachmittagen, Projektwochen, etc. Aber auch der pädagogische Alltag direkt kann von Eltern mitbestimmt werden. Dies wird meist in Form von pädagogischen Tagen getan (Loos 2006, S. 31).

3.4.4 Schulveranstaltungen

Zu den Schulveranstaltungen, an denen Eltern teilnehmen können, zählen Feste und Feiern (z.B. Weihnachtsfeiern, Schulabschlussfeiern, das Erstdankfest, etc.) (Kohn 2007, S. 195; Reichgeld 2001, S. 104), Ausflüge und Studienfahrten (Kohn 2007, S. 195f; Eikenbusch 2006, S. 9), Ausstellungen (Reichgeld 2001, S. 80) und das Mitwirken im Orchester oder Schulchor (Sacher 2006, S. 305), etc.

3.4.5 Andere Partizipationsmöglichkeiten

Eine weitere Möglichkeit, um sich mehr in den Schulalltag einzubringen und eine bessere Einsicht in das Schulgeschehen zu erlangen sind Workshops und Elternseminare (Eikenbusch 2006, S. 9; Schopp 2006, Reichgeld 2001, S. 127). Darüber hinaus können sich Eltern in der Schule auch handwerklich betätigen. So können sie gemeinsam z.B. den Pausenhof umgestalten (Reichgeld 2001, S. 59) oder aber auch die Klasse renovieren (Eikenbusch 2006, S. 9). Bei all diesen Tätigkeiten kann es neben der Arbeit zu einem regen Gedankenaustausch kommen.

Schließlich bieten Vortragsabende, die an der Schule abgehalten werden, nicht nur interessante Information zu spezifischen Themen (wie z.B. zur Missbrauchprävention), sondern auch eine Gelegenheit sich vor und nach dem Abend mit anderen Eltern, dem Vortragenden oder der Lehrkraft auszutauschen (Loos 2006, S. 30).

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass es eine Fülle von Möglichkeiten gibt an Veranstaltungen teilzunehmen, die für Eltern einen besseren

Einblick in das schulische Geschehen ermöglichen, die aber durch den dabei stattfindenden Austausch auch oft den Lehrkräften mehr Informationen über den familiären Hintergrund der betroffenen Schüler bieten.

3.5 Das Interesse von Eltern und Lehrkräften an Elternpartizipation

3.5.1 Elterninteresse

Eine Elternbefragung des BMUK (Bachmann 1996) erstreckte sich über folgende vier Schwerpunkte:

- die Beziehung zwischen Eltern und Schule;
- das Ausmaß der Elternkontakte mit dem Schulpersonal;
- ihre Mitsprachewünsche und
- die Einschätzung der Wichtigkeit von Mitbestimmungsfähigkeit als Erziehungsziel im Vergleich zu anderen Zielen.

Im Endergebnis zeigt sich vor allem beim Thema Mitsprache der deutliche Wunsch, neben der Mitgestaltung des Schullebens (beispielsweise in Bezug auf Pausenräume, Jause, Organisatorisches und Unterstützung ihrer Kinder wie Aufzeigen von Lernproblemen, vermeintlichen Unterrichtsschwächen, etc.) auch in Bereichen wie Schulentwicklung und Personalangelegenheiten miteinbezogen zu werden – eine Forderung, so die Studie, die mit zunehmender Schulstufe abgeschwächt wird, wohingegen Eltern von leistungsschwächeren Schülern und Eltern aus unteren Bildungsschichten ein verstärktes Bedürfnis nach Miteinbeziehung verbalisieren, sofern ihr Kind unmittelbar von negativen Konsequenzen betroffen ist oder sein könnte (Bachmann 1996, S. 67ff).

Wesentlich ist hier allerdings, dass es für eine gute Elternmitarbeit wichtig ist, dass man sorgfältig mit Kritik umgeht. Das betrifft sowohl die Eltern als auch die Lehrer. Auf beiden Seiten besteht die Tendenz, verletzlich zu sein. Die Eltern empfinden Rückmeldungen der Lehrerschaft schnell einmal als Angriff auf ihre erzieherischen Kompetenzen, während die Lehrer die Meinungsverschiedenheiten manchmal

rasch als Angriff auf ihre Person, ihre beruflichen Fähigkeiten oder gar ihren ganzen Berufsstand interpretieren (Rüegg, 2001, S. 47). Oberste Maxime bleibt: Schüler sollen nicht in das Spannungsfeld Schule-Elternhaus geraten, sondern vielmehr von einer Zusammenarbeit beider Erziehungsinstanzen profitieren.

Obwohl laut der Elternbefragung des BMUK die Eltern einen deutlichen Mitsprachewunsch und einen Wunsch zur Mitgestaltung des Schullebens gezeigt haben, ist dies nicht bei allen Eltern der Fall. Dies wird vor allem im Beitrag *Die Hoffnung, dass es vielleicht doch klappt ... – Erfahrungen über Elternarbeit in der Hauptschule* von Martin Packmohr (2006) deutlich dargestellt. In seinem Beitrag beschreibt er ein Elternprojekt zur Kooperation im Rahmen von Grillabenden und informellen Treffen, das in einem völligen Misserfolg (keine Teilnahme der Eltern) endete. Der Autor führt dies vor allem auf den niedrigen Bildungsgrad der Eltern zurück. Dies ist besonders besorgniserregend, da meist Kinder mit niedrigerem sozioökonomischem Status schlechter Leistungen erbringen (Beer 2006, S. 323). Manchmal zeigen aber auch die Eltern weniger Motivation an schulischen Veranstaltungen teilzunehmen, weil ihre Kinder dies ab einem bestimmten Alter nicht mehr wünschen. Offenbar nimmt die Ablehnung gegenüber der Elternmitarbeit an der Schule mit steigendem Schüleralter zu (Sacher 2006, S. 317).

3.5.2 Das LehrerInneninteresse

Nach Sacher (2004, S. 64) gibt es Unterschiede in der Befürwortung der Elternmitarbeit in schulischen Angelegenheiten seitens der Lehrkräfte. Lehrkräfte schätzen die Unterstützung bei Schulfesten und ähnlichen Veranstaltungen, bei Klassenfahrten und Wandertagen, etc. „Weniger erwünscht sind Eltern aber offenbar als Helfer beim schulischen Kerngeschäft: beim Nachhilfe- und Förderunterricht, bei der Nachmittags- und Mittagsbetreuung und bei der Hausaufgabenhilfe“ (Sacher 2006, S. 311). Auch Neuenschwander et al. (2004, S. 191) konnte in seiner großen Schweizer Untersuchung ablehnende Haltung der Lehrerschaft in Bezug auf Elternmitwirkung feststellen. Seine Untersuchung zeigte jedoch eine differenzierte Sicht auf. Die Lehrkräfte beschrieben eine intensive Elternarbeit und eine enge Kooperation mit dem Elternhaus vorwiegend dann als

Belastung, wenn diese konfliktreich war. Gute Elternzusammenarbeit wurde hingegen als Entlastung empfunden.

3.5.3 Faktoren der Interaktionshäufigkeit

Wie die Studie von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) (vgl. dazu Abschnitt 2.2.5.2) gezeigt hat, lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Gesprächshäufigkeit und Schülerleistungen ablesen. Denn während in den ersten zwei Grundschuljahren die Lehrer eher weniger oft mit den Eltern von schwachen Lesern als mit jenen der guten gesprochen hatten, war es ab dem Ende der zweiten Klasse so, dass öfter mit Eltern der schwachen Lesern über deren Leistungen gesprochen wurde (Gasteiger-Klicpera/Klicpera 2002, S. 236). In diesem Zusammenhang hält Loos fest, dass bei SchülerInnen, die schwieriger werden, die Elternarbeit offensiver betrieben werden müsse (Loos 2006, S. 28). Ein Faktor, der sich ebenfalls auf die Interaktionshäufigkeit auswirkt, ist der Schulabschluss der Mutter. Bei einem höheren Schulabschluss kommt es weniger häufig zu Gesprächen. Auch die Klassengröße hat eine Auswirkung auf die Gesprächshäufigkeit. So kommen Eltern von Schülern, die eine größere Klasse besuchen häufiger zu Sprechstunden. Insgesamt hängt die Interaktionshäufigkeit somit von einer Reihe von Parametern ab.

In der nachfolgenden Untersuchung soll, wie bereits in Abschnitt 2.2.5 beschrieben, neben Parametern für die Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Schule Unterschiede in der Einschätzung der Lese- und Rechtschreibleistung der Schüler seitens ihrer Eltern bzw. ihrer Lehrkräfte dargestellt werden.

4 Empirie

4.1 Beschreibung der Untersuchung

Die groß angelegte Untersuchung wurde im Rahmen eines Wiener Forschungsprojektes bezüglich Lese- und Rechtschreibkenntnissen und der Förderung von lese- und rechtschreibschwachen Schülern durchgeführt. In diesem Rahmen wurden Schüler an 19 Schulen in Wien und Niederösterreich aus 97 Klassen⁴ der zweiten, dritten und vierten Schulstufe untersucht, zusätzlich wurden noch Fragebögen an die Lehrer und Eltern der Kinder ausgegeben. In Niederösterreich wurde der Bezirk Gänserndorf ausgewählt, wobei dieses Gebiet einerseits eine ländliche Struktur aufweist, auf der anderen Seite der Stadt Wien doch nahe liegt. Das zweite Gebiet war der Bezirk Wiener Neustadt.

In Wien wurden ebenfalls zwei Schulbezirke ausgewählt. Bei dem ersten handelte es sich um Floridsdorf, wobei dieser Bezirk durch einen hohen Anteil an Arbeiter- und unterer Mittelschicht, als auch einen relativ hohen Ausländeranteil gekennzeichnet ist. Der zweite Schulbezirk war Meidling-Hetzendorf, wobei zu erwähnen ist, dass es sich hier um Schulen handelte, die sowohl einen relativ hohen Ausländeranteil, als auch einen hohen Anteil an Kindern aus der oberen Mittelschicht aufzeigen.

Die erste Untersuchung erfolgte im November und Dezember 1998. Dabei wurden 1793 Schüler getestet, wobei die Anteile der 2., 3. und 4. Klassen jeweils ungefähr gleich groß waren, auch auf das Geschlecht bezogen waren die Gruppen homogen.

Die zweite Untersuchung wurde Ende desselben Schuljahres durchgeführt (von Mitte Mai bis Mitte Juni) wobei zu diesem Zeitpunkt 1770 Kinder einer

⁴ Es wurden nur zweite, dritte und vierte Klassen untersucht, da bereits aus früheren Untersuchungen von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) bekannt ist, dass in der ersten Klasse der Grundschule die Einschätzung der Lese- und Rechtschreibkenntnisse seitens der Eltern von jener der Lehrkräfte am stärksten abweicht. Ab der zweiten Klasse haben Eltern und Lehrkräfte relativ ähnliche Einschätzungen bezüglich der Rechtschreib- und Leseleistung ihrer Kinder bzw. SchülerInnen. Insofern waren vor allem für die 2., 3. und 4. Schulstufe differenziertere Ergebnisse zum Thema von Interesse.

wiederholten Testung unterzogen wurden, auch zu diesem Zeitpunkt war die Aufteilung der Klassenstufen und Geschlechter relativ ausgewogen.

Zu beachten ist dabei der Umstand, dass aus verschiedenen Gründen, wie z.B. Krankheit, fehlendes Einverständnis der Erziehungsberechtigten oder Schulwechsel, nicht von allen Kindern Daten zu den beiden Testzeitpunkten vorhanden waren, womit sich die zum Teil voneinander abweichenden Stichprobengrößen erklären lassen.

4.2 Verwendete Verfahren

4.2.1 Tests zur Überprüfung der Rechtschreibleistung

Die Kinder erhielten in der Klasse eine Rechtschreibaufgabe in Form eines Lückentextes, welcher die Überprüfung des orthographischen Wissens zum Ziel hatte.

Die Rechtschreibtests wurden alle in der ganzen Klasse durchgeführt, der Testleiter las den jeweiligen vorgedruckten Satz vor und diktierte das jeweilige einzusetzende Wort. Jedes Wort wurde zweimal vorgesagt, wobei ausdrücklich auf übertriebene Betonung verzichtet wurde. Bei diesen Tests gab es kein Zeitlimit.

Die Tests gliederten sich in folgende Schwerpunkte:

- Test mit Schwerpunkt auf dem Schreiben von Wörtern mit Verschlusslauten,
- Test mit Schwerpunkt auf dem Schreiben von Konsonantenverbindungen,
- Test mit Schwerpunkt auf wortspezifischer Schreibweise (das Produzieren von orthographischem Wissen).

Beim Test „Orthographisches Wissen“ handelt es sich um einen Rechtschreibtest, bei dem aus anfänglich zwei und in der Folge drei Wörtern das richtig geschriebene Wort erkannt und markiert werden musste. Dabei arbeitete jedes

Kind selbständig und in seinem Arbeitstempo, ein Zeitlimit existierte bei diesem Test nicht. Von Bedeutung war hier das richtige Erkennen der lautspezifischen Schreibweise.

Beim Rechtschreibtest „Pseudowörter“ wurden vom Testleiter deutlich und langsam Wörter mit sinnlos aneinander gereihten Silben vorgelesen, und die Kinder wurden vor die Aufgabe gestellt, diese Wörter nieder zu schreiben.

4.2.2 Test zur Überprüfung der Leseleistung

Der individuelle Lesetest (DLT) wurde 1985 von Klicpera et al. entwickelt. Er soll eine differenzierte Beurteilung der Leseleistung ermöglichen.

Der DLT besteht aus ursprünglich 20 Wortlisten, die bei dieser Untersuchung auf sechs Wortlisten reduziert wurden. Jede dieser Wortlisten besteht aus 15 Wörtern. Am Beginn stehen kurze vertraute Wörter, danach folgen längere und seltenere Wörter und am Ende stehen Pseudowörter, die sich wiederum wieder hinsichtlich ihrer Länge unterscheiden.

Der Test besteht aus folgenden Listen:

Liste 1: Sie setzt sich aus häufigen, kurzen Wörtern zusammen, die 3-5 Buchstaben enthalten.

Liste 2: Hier findet man kurze, aber seltene Wörter ohne Konsonantenhäufung mit 4-7 Buchstaben pro Wort.

Liste 3: In dieser Liste kommen häufige, lange Wörter vor, die aus 7-10 Buchstaben bestehen.

Liste 4: Sie enthält lange und seltene Wörter, bestehend aus 6-12 Buchstaben.

Liste 5: Diese Liste enthält kurze Pseudowörter (Wörter ohne Sinngehalt) mit hoher orthographischer Regularität und 4-6 Buchstaben.

Liste 6: Den Abschluss bilden lange Pseudowörter mit hoher orthographischer Regularität, die 6-10 Buchstaben pro Wort enthalten.

Die Worthäufigkeit wurde in Anlehnung an Plichat (deutscher Grundwortschatz, 1983) bestimmt, wobei als häufige Wörter diejenigen bezeichnet werden, die zum Kennwortschatz gehören, seltene Wörter gehören nach Plichat zum erweiterten Wortschatz.

Diese Wortlisten wurden den Kindern einzeln in einem ruhigen Raum vorgelegt und sie wurden instruiert, diese so schnell und richtig wie möglich vorzulesen. Die Anzahl der dabei gemachten Fehler sowie die Zeit, die sie dafür benötigten, wurden vom Testleiter notiert.

4.3 Beschreibung der Fragebögen⁵

4.3.1 Lehrerfragebogen zu den einzelnen Kindern

Dieser Fragebogen wurde an die Klassenlehrer/innen ausgegeben, um Informationen über die Schullaufbahn, den Leistungsstand der Schüler im Lesen und Rechtschreiben aus der Sicht der Lehrer zu erhalten. Die Aufgaben des Klassenlehrers zu allen Kindern zum zweiten Testzeitpunkt waren von der Anzahl her wesentlich knapper und betrafen vor allem die Leistungen, und hier speziell jene im Lesen und Schreiben des Kindes. Für Kinder der 4. Schulstufe wurden aber auch Fragen zur weiteren Schullaufbahn gestellt.

4.3.2 Elternfragebogen

Dieser Elternfragebogen wurde bei der ersten Testung vorgelegt, wobei folgende Bereiche abgefragt wurden:⁶ neben den allgemeinen Daten zum betreffenden Kind wurde auch die bisherige Schullaufbahn erfragt. Vor allem Schwierigkeiten mit Lesen und Schreiben wurden hier thematisiert. Ein weiterer Bereich betraf die

⁵ Im gesamten Untersuchungsprojekt wurden mehr als die hier beschriebenen Fragebögen eingesetzt. Hier werden allerdings nur jene Fragebögen angeführt, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass Fragebögen, die zur vorliegenden Untersuchung herangezogen wurden, verschiedene Items enthielten, die für andere Untersuchungen im beschriebenen Großprojekt relevant waren, für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit jedoch keine verwertbaren Daten lieferten.

⁶ Wiederum werden hier nur jene Bereiche angeführt, die im Zuge der Untersuchung ausgewertet wurden.

Förderung in der Schule. Bei der Zufriedenheit der Eltern mit derselben beim Bereich Lese- und Schreibverhalten war es vor allem die Frage 31 (wie die Eltern die Fertigkeiten ihres Kindes im Lesen und Schreiben im Vergleich zu Gleichaltrigen einschätzen), die für die vorliegende Arbeit von Interesse war. Beim Bereich „Förderung“ wurden jene Items ausgewertet, die das Üben mit dem Kind hinsichtlich Lesen und Schreiben betrafen.

4.4 Stichprobenbeschreibung

4.4.1 Beschreibung der SchülerInnen

Wie bereits ausgeführt, nahmen insgesamt 1793 Schüler und Schülerinnen der 2., 3. und 4. Schulstufe an der Untersuchung teil. Zusätzlich wurden Fragebögen an die Lehrer und Eltern der Kinder ausgegeben. Die Untersuchung fand in 19 Schulen, davon 10 Schulen aus Niederösterreich und 9 aus Wien, statt. Die Verteilung auf die 4 Schulbezirken war ähnlich groß (siehe Abbildung 2).

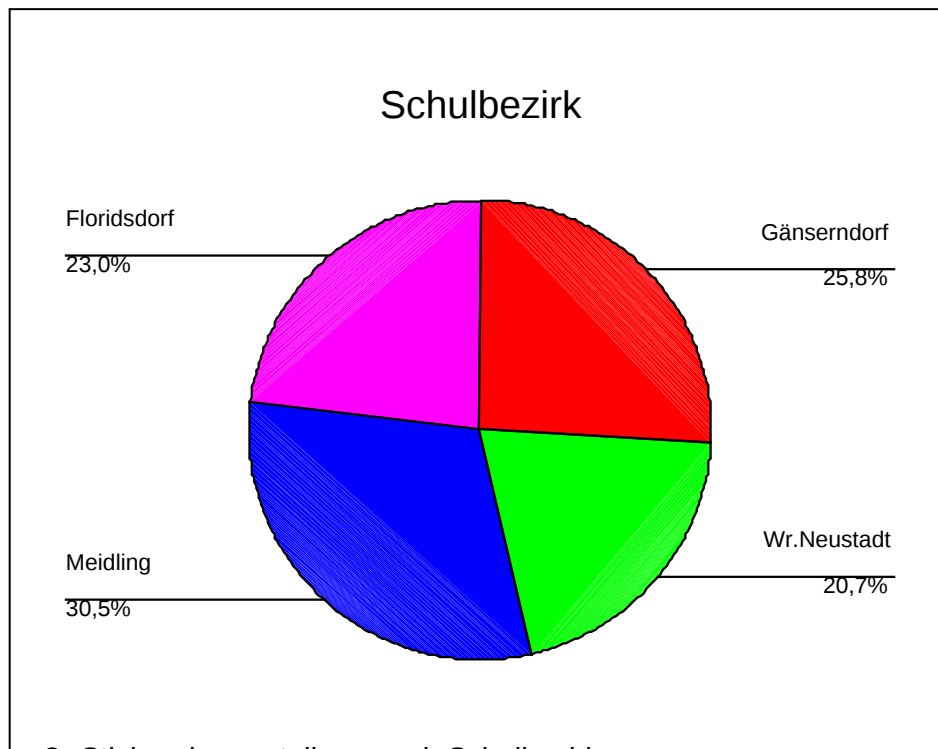


Abbildung 2: Stichprobenverteilung nach Schulbezirken

Bezogen auf das Geschlecht waren die Gruppen ausgeglichen, insgesamt wurden 919 Schüler und 874 Schülerinnen untersucht.

	Häufigkeit	Prozent
männlich	919	51,3
weiblich	874	48,7
Gesamt	1793	100,0

Tabelle 1: Geschlechterverteilung

Die SchülerInnen wurden nach der Schule vorwiegend zu Hause betreut, nur etwa ein Fünftel besuchte einen Hort oder eine Ganztagschule.

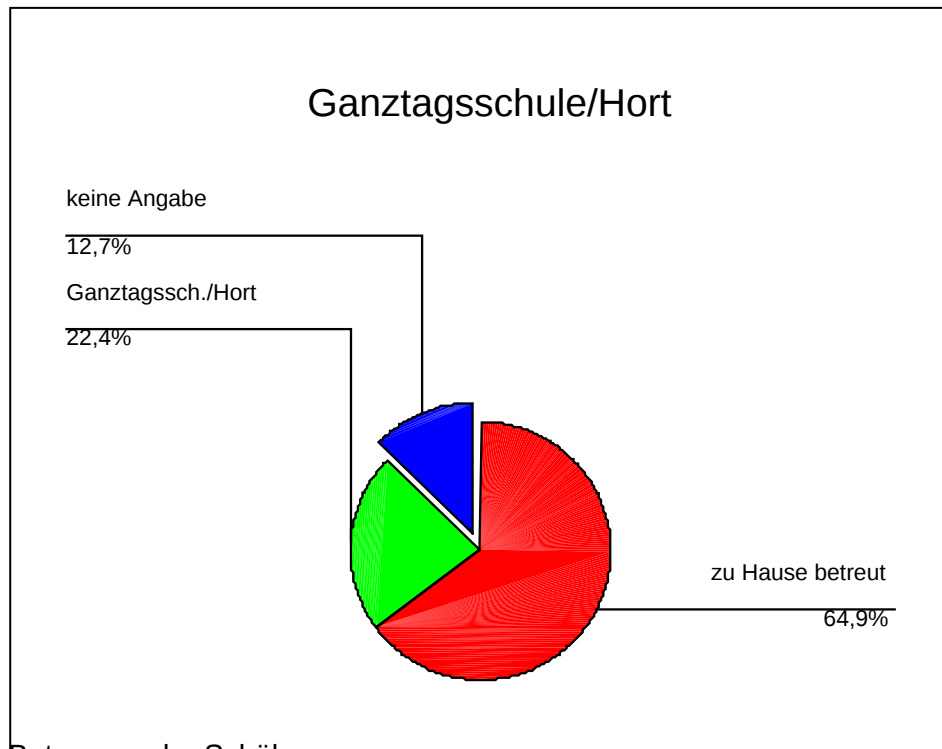


Abbildung 3: Betreuung der Schüler

	Häufigkeit	Prozent
Ganztagsschule/Hort	402	22,4
zu Hause betreut	1164	64,9
keine Angabe	227	12,7
Gesamt	1793	100,0

Tabelle 2: Betreuung der Schüler

Wenn die SchülerInnen nicht in der Schule betreut wurden, gaben die meisten Eltern (60%) an, dass die Mutter die Betreuung übernehme. Nur 18,9% der Eltern gaben an, dass beide Elternteile für die Betreuung verantwortlich sind. Lediglich 2,6% der Väter betreuen laut Elternfragebogen die Kinder nach der Schule.

	Häufigkeit	Prozent
Mutter	608	60,0
Eltern	191	18,9
Verwandte	92	9,1
Sonstige	77	7,6
Vater	26	2,6
Tagesmutter	19	1,9
Gesamt	1013	100

Tabelle 3: Häufigkeiten zur Betreuungsperson

Es ist jedoch anzumerken, dass rund 56% der Befragten bei dieser Frage keine Angabe machten.

4.4.2 Beschreibung der Eltern

Beide Elternteile sind hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses vergleichbar, auffallend ist jedoch der Unterschied bei den Pflichtschulabschlüssen. Hier sind die Angaben bei den Müttern rund doppelt so hoch wie bei den Vätern. Es gibt allerdings mehr Mütter mit Matura.

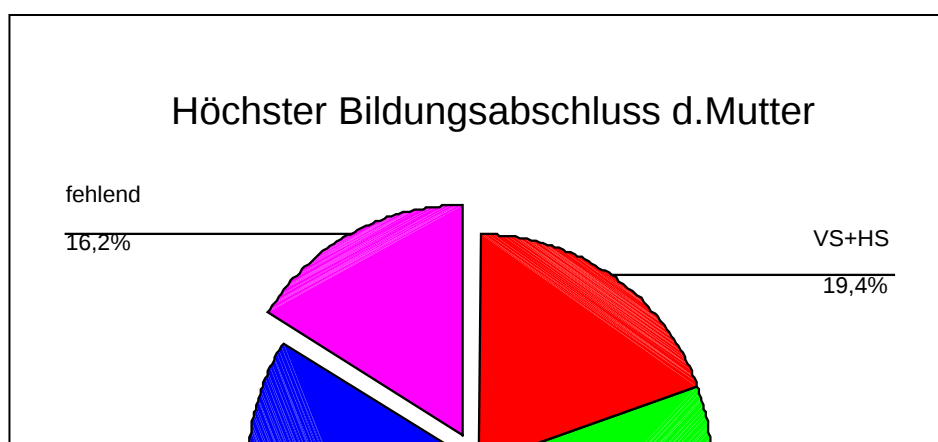


Abbildung 4: Bildung der Mütter (höchster Abschluss)

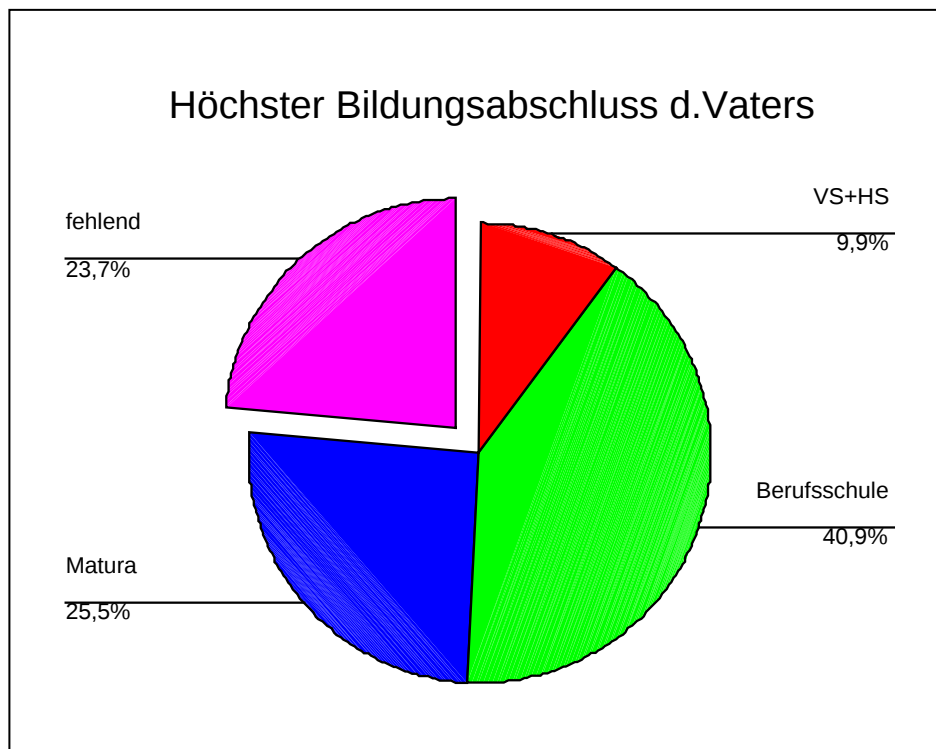


Abbildung 5: Bildung der Väter (höchster Abschluss)

Das Durchschnittsalter der Mütter liegt bei ca. 35 Jahren, bei den Vätern war das durchschnittliche Alter mit rund 38 Jahren etwas höher.

	N	M.W.	Std. Abw.
Alter der Mutter	1507	34,88	4,93
Alter des Vaters	1291	37,92	6,13
Gültige N (zeilenweise)	1260		

Tabelle 4: Altersverteilung der Eltern

	Häufigkeit	Prozent
deutsch	1271	70,9
türkisch	93	5,2
serbo-kroatisch	70	3,9
sonstige	127	7,1
gesamt	1561	87,1
keine Angabe	232	12,9

Tabelle 5: Muttersprache der Schüler

Hinsichtlich der Muttersprache gaben insgesamt 17,2% der Eltern an, dass ihre Kinder nicht deutschsprachig sind. Dabei bildeten Kinder mit türkischer Muttersprache mit 5,2% eine große Gruppe, für 3,9% der Kinder wurde serbo-kroatisch angegeben.

5 Ergebnisdarstellung

Insgesamt wurden zwölf Zusammenhänge untersucht, von denen neun den Bereich Leistungseinschätzung betrafen, einer betraf den Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit der Leistung der Kinder und der Zeit, die für elterlichen Betreuungsaufwand aufgewendet wird und zwei Items betrafen die Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkraft.

5.1 Einschätzungen der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten seitens Eltern und Lehrkräfte

In diesem Frageblock sollte abgeklärt werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Schreibleistung ihrer Kinder und dem Klassenlehrerurteil besteht. Methodisch ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass im Verlauf der gesamten Untersuchung zwei verschiedene Parametersets zur Anwendung kamen: (1) im Fragebogen wurden fünf Parameter hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung erhoben:

Lesen: Entwicklung der Lesesicherheit,
 Entwicklung der Lesegeschwindigkeit,
 Entwicklung der Leseverständnisses,

Schreiben: Entwicklung der Rechtschreibsicherheit,
 Entwicklung der Handschrift.

(2) Das zweite Parameterset betraf die Zeugnisnoten. Hier wurden die Zeugnisnoten in Schreiben, Lesen und Deutsch herangezogen. Eine differenzierte Datenerhebung im Hinblick auf die einzelnen Lese- und Rechtschreibfertigkeiten war deshalb von Bedeutung, da die Untersuchung von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) gezeigt hat, dass sich unterschiedliche Teilfertigkeiten der beiden Bereiche in unterschiedlicher Weise entwickeln können.

5.1.1 Fragestellungen

Die fünf Fragestellungen zu Einschätzungen der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten seitens Eltern und Lehrkräfte sahen im Detail wie folgt aus⁷:

- 1) Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes (erhoben anhand der fünf Parameter Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Rechtschreibsicherheit und Handschrift).
- 2) Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern (erhoben anhand der fünf Parameter Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Rechtschreibsicherheit und Handschrift einerseits und den Schulnoten Deutsch, Schreiben und Lesen andererseits).
- 3) Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes (erhoben anhand der fünf Parameter Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Rechtschreibsicherheit und Handschrift).
- 4) Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern (erhoben anhand der fünf Parameter Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Rechtschreibsicherheit und Handschrift einerseits und den Schulnoten Deutsch, Schreiben und Lesen andererseits).
- 5) Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern (erhoben zum einen anhand der fünf Parameter Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis, Rechtschreibsicherheit und Handschrift einerseits und den Schulnoten Deutsch, Schreiben und Lesen andererseits).

⁷ Zur Klärung der Sinnhaftigkeit des Vergleichs ähnlich scheinender Parameter in Fragestellung 1) und 2) einerseits und 3) und 4) andererseits bzw. der gesamten Fragestellung 5) siehe Abschnitt 6.1.

5.1.2 Ergebnisse

5.1.2.1 Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

5.1.2.1.1 Statistische Methode

Für die Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Zufriedenheit der Eltern und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten wurde aufgrund der Rangskalierung der Variablen als statistische Methode eine Rangkorrelation nach Spearman verwendet. Da in den Punkten b, c, und d auch Rangskalierungen vorliegen, kommt auch dort die Rangkorrelation nach Spearman zur Anwendung.

Die Zufriedenheit der Eltern wurde mit einer vierstufige Variable („ja sehr“, „einigermaßen“, „eher weniger“, „gar nicht“) gemessen, ebenfalls vierstufig wurden die Lehrerurteile („Lesesicherheit“, „Lesegeschwindigkeit“, „Leseverständnis“, „Rechtschreibeisicherheit“, Handschrift) mit den Ausprägungen „gut“, „eher gut“, „eher schlecht“, „schlecht“ gemessen.

5.1.2.1.2 Ergebnisse

	p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
Entwicklung/Lesesicherheit	0,000**	0,422	18%
Entwicklung/Lesegeschwindigkeit	0,000**	0,417	17%
Entwicklung/Leseverständnis	0,000**	0,386	15%
Entwicklung/Rechtschreibeisicherheit	0,000**	0,470	22%
Entwicklung/Handschrift	0,000**	0,337	11%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig).

Tabelle 6: Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen (Lese- und Rechtschreibfertigkeiten)

	2. Klassenstufe			3. Klassenstufe			4. Klassenstufe		
	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Entwicklung/ Lesesicherheit	0,000**	0,354	13%	0,000**	0,459	21%	0,000**	0,472	22%
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	0,000**	0,384	15%	0,000**	0,454	21%	0,000**	0,433	19%
Entwicklung/ Leseverständnis	0,000**	0,354	13%	0,000**	0,422	18%	0,000**	0,416	17%
Entwicklung/ Rechtschreibsicherheit	0,000**	0,401	16%	0,000**	0,493	24%	0,000**	0,507	26%
Entwicklung/ Handschrift	0,000**	0,266	7%	0,000**	0,388	15%	0,000**	0,349	12%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig).

Tabelle 7: Zusammenhang *pro Klassenstufe* zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen (Lese- und Rechtschreibfertigkeiten)

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0.01$) zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und allen Lehrerurteilen festgestellt werden. Der Korrelationskoeffizient war in allen Fällen positiv, d.h., je zufriedener die Eltern mit den Leistungen waren, desto höher beurteilten auch die Lehrer die Leistungen.

Betrachtet man die Ergebnisse nach Klassenstufen getrennt, gibt es bei dieser Fragestellung ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern (bei allen fünf abgefragten Parametern und dem Lehrerurteil ($p < 0.01$)). Es zeigt sich außerdem die Tendenz, dass in der 2. Klassenstufe der Zusammenhang etwas niedriger ist als in den höheren Klassenstufen. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich bei der Rechtschreibsicherheit ($r = 0,47$, erkl. Varianz = 22%), der schwächste Zusammenhang konnte bei der Handschrift ($r = 0,34$, erkl. Varianz = 11%) festgestellt werden. Auch über die einzelnen Klassenstufen gibt es die stärksten Zusammenhänge bei der Variable Rechtschreibsicherheit (höchster Wert in der 4. Klassenstufe: $r = 0,51$, erkl. Varianz = 26%), und die schwächsten Zusammenhänge bei der Variable Handschrift. Generell ist zu beobachten, dass

die Zusammenhänge mit steigender Klassenstufe zunehmen, d.h. die Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der Leistungen der Kinder sind mit steigender Klassenstufe jener der Lehrkräfte immer ähnlicher.

5.1.2.2 Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern

5.1.2.2.1 Statistische Methode

Die Zufriedenheit der Eltern wurde mit einer vierstufigen Variablen („ja sehr“, „einigermaßen“, „eher weniger“, „gar nicht“) gemessen, fünfstufig wurden die Lehrerurteile (Semesternoten für Deutsch, Lesen und Schreiben) mit den Ausprägungen 1 bis 5 (Schulnoten) gemessen.

5.1.2.2.2 Ergebnisse

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0.01$) zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und allen Lehrerurteilen (Schulnoten) festgestellt werden.

	p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
Semesternote in Deutsch	0,000**	0,482	23%
Semesternote in Lesen	0,000**	0,418	17%
Semesternote in Schreiben	0,000**	0,387	15%

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig); Rangkorrelation nach Spearman

Tabelle 8: Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und Lehrerurteilen (Schulnoten)

	2. Klassenstufe			3. Klassenstufe			4. Klassenstufe		
	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Semesternote in Deutsch	0,000**	0,448	20%	0,000**	0,454	21%	0,000**	0,513	26%
Semesternote in Lesen	0,000**	0,450	20%	0,000**	0,449	20%	0,000**	0,396	16%
Semesternote in Schreiben	0,000**	0,419	18%	0,002**	0,273	7%	0,000**	0,415	17%

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 9: Zusammenhang *pro Klassenstufe* zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und Lehrerurteilen (Schulnoten)

Der Korrelationskoeffizient war in allen Fällen positiv, d.h., dass je mehr die Eltern mit den Leistungen zufrieden waren, desto höher beurteilten auch die Lehrer die Leistungen in den Schulnoten. Es fällt auf, dass der Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Schulnote bei der Note in Deutsch am höchsten ist, bei der Note im Schreiben am niedrigsten.

5.1.2.3 Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

5.1.2.3.1 Statistische Methode

Die Einschätzung der Eltern des Kindes wurde mit einer fünfstufigen Variable („deutlich besser“, „eher besser“, „etwa gleich gut“, „eher schlechter“, „deutlich schlechter“) gemessen, vierstufig wurden die Lehrerurteile („Lesesicherheit“, „Lesegeschwindigkeit“, „Leseverständnis“, „Rechtschreibsicherheit“, „Handschrift“) mit den Ausprägungen „gut“, „eher gut“, „eher schlecht“, „schlecht“ gemessen.

5.1.2.3.2 Ergebnisse

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0.01$) zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Einschätzungen der Lehrkraft festgestellt werden.

	p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
Entwicklung/Lesesicherheit	0,000**	0,411	17%
Entwicklung/Lesegeschwindigkeit	0,000**	0,411	17%
Entwicklung/Leseverständnis	0,000**	0,346	12%
Entwicklung/Rechtschreibsicherheit	0,000**	0,411	17%
Entwicklung/Handschrift	0,000**	0,295	9%

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig); Rangkorrelation nach Spearman

Tabelle 10: Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen

	2. Klassenstufe			3. Klassenstufe			4. Klassenstufe		
	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Entwicklung/Lesesicherheit	0,000**	0,326	11%	0,000**	0,473	22%	0,000**	0,429	18%
Entwicklung/Lesegeschwindigkeit	0,000**	0,323	10%	0,000**	0,483	23%	0,000**	0,419	18%
Entwicklung/Leseverständnis	0,000**	0,271	7%	0,000**	0,403	16%	0,000**	0,363	13%
Entwicklung/Rechtschreibsicherheit	0,000**	0,332	11%	0,000**	0,449	20%	0,000**	0,438	19%
Entwicklung/Handschrift	0,000**	0,264	7%	0,000**	0,328	11%	0,000**	0,289	8%

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 11: Zusammenhang *pro Klassenstufe* zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen

Der Korrelationskoeffizient war in allen Fällen positiv, d.h., je positiver die Einschätzung der Leistungen seitens der Eltern war, desto höher beurteilten auch die Lehrer die Leistungen (Lese- und Rechtschreibfertigkeiten).

Die stärksten Zusammenhänge gab es bei den Variablen Rechtschreibsicherheit, Lesesicherheit und Lesegeschwindigkeit ($r = 0,41$; erkl. Varianz = 17% bei allen drei Variablen), den niedrigsten bei der Variable Handschrift ($r = 0,29$, erkl. Varianz = 9%).

Zwischen zweiter und dritter Klasse war die Differenz zwischen den Korrelationskoeffizienten besonders deutlich, daher wurde dieser Unterschied einer Signifikanzprüfung unterzogen.⁸

a) Entwicklung/Lesesicherheit

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	0,326	0,338		-2,750	sign.
3. Klasse	0,473		0,514		

b) Entwicklung/Lesegeschwindigkeit

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	0,323	0,335		-3,005	sign.
3. Klasse	0,483		0,527		

⁸ Der Vergleich zwischen den Klassenstufen wurde mithilfe von Fischers Z-Transformation (Bortz 1989, S. 261) berechnet. Bei einem Signifikanzniveau von 5% wird die H_0 verworfen, wenn der z-Wert beim Vergleich zwischen zwei Stichproben nicht zwischen ± 1.96 und beim Vergleich von drei Stichproben nicht zwischen ± 5.99 liegt.

c) Entwicklung/Leseverständnis

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	0,271	0,278		-2,334	sign.
3. Klasse	0,403		0,427		

d) Entwicklung/Rechtschreibsicherheit

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	0,332	0,345		-2,165	sign.
3. Klasse	0,449		0,483		

e) Entwicklung/Handschrift

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	0,264	0,270		-1,098	nicht sign.
3. Klasse	0,328		0,341		

Tabelle 12: (a-e): Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen Einschätzung der Fertigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen durch die Eltern und den Lehrerurteilen – Vergleich zweite und dritte Klassenstufe

Es zeigte sich, dass bei allen erhobenen Fertigkeiten ein signifikanter Unterschied im Zusammenhang zwischen 2. und 3. Klasse hinsichtlich aller Parameter besteht, mit Ausnahme des Zusammenhangs „Entwicklung der Handschrift“ mit der „Einschätzung der Eltern“ zwischen 2. und 3. Schulstufe.

5.1.2.4 Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern

5.1.2.4.1 Statistische Methode

Die Einschätzung der Eltern des Kindes wurde mit einer fünfstufigen Variable („deutlich besser“, „eher besser“, „etwa gleich gut“, „eher schlechter“, „deutlich

schlechter“) gemessen, fünfstufig wurden die Lehrerurteile (Semesternoten für Deutsch, Lesen und Schreiben) mit den Ausprägungen 1 bis 5 (Schulnoten) gemessen.

5.1.2.4.2 Ergebnisse

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0.01$) zwischen Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und allen Lehrerurteilen (Schulnoten) festgestellt werden.

	p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
Semesternote in Deutsch	0,000**	0,421	18%
Semesternote in Lesen	0,000**	0,35	12%
Semesternote in Schreiben	0,000**	0,364	13%

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig); Rangkorrelation nach Spearman

Tabelle 13: Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Fertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen (Schulnoten)

	2. Klassenstufe			3. Klassenstufe			4. Klassenstufe		
	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Semesternote in Deutsch	0,000**	0,342	12%	0,000**	0,442	20%	0,000**	0,452	20%
Semesternote in Lesen	0,000**	0,328	11%	0,000**	0,369	14%	0,000**	0,354	13%
Semesternote in Schreiben	0,000**	0,372	14%	0,014*	0,219	5%	0,000**	0,429	18%

* Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant (2-seitig)

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 14: Zusammenhang *pro Klassenstufe* zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Fertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen (Schulnoten)

Der Korrelationskoeffizient war in allen Fällen positiv, d.h., je positiver die Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Leistungen war, desto höher beurteilten auch die Lehrer die Leistungen (Schulnoten).

Der Zusammenhang bei der Variable Schreiben ist mit $r = 0,42$, die erklärte Varianz mit 18% am höchsten.

Aufgrund auffälliger Unterschiede zwischen den Schulstufen bei Semesternote Schreiben wurde eine Signifikanzprüfung durchgeführt.

a) Semesternote in Schreiben

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	0,372	0,391		1,383	nicht sign.
3. Klasse	0,219		0,223		

b) Semesternote in Schreiben

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
3. Klasse	0,219	0,223		-2,159	nicht sign.
4. Klasse	0,429		0,459		

Tabelle 15: (a, b): Unterschiede hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Einschätzung der Fertigkeiten seitens der Eltern und Lehrerurteilen getrennt nach Klassenstufen

Es zeigten sich nur zwischen 3. und 4. Schulstufe signifikante Unterschiede.

5.1.2.5 Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern

Die Lehrereinschätzungen („Lesesicherheit“, „Lesegeschwindigkeit“, „Leseverständnis“, „Rechtschreibsicherheit“, „Handschrift“) wurden vierstufig mit den Ausprägungen „gut“, „eher gut“, „eher schlecht“, „schlecht“ gemessen. Fünfstufig wurden die Lehrerurteile in Form von Schulnoten (Semesternoten für

Deutsch, Lesen und Schreiben) mit den Ausprägungen 1 bis 5 (Schulnoten) gemessen, wobei nur die Zusammenhänge in einem Leistungsbereich untersucht wurden (d.h. es wurde beispielsweise nicht die Note im Lesen mit den Entwicklung in der Rechtschreibsicherheit dargestellt).

5.1.2.5.1 Ergebnisse

Wenig überraschend stellte sich heraus, dass die Einschätzungen der Fähigkeiten der Schüler durch die Lehrkraft und die Zeugnisnote einen hoch signifikanten Zusammenhang aufweisen. Dies ist ein starker Hinweis darauf, dass die Lehrerurteile konsistent sind. Die Werte korrelierten durchwegs hoch (r zwischen 0,504 bis 0,732; alle Zusammenhänge waren signifikant). Auch die erklärten Varianzen sind in allen Zellen hoch.

Am niedrigsten sind die Zusammenhänge bei der Beurteilung der Entwicklung der Handschrift (hier ist auch die erklärte Varianz mit 28% niedrig) mit den Noten in Deutsch und Schreiben, am höchsten ist der Zusammenhang mit der Rechtschreibsicherheit und der Note in Deutsch bzw. Schreiben.

	Note Deutsch		Note Lesen		Note Schreiben	
	p	Korr. Koeff.	p	Korr. Koeff.	p	Korr. Koeff.
Entwicklung/ Lesesicherheit	0,000**	0,614	0,000**	0,712	-	-
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	0,000**	0,609	0,000**	0,709	-	-
Entwicklung/ Leseverständnis	0,000**	0,636	0,000**	0,687	-	-
Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	0,000**	0,732	-	-	0,000**	0,677
Entwicklung/ Handschrift	0,000**	0,531	-	-	0,000**	0,504

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig); Rangkorrelation nach Spearman

Tabelle 16: Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern

	Note Deutsch	Note Lesen	Note Schreiben
	erkl. Varianz	erkl. Varianz	erkl. Varianz
Entwicklung/ Lesesicherheit	38%	51%	-
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	37%	37%	-
Entwicklung/ Leseverständnis	40%	40%	-
Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	54%	-	54%
Entwicklung/ Handschrift	28%	-	28%

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig); Rangkorrelation nach Spearman

Tabelle 17: Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern – Varianzen der Zusammenhänge

Bei den Vergleichen zwischen den einzelnen Schulstufen fällt bei den Fertigkeiten Lesen und Schreiben auf, dass die Korrelationen mit höherer Schulstufe fast immer abnehmen. Die Unterschiede sind jedoch so gering, dass eine Interpretation wenig sinnvoll erscheint (z.B.: Lesen: 2. Kl.: 0,766; 3. Kl.: 0,746; 4. Kl.: 0,675).

Bei der Deutschnote ist dieser Trend nicht zu beobachten. Hier gibt es in der 2. und 4. Schulstufe nahezu identische Zusammenhänge, in der 3. Schulstufe sind sie generell am höchsten. Auch hier sind die Unterschiede jedoch sehr gering.

a) 2. Klassenstufe

	Note Deutsch		Note Lesen		Note Schreiben	
	p	Korr. Koeff.	p	Korr. Koeff.	p	Korr. Koeff.
Entwicklung/ Lesesicherheit	0,000**	0,599	0,000**	0,766		
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	0,000**	0,612	0,000**	0,755		
Entwicklung/ Leseverständnis	0,000**	0,633	0,000**	0,765		
Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	0,000**	0,725			0,000**	0,741
Entwicklung/ Handschrift	0,000**	0,506			0,000**	0,550

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

b) 3. Klassenstufe

	Note Deutsch		Note Lesen		Note Schreiben	
	p	Korr. Koeff.	p	Korr. Koeff.	p	Korr. Koeff.
Entwicklung/ Lesesicherheit	0,000**	0,657	0,000**	0,746		
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	0,000**	0,636	0,000**	0,756		
Entwicklung/ Leseverständnis	0,000**	0,675	0,000**	0,685		
Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	0,000**	0,750			0,000**	0,666
Entwicklung/ Handschrift	0,000**	0,580			0,000**	0,494

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

c) 4. Klassenstufe

	Note Deutsch		Note Lesen		Note Schreiben	
	p	Korr. Koeff.	p	Korr. Koeff.	p	Korr. Koeff.
Entwicklung/ Lesesicherheit	0,000**	0,606	0,000**	0,675		
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	0,000**	0,599	0,000**	0,669		
Entwicklung/ Leseverständnis	0,000**	0,648	0,000**	0,649		
Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	0,000**	0,727			0,000**	0,635
Entwicklung/ Handschrift	0,000**	0,503			0,000**	0,479

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 18: (a-c) Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern *pro Klassenstufe*

a) 2. Klassenstufe

	Note Deutsch	Note Lesen	Note Schreiben
	erkl. Varianz	erkl. Varianz	erkl. Varianz
Entwicklung/ Lesesicherheit	36%	59%	
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	37%	57%	
Entwicklung/ Leseverständnis	40%	59%	
Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	54%		55%
Entwicklung/ Handschrift	28%		30%

b) 3. Klassenstufe

	Note Deutsch	Note Lesen	Note Schreiben
	erkl. Varianz	erkl. Varianz	erkl. Varianz
Entwicklung/ Lesesicherheit	43%	56%	
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	37%	57%	
Entwicklung/ Leseverständnis	40%	47%	
Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	54%		44%
Entwicklung/ Handschrift	28%		24%

c) 4. Klassenstufe

	Note Deutsch	Note Lesen	Note Schreiben
	erkl. Varianz	erkl. Varianz	erkl. Varianz
Entwicklung/ Lesesicherheit	43%	56%	
Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	36%	57%	
Entwicklung/ Leseverständnis	42%	47%	
Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	53%		44%
Entwicklung/ Handschrift	25%		24%

Tabelle 19: (a-c) Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern – Varianzen der Zusammenhänge *pro Klassenstufe*

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Note in Deutsch aufgrund sehr ähnlicher Zusammenhänge wie die Noten in Lesen und Schreiben die Gesamtleistung des Schülers gut abbildet. Es ist jedoch anzumerken, dass es auch im Sinne der LehrerInnen gelegen haben dürfte, ein möglichst konsistentes Bild ihrer Beurteilungen abzugeben.

5.2 Zusammenhang zwischen Einschätzungen der Eltern der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten und den Testleistungen

5.2.1 Fragestellung

Existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Schreibleistung ihrer Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung?

Diese Fragestellung gliedert sich in folgende zwei Bereiche:⁹

- 6) Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes.¹⁰
- 7) Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes.

5.2.1.1 Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

5.2.1.1.1 Statistische Methode

Für die Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Zufriedenheit der Eltern und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten (Punkt a)) wurden aufgrund der Rangskalierung der Variablen „Zufriedenheit der Eltern“ als statistische Methode eine Rangkorrelation nach Spearman verwendet. Da auch bei Punkt b) bei der Variable „Zufriedenheit der Eltern“ Rangskalierungen vorliegen, kommt auch dort die Rangkorrelation nach Spearman zur Anwendung.

⁹ Im Hinblick auf eine durchgehende Nummerierung der einzelnen Fragestellungen, erhalten die beiden Subfragestellungen Nr. 6) und Nr. 7).

¹⁰ Beim Test wurden lediglich die Parameter Lesesicherheit, Lesegeschwindigkeit und Rechtschreibleistung erhoben. Leseverständnis und Handschrift wurden nicht erhoben.

Die Testleistung lag in Form eines Z-Scores, der über die Klassenstufen normiert wurde, vor. Geprüft wurden die Fertigkeiten Lesesicherheit¹¹ (richtig gelesene Wörter im individuellen Lesetest), Lesezeit¹² (Messung der Lesedauer im individuellen Lesetest) und Rechtschreibleistung¹³ (richtig geschriebene Wörter im Rechtschreibtest) sowie ein Gesamtscore, der sich aus den Mittelwerten von Lesesicherheit, Lesezeit und Rechtschreibleistung ergibt.

5.2.1.1.2 Ergebnisse

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0.01$) zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen und den Testleistungen hinsichtlich Lese- und Rechtschreibfertigkeiten festgestellt werden.

	p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
Lesesicherheit	0,000**	-0,297	9%
Lesegeschwindigkeit	0,000**	-0,347	12%
Leseverständnis	0,000**	-0,368	14%
Gesamtscore Lese- und Rechtschreibleistung	0,000**	-0,413	17%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 20: Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

Der Korrelationskoeffizient war erwartungsgemäß in allen Fällen negativ, d.h. je zufriedener die Eltern mit den Leistungen waren, desto höher war der Score bei den Lese- und Rechtschreibfertigkeiten. Auch im Gesamtscore zeigte sich ein ähnlicher Zusammenhang: Je schlechter (niedriger Score) die Testleistungen waren, desto eher gaben die Eltern an, unzufrieden zu sein. Beim Gesamtscore konnte der stärkste Zusammenhang festgestellt werden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Zufriedenheit der Eltern nicht so sehr durch eine spezifische Leistung beeinflusst wird, sondern eher das Gesamtbild der Leistungen

¹¹ Richtig gelesene Worte von den Items „häufige Wörter“, „seltene Wörter“ und „Pseudowörter“.

¹² Wörter pro Minute aus allen Listen.

¹³ Summe aller richtig geschriebenen Wörter.

ausschlaggebend ist. Wie aus der untenstehenden Tabelle klar ersichtlich, verstärken sich gerade diese Zusammenhänge mit steigender Klassenstufe. In der 4. Klassenstufe ist der Zusammenhang von Leistungszufriedenheit und Testleistung im Gesamtscore am höchsten.

	2. Klassenstufe			3. Klassenstufe			4. Klassenstufe		
	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Lesesicherheit	0,000**	-0,232	5%	0,000**	-0,328	11%	0,000**	-0,322	10%
Lesegeschwindigkeit	0,000**	-0,249	6%	0,000**	-0,410	17%	0,000**	-0,378	14%
Leseverständnis	0,000**	-0,284	8%	0,000**	-0,367	14%	0,000**	-0,457	21%
Gesamtscore Lese- und Rechtschreibsicherheit	0,000**	-0,325	11%	0,000**	-0,436	21%	0,000**	-0,470	22%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 21: Zusammenhang *pro Klassenstufe* zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

Betrachtet man die Ergebnisse nach Klassenstufen getrennt¹⁴, gibt es in dieser Fragestellung ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang ($p < 0.01$) in der gleichen Richtung wie in der Gesamtstichprobe.

5.2.1.2 Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

5.2.1.2.1 Statistische Methode

Die Einschätzung der Eltern des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen wurde mit einer fünfstufigen Variable („deutlich besser“, „eher besser“, „etwa gleich gut“,

¹⁴ In diese Auswertung gehen nur die 2., 3., und 4. Klassenstufe ein.

„eher schlechter“, „deutlich schlechter“) gemessen, die Testleistung wurde wie bei Fragestellung a) erhoben.

5.2.1.2.2 Ergebnisse

	p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
Lesesicherheit	0,000**	-0,307	9%
Lesegeschwindigkeit	0,000**	-0,385	15%
Rechtschreibleistung	0,000**	-0,376	14%
Gesamtscore Lese- und Rechtschreibleistung	0,000**	-0,429	18%

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig); Rangkorrelation nach Spearman

Tabelle 22: Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0.01$) zwischen der Einschätzung der Eltern im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Testleistungen hinsichtlich Lese- und Rechtschreibfertigkeiten festgestellt werden.

Der Korrelationskoeffizient war erwartungsgemäß in allen Fällen negativ, das heißt, je besser die Eltern die Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen beurteilten, desto weniger häufig waren die Lese- und Rechtschreibfehler und desto besser war die Leistung bei der Lesegeschwindigkeit. Auch im „Gesamtscore“ zeigte sich ein ähnlicher Zusammenhang: Je schlechter die Testleistungen waren, desto eher gaben die Eltern an, dass ihr Kind mehr Probleme mit dem Lesen und Schreiben hatte als Gleichaltrige. Wie schon bei der Variable „Zufriedenheit“ ist auch hier der Gesamtscore mit $r = 0,43$ (erkl. Varianz = 18%) am höchsten.

	2. Klassenstufe			3. Klassenstufe			4. Klassenstufe		
	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Lesesicherheit	0,000**	-0,238	6%	0,000**	-0,374	14%	0,000**	-0,291	8%
Lesegeschwindigkeit	0,000**	-0,294	9%	0,000**	-0,452	20%	0,000**	-0,395	16%
Rechtschreibleistung	0,000**	-0,271	7%	0,000**	-0,431	19%	0,000**	-0,416	17%
Gesamtscore Lese- und Rechtschreibleistung	0,000**	-0,329	11%	0,000**	-0,484	23%	0,000**	-0,451	20%

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 23: Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes *pro Klassenstufe* im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

Betrachtet man die Ergebnisse nach Klassenstufen getrennt, gibt es in dieser Fragestellung ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang ($p < 0.01$) in der gleichen Richtung wie in der Gesamtstichprobe. Hier fällt jedoch auf, dass in der 3. Klassenstufe die Einschätzung der Fertigkeiten am realistischsten ist, da hier der Zusammenhang mit dem objektivsten Maß (Testleistung) am höchsten ist.

Im Folgenden sollen die Unterschiede in den Zusammenhängen pro Klassenstufe für die einzelnen Fertigkeiten dargestellt werden.

a) Lesesicherheit

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	-0,238	-0,243		2,373	sign.
3. Klasse	-0,374		-0,393		

b) Lesegeschwindigkeit

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	-0,294	-0,302		2,921	sign.
3. Klasse	-0,452		-0,487		

c) Rechtschreibleistung

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	-0,271	-0,278		2,841	sign.
3. Klasse	-0,431		-0,461		

d) Gesamtscore Lese- und Rechtschreibleistung

	Korr. Koeff.	Z1	Z2	Z	Sign. Zweiseitig
2. Klasse	-0,329	-0,342		2,887	sign.
3. Klasse	-0,484		-0,529		

Tabelle 24: (a-d): Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen der 2. und 3. Klassenstufe hinsichtlich Einschätzung der einzelnen Fertigkeiten durch die Eltern und den Testleistungen

Es zeigte sich zwischen 2. und 3. Schulstufe bei allen geprüften Zusammenhängen zwischen der Einschätzung der Eltern und den Testleistungen ein signifikanter Unterschied, zwischen 3. und 4. Schulstufe gab es keine signifikanten Unterschiede, d.h. Eltern sind in Bezug auf Einschätzungen der Leistung in der 3. Klassenstufe realistischer als in der 2. Klassenstufe. Der größte Unterschied zwischen 2. und 3. Klassenstufe bestand bei der Lesegeschwindigkeit.

5.3 Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der Testleistung

5.3.1 Fragestellung

Existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung ihrer Schüler und der Testleistung? (Fragestellung 8)

5.3.1.1 Statistische Methode

Für die Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Einschätzung der Lehrer und der Testleistung hinsichtlich die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten wurden aufgrund der Rangskalierung der Variablen „Einschätzung der Lehrer“ als statistische Methode eine Rangkorrelation nach Spearman verwendet.

5.3.1.2 Ergebnisse

Bei den durchgeführten Korrelationstests zeigen sich durchwegs relativ starke negative Zusammenhänge zwischen Lehrerbeurteilungen und Testwerten, d.h. die Lehrerurteile stimmten stark mit den Testwerten überein. Die Gegenläufigkeit der Ziffernwerte lässt sich damit erklären, dass die Lehrer ihre Schüler nach dem Notensystem bewerten (niedriger Wert = gut), während bei der Testleistung höhere Werte auf eine bessere Leistung schließen lassen.

		Testleistung					
		Lesesicherheit			Lesegeschwindigkeit		
		p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	P	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Lehrerurteil	Entwicklung/ Lesesicherheit	0,000**	-0,464	22%	0,000**	-0,520	27%
	Entwicklung/ Lesegeschwindigkeit	0,000**	-0,448	20%	0,000**	-0,527	28%
	Entwicklung/ Leseverständnis	0,000**	-0,406	16%	0,000**	-0,426	18%
	Semesternote in Lesen	0,000**	-0,447	20%	0,000**	-0,518	27%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 25: Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Leseleistung und der Testleistung

Interessant ist die Diskrepanz zwischen Lesegeschwindigkeit und Leseleistung (Semesternote), denn es zeigen sich größere Zusammenhänge zwischen den Lehrerbeurteilungen und der Testleistung bei der Lesegeschwindigkeit als bei der Lesesicherheit. Die Lesegeschwindigkeit scheint daher ein objektivierbares Maß als die Lesesicherheit zu sein. Darüber hinaus scheint auch die Lesegeschwindigkeit stärker in die Note einzugehen als die Lesesicherheit.

		Testleistung		
		Rechtschreibleistung		
		p	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Lehrerurteil	Entwicklung/ Rechtschreib- sicherheit	0,000**	-0,593	35%
	Entwicklung/ Handschrift	0,000**	-0,348	12%
	Semesternote in Deutsch	0,000**	-0,613	38%
	Semesternote in Schreiben	0,000**	-0,592	35%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 26: Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Rechtschreibleistung und der Testleistung

Besonders hoch ist der Zusammenhang zwischen Rechtschreibleistung und der Semesternote in Deutsch ($r = -0,613$; erklärte Varianz = 38%), der geringste Zusammenhang besteht hier bei der Variable Handschrift ($r = -0,348$; erklärte Varianz = 12%).

5.4 Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder

5.4.1 Fragestellung

Existiert ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder? Diese Fragestellung sollte abklären, wie hoch das Anspruchsniveau der Eltern ist. (Fragestellung 9)

5.4.1.1 Statistische Methode

Für die Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Zufriedenheit der Eltern und der Einschätzung des Leistungsstands der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten wurde aufgrund der Rangskalierung der Variablen als statistische Methode eine Rangkorrelation nach Spearman verwendet.

Die Zufriedenheit der Eltern wurde mit einer vierstufigen Variable („ja sehr“, „einigermaßen“, „eher weniger“, „gar nicht“) gemessen, die Einschätzung des Leistungsstands im Vergleich zu Gleichaltrigen wurde mit einer fünfstufigen Variable („deutlich besser“, „eher besser“, „etwa gleich gut“, „eher schlechter“, „deutlich schlechter“) gemessen.

5.4.1.2 Ergebnisse

	Einschätzung des Leistungsstands		
	p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
Leistungszufriedenheit	0,000**	0,522	27%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 27: Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0.01$) zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Einschätzung der Lese- und Rechtschreibleistungen festgestellt werden. Der Korrelationskoeffizient war in allen Fällen positiv mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,522, das heißt, dass Eltern mit den Leistungen der Kinder umso zufriedener waren, je höher sie den Leistungsstand der Kinder einschätzten.

	2. Klassenstufe			3. Klassenstufe			4. Klassenstufe		
	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.	p	Korr. Koeff.	erkl. Var.
Leistungszufriedenheit	0,000**	0,465	21%	0,000**	0,543	29%	0,000**	0,548	30%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 28: Zusammenhang *pro Klassenstufe* zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder

Betrachtet man die Ergebnisse nach Klassenstufen getrennt, gibt es in dieser Fragestellung ebenfalls nur signifikante Zusammenhänge ($p < 0.01$). Es konnte festgestellt werden, dass der Zusammenhang mit der Klassenstufe ansteigt. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass mit höherer Klassenstufe die Ansprüche der Eltern hinsichtlich der Leistung ihres Kindes realistischer werden.

5.5 Unterschiede in der Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und dem elterlichen Zeitaufwand für die Betreuung der Kinder

5.5.1 Fragestellung

Gibt es einen Unterschied in der Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und dem Zeitaufwand, den die Eltern für die Betreuung ihrer Kinder haben? (Fragestellung 10)

5.5.1.1 Statistische Methode

Die Skalierung der Variable „Zufriedenheit der Eltern mit der Leistung des Kindes“ war vierstufig und rangskaliert („ja sehr“, „einigermaßen“, „eher weniger“, „gar nicht“). Um eine Unterscheidung zwischen der Gruppe der Eltern, die sich genug Zeit (für Hausübungen und andere schulische Angelegenheiten) nehmen können und Eltern, die sich diese Zeit nicht nehmen, zu treffen, wurde daher ein U-Test

durchgeführt. Um die beiden Gruppen vergleichen zu können, wurde diejenige Gruppe der Eltern, die sich unsicher war, ob sie sich genug Zeit nehmen kann, nicht berücksichtigt.

5.5.1.1.1 Ergebnisse

Der U-Test lieferte hinsichtlich der beiden Gruppen ein höchst signifikantes Ergebnis ($p < 0.01$).

	Z	Sig.
Zufriedenheit mit der Leistung des Kindes	-6,087	0,000

Tabelle 29: Unterschiede zwischen Gruppen mit unterschiedlichem Zeitaufwand

Über die Richtung des Ergebnisses gibt die folgende Tabelle Auskunft.

Zeit für Hausübungen und schulische Angelegenheiten		Zufriedenheit mit Leistungen des Kindes				
		ja, sehr	einigermaßen	eher weniger	gar nicht	Gesamt
Nein	Anzahl	65	67	19	9	160
	Prozent	40,6%	41,9%	11,9%	5,6%	100%
Ja	Anzahl	617	379	82	12	1090
	Prozent	56,6%	34,8%	7,5%	1,1%	100%

Tabelle 30: Unterschiede in der Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und dem elterlichen Zeitaufwand für die Betreuung der Kinder

Wie anhand der Prozentwerte ersichtlich ist, geben Eltern häufiger an, sehr zufrieden mit den Leistungen des Kindes zu sein, wenn sie sich auch für Hausaufgaben und schulische Angelegenheiten genug Zeit nehmen. Die Zufriedenheit nimmt prozentuell ab, wenn sie weniger Zeit aufwenden. Dies zeigt sich vor allem bei denjenigen Eltern, die angeben, sehr zufrieden mit den

Leistungen ihres Kindes zu sein. Hier beträgt die Differenz 16%. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass nur ca. 13% der Eltern angeben, wenig Zeit für die schulischen Angelegenheiten ihres Kindes aufzuwenden.

5.6 Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkräften und dem Bildungsniveau der Eltern

5.6.1 Fragestellung

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Interaktionshäufigkeit der Eltern mit der Lehrkraft und dem Bildungsniveau der Eltern? (Fragestellung 11)

5.6.1.1 Statistische Methode

Für die Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Bildung der Eltern und Interaktionshäufigkeit der Eltern mit dem Klassenlehrer zum Thema schulische Leistung und Übungsmöglichkeit (zu Hause) wurden aufgrund der Rangskalierung der Variablen als statistische Methode eine Rangkorrelation nach Spearman verwendet.

Der Bildungsstand der Eltern wurde getrennt für Mutter und Vater erhoben. Es gab sechs Antwortmöglichkeiten, bei denen nur der höchste Bildungsstand zur Verrechnung herangezogen wurde. Das Interaktionsverhalten („Wie oft sprachen Sie im vergangenen Jahr mit dem Klassenlehrer Ihres Kindes über schulische Leistungen und Übungsmöglichkeiten zu Hause?“) wurde über eine vierstufige Variable mit den Ausprägungen („nie“, „einmal“, „zweimal“, „öfter als zweimal“) gemessen.

5.6.1.2 Ergebnisse

	Gespräch mit Klassenlehrer		
	p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
Höchster Bildungsabschluss d. Mutter	0,000**	-0,120	1,4%
Höchster Bildungsabschluss d. Vaters	0,005**	-0,084	0,7%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 31: Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Eltern und Interaktionshäufigkeit

Es konnte ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0.01$) zwischen Bildungsstand der Eltern und Interaktion mit dem Klassenlehrer festgestellt werden. Der Korrelationskoeffizient war bei Müttern und Vätern jeweils leicht negativ ($r = 0.12$ bzw. $r = 0.084$), d.h. je niedriger die Bildung der Eltern, desto öfter werden Gespräche über schulische Leistungen und Übungsmöglichkeiten zu Hause geführt.

		Gespräch mit Klassenlehrer		
		p	Korr. Koeff.	erklärte Varianz
2. Klasse	Höchster Bildungsabschluss d. Mutter	0,202	-0,065	0,4%
	Höchster Bildungsabschluss d. Vaters	0,387	-0,046	0,2%
3. Klasse	Höchster Bildungsabschluss d. Mutter	0,002**	-0,147	2,1%
	Höchster Bildungsabschluss d. Vaters	0,171	-0,068	0,5%
4. Klasse	Höchster Bildungsabschluss d. Mutter	0,006**	-0,140	2,0%
	Höchster Bildungsabschluss d. Vaters	0,009**	-0,137	1,9%

** Zusammenhang ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig)

Tabelle 32: Zusammenhang *pro Klassenstufe* zwischen Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkräften und dem Bildungsniveau der Eltern

Es fällt auf, dass in der 2. Schulstufe keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden konnten.

In der 3. und 4. Schulstufe sind einige Zusammenhänge jedoch signifikant. Die Zusammenhänge sind aber, wie auch an den erklärten Varianzen ersichtlich ist, sehr niedrig. Der stärkste Zusammenhang liegt nur bei $r = -0,147$.

Um diese Fragestellung genauer untersuchen zu können, wurden im Folgenden die Eltern nach dem Bildungsstand in die Gruppen mit und ohne Matura geteilt. Die Unterschiede wurden mit Kreuztabellen berechnet. Bei dieser statistischen Methode werden die einzelnen Zellen, die aufgrund der untersuchten Bedingungen entstehen, mit ihren erwarteten und beobachteten Häufigkeitswerten hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit anhand einer X²-Verteilung geprüft.

Bildungsstand der Mutter		Gespräch mit Klassenlehrer				
		nie	einmal	zweimal	öfter als zweimal	Gesamt
keine Matura	Anzahl	81	188	220	279	768
	% innerhalb Ausbildung der Mutter	10,5%	24,5%	28,6%	36,3%	100,0%
	% von Gesamt	6,7%	15,6%	18,2%	23,1%	63,5%
	Std. Residual	-,9	-1,5	,4	1,6	
Matura	Anzahl	60	143	117	121	441
	% innerhalb Ausbildung der Mutter	13,6%	32,4%	26,5%	27,4%	100,0%
	% von Gesamt	5,0%	11,8%	9,7%	10,0%	36,5%
	Std. Residual	1,2	2,0	-,5	-2,1	
Gesamt	Anzahl	141	331	337	400	1209
	% innerhalb Ausbildung der Mutter	11,7%	27,4%	27,9%	33,1%	100,0%
	% von Gesamt	11,7%	27,4%	27,9%	33,1%	100,0%

Tabelle 33: Kreuztabelle zum Zusammenhang „Gespräche mit dem Klassenlehrer“ und dem “Bildungsstand der Mutter“

Es gibt einen signifikanten Unterschied (Pearson χ^2 : 15,852; df=3; Asymp. sig. = 0,001, N=1209) zwischen Müttern mit und Müttern ohne Matura in der Interaktionshäufigkeit mit dem Klassenlehrer.

In den Häufigkeiten zeigen sich vor allem in folgenden Bereichen Unterschiede: Mütter mit Matura (32,4%, Std. Residual: 2,0) geben an, häufiger ein einmaliges Gespräch mit dem Klassenlehrer im letzten halben Jahr geführt zu haben, als Mütter ohne Matura (24,5%, Std. Residual: -1,5). Für alle Mütter liegt der Prozentwert bei einmaligen Gesprächen bei 27,4%. Bei mehrmaligen Gesprächen zeigt sich hingegen, dass Mütter ohne Matura häufiger angeben, mit dem

Klassenlehrer zu interagieren. Mütter ohne Matura geben zu 36,6% (Std. Residual: 1,6) an, öfter als zweimal mit dem Klassenlehrer Gespräche zu führen, Mütter mit Matura liegen bei 27,4% (Std. Residual: -2,1). Der durchschnittliche Wert für alle Mütter liegt bei 33,1%.

Bildungsstand des Vaters		Gespräch mit Klassenlehrer				
		nie	einmal	zweimal	öfter als zweimal	Gesamt
keine Matura	Anzahl	72	185	216	253	726
	% innerhalb Ausbildung des Vaters	9,9%	25,5%	29,8%	34,8%	100,0%
	% von Gesamt	6,5%	16,8%	19,6%	22,9%	65,8%
	Std. Residual	-1,6	-,3	,6	,6	
Matura	Anzahl	60	102	99	116	377
	% innerhalb Ausbildung des Vaters	15,9%	27,1%	26,3%	30,8%	100,0%
	% von Gesamt	5,4%	9,2%	9,0%	10,5%	34,2%
	Std. Residual	2,2	,4	-,8	-,9	
Gesamt	Anzahl	132	287	315	369	1103
	% innerhalb Ausbildung des Vaters	12,0%	26,0%	28,6%	33,5%	100,0%
	% von Gesamt	12,0%	26,0%	28,6%	33,5%	100,0%

Tabelle 34: Kreuztabelle zum Zusammenhang „Gespräche mit dem Klassenlehrer“ und dem „Bildungsstand des Vaters“

Auch beim anderen Elternteil gibt es einen signifikanten Unterschied (Pearson χ^2 : 9,989; df=3; Asymp. sig. = 0,019, N=1103) zwischen Vätern mit und Vätern ohne Matura in der Interaktionshäufigkeit mit dem Klassenlehrer.

In den Häufigkeiten zeigt sich jedoch nur im folgenden Bereich ein Unterschied: Väter mit Matura (15,9%, Std. Residual: 2,2) geben an, häufiger kein Gespräch mit

dem Klassenlehrer im letzten halben Jahr geführt zu haben, als Väter ohne Matura (9,9%, Std. Residual: -1,6). Für alle Väter, die im letzten halben Jahr kein Gespräch mit dem Klassenlehrer geführt haben, liegt der Prozentwert bei 12%. Bei allen anderen Häufigkeiten gibt es keine bedeutsamen Unterschiede.

In der Unterscheidung nach Klassenstufen unabhängig vom Bildungsgrad stellen sich die Unterschiede in den Interaktionshäufigkeiten wie folgt dar:

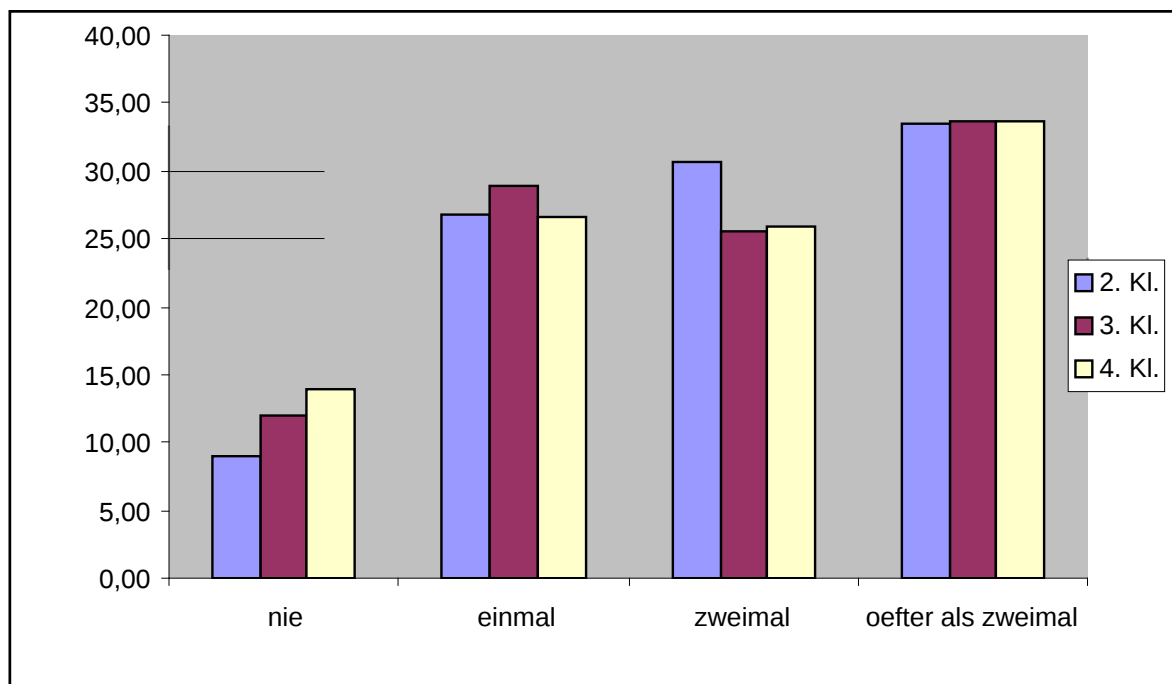


Abbildung 6: Interaktionshäufigkeiten nach Klassenstufen in Prozent

Bereits bei der Abbildung fällt auf, dass Eltern, die keine Gespräche mit dem Klassenlehrer führen, in höheren Klassenstufen häufiger anzutreffen sind (2. Kl. 9%, 3. Kl. 12%, 4. Kl. 13,9%). Bei den anderen Häufigkeitsausprägungen zeigt sich kein derart deutliches Ergebnis. Die Häufigkeit der Eltern, die öfter als zweimal mit dem Lehrer interagieren, ist über die Klassenstufen mit ca. 33% nahezu konstant.

Interaktionshäufigkeit nach Klassenstufen		Gespräch mit Klassenlehrer				
		nie	einmal	zweimal	öfter als zweimal	Gesamt
2. Klasse	Anzahl	39	116	133	145	433
	% innerhalb Klasse: 2,3,4	9,0%	26,8%	30,7%	33,5%	100,0%
	% Gesamt	2,8%	8,4%	9,7%	10,5%	31,5%
	Std. Residual	-1,6	-0,3	1,4	0,0	
3. Klasse	Anzahl	61	147	130	171	509
	% innerhalb Klasse: 2,3,4	12,0%	28,9%	25,5%	33,6%	100,0%
	% Gesamt	4,4%	10,7%	9,5%	12,4%	37,0%
	Std. Residual	0,2	0,6	-0,7	0,0	
4. Klasse	Anzahl	60	115	112	146	433
	% innerhalb Klasse: 2,3,4	13,9%	26,6%	25,9%	33,7%	100,0%
	% Gesamt	4,4%	8,4%	8,1%	10,6%	31,5%
	Std. Residual	1,4	-0,4	-0,6	0,0	
Gesamt	Anzahl	160	378	375	462	1375
	% Gesamt	11,6%	27,5%	27,3%	33,6%	100,0%

Tabelle 35: Kreuztabelle Interaktionshäufigkeit mit dem Klassenlehrer *pro Klassenstufe*

Insgesamt ließen sich jedoch keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen über die Klassenstufen bei dieser Frage feststellen (Pearson χ^2 : 7,792; df = 6; Asymp. sig. = 0,254, N = 1375).

5.7 Unterschiede in der Interaktionshäufigkeit mit dem Klassenlehrer bei Kindern mit und ohne schulische(n) Probleme(n)

5.7.1 Fragestellung

Bestehen Unterschiede in der Interaktionshäufigkeit mit den Klassenlehrern zwischen Kindern mit bzw. ohne schulische(n) Probleme(n). (Fragestellung 12)

5.7.2 Statistische Methode

Um eine Maßeinheit für die schulischen Probleme zu haben, wurden die Werte für die Einschätzung der Eltern des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen mit einer fünfstufigen Variable („deutlich besser“, „eher besser“, „etwa gleich gut“, „eher schlechter“, „deutlich schlechter“) herangezogen. Aus dieser Variable wurde eine neue, dreistufige Variable generiert, aus der hervorgeht, ob die Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen Probleme im Lesen und Schreiben zeigen. Die Ausprägungen „deutlich besser“ und „eher besser“ wurden dabei als „keine Probleme“, „etwa gleich gut“ als „mittlere Probleme“ und „eher schlechter“, „deutlich schlechter“ als „Probleme“ kategorisiert.

Die statistische Methode wurde bereits bei der vorhergehenden Fragestellung ausführlich beschrieben.

Die Beurteilung des Lehrers wurde aufgrund der Schulnoten in Deutsch, Lesen und Schreiben ermittelt. Die Noten „1“ und „2“ wurden als „keine Probleme“ eingestuft, ein Dreier wurde als Hinweis für mittlere Probleme kategorisiert. Die Noten „4“ und „5“ wurden dahingehend interpretiert, dass Leistungsprobleme im jeweiligen Fach vorliegen.

Die Unterschiede zwischen Gruppen, die nach der Interaktionshäufigkeit gebildet werden können in Verbindung mit der Testleistung wurden mit einer einfachen Varianzanalyse (Oneway-ANOVA) berechnet. Dabei wurden die Varianzen der Testleistung innerhalb und zwischen den Gruppen überprüft.

5.7.3 Ergebnisse

5.7.3.1 Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes aus Elternsicht

Wie aus der folgenden Abbildung, die einen groben Überblick geben soll, ersichtlich ist, interagieren Eltern häufiger mit dem Klassenlehrer, wenn sie die Leistungen ihres Kindes unzureichend einschätzen. Eltern antworten mit „nie“ weniger häufig, wenn die Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen Probleme zeigen (13,4% vs. 7,3% in der Tabelle 41, violette Trendlinie in Abb. 7) und sie antworten häufiger mit „öfter als zweimal“, je mehr Probleme sie bei ihren Kindern sehen (28,9% vs. 43,9%, hellblaue Trendlinie).

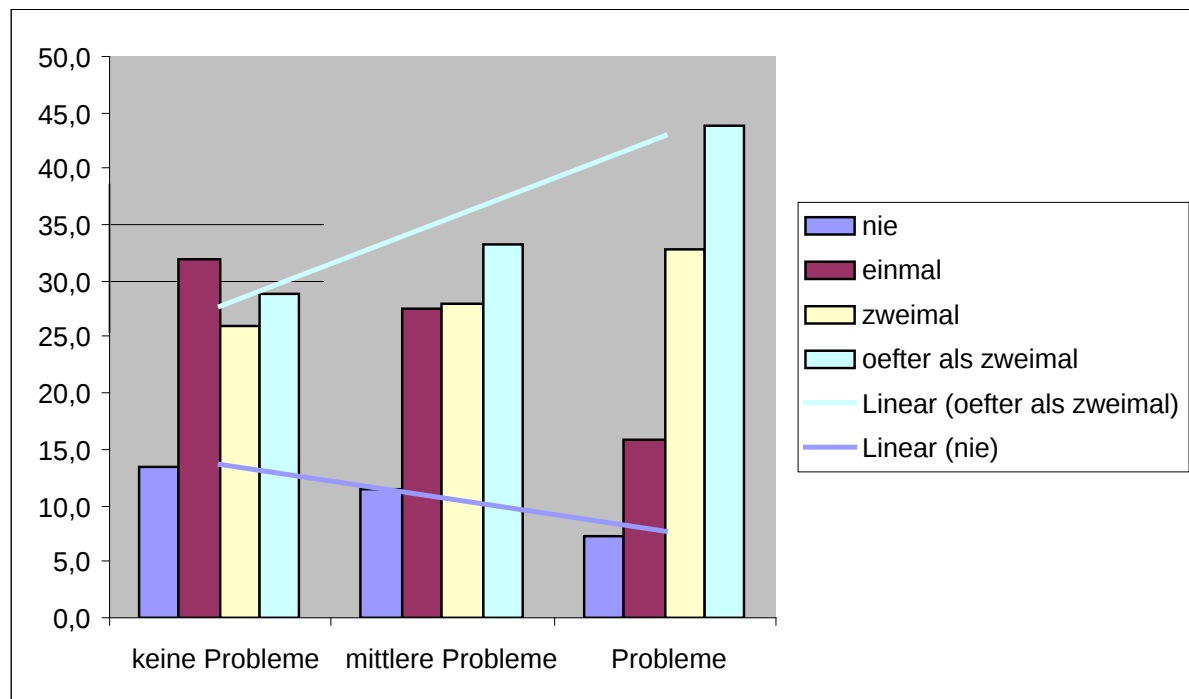


Abbildung 7: Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Elternsicht in Prozent

Probleme des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen aus Elternsicht		Gespräch mit Klassenlehrer				
		nie	einmal	zweimal	öfter als zweimal	Gesamt
keine Probleme	Anzahl	49	117	95	106	367
	% innerhalb Probleme	13,4%	31,9%	25,9%	28,9%	100,0%
	% Gesamt	4,0%	9,6%	7,8%	8,7%	30,1%
	Std. Residual	1,1	1,7	-0,7	-1,5	0,0
mittlere Probleme	Anzahl	79	189	192	229	689
	% innerhalb Probleme	11,5%	27,4%	27,9%	33,2%	100,0%
	% Gesamt	6,5%	15,5%	15,7%	18,8%	56,5%
	Std. Residual	0,0	0,1	0,0	-0,1	0,0
Probleme	Anzahl	12	26	54	72	164
	% innerhalb Probleme	7,3%	15,9%	32,9%	43,9%	100,0%
	% Gesamt	1,0%	2,1%	4,4%	5,9%	13,4%
	Std. Residual	-1,6	-2,8	1,2	2,3	0,0
Gesamt	Anzahl	140	332	341	407	1220
	% Gesamt	11,5%	27,2%	28,0%	33,4%	100,0%

Tabelle 36: Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Elternsicht

Berechnet man den Unterschied mit Hilfe des χ^2 -Tests, ist dieser mit $p < 0,01$ statistisch signifikant (Pearson χ^2 : 24,009; df = 6; Asymp. sig. = 0,001; N = 1220).

Des Weiteren wurde dieser Unterschied auch für die untersuchten Klassenstufen berechnet. In der zweiten Klasse gab es dabei keinen signifikanten Unterschied (Pearson χ^2 : 6,814; df = 6; Asymp. sig. = 0,338; N = 381), in der 3. und 4.

Klasse jedoch schon (3. Kl.: Pearson χ^2 : 13,774; df = 6; Asymp. sig. = 0,032; N = 449; Pearson χ^2 : 16,448; df = 6; Asymp. sig. = 0,012, N = 390).

5.7.3.2 Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes aus Lehrersicht

Bei den Schulproblemen des Kindes aus Lehrersicht wurden die Werte für Deutsch, Lesen und Schreiben erhoben. Die Ergebnisse werden nachfolgend beschrieben.

Deutschnote

Bei den Lehrern zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Eltern. Eltern interagieren häufiger mit dem Klassenlehrer, wenn der Klassenlehrer die Leistungen des Kindes als unzureichend einschätzt.

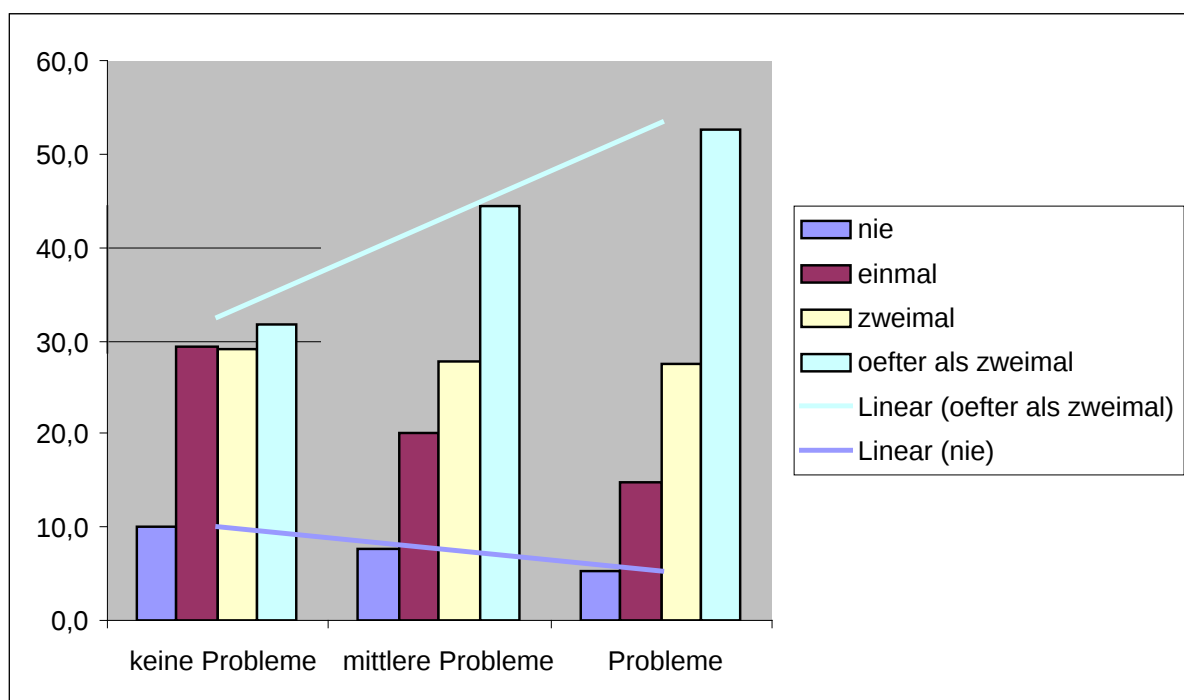


Abbildung 8: Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Deutschnote)

Wie auch aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich ist, ist bei denjenigen Eltern, die am häufigsten mit dem Lehrer kommunizieren, auch die Beurteilung des Kindes in Deutsch eher schlecht (52% der Eltern interagieren öfter als zweimal mit dem Lehrer). Dagegen ist bei den Kindern ohne Probleme die oftmalige Interaktion mit 31,6% um mehr als 20% niedriger.

Probleme des Kindes nach der Note in Deutsch aus Lehrersicht		Gespräch mit Klassenlehrer				
		nie	einmal	zweimal	öfter als zweimal	Gesamt
keine Probleme	Anzahl	73	213	212	230	728
	% innerhalb Probleme	10,0%	29,3%	29,1%	31,6%	100,0%
	% Gesamt	6,5%	18,9%	18,8%	20,4%	64,7%
	Std. Residual	1,0	2,1	0,3	-2,4	0,0
mittlere Probleme	Anzahl	20	53	73	117	263
	% innerhalb Probleme	7,6%	20,2%	27,8%	44,5%	100,0%
	% Gesamt	1,8%	4,7%	6,5%	10,4%	23,4%
	Std. Residual	-0,7	-1,7	-0,3	2,0	0,0
Probleme	Anzahl	7	20	37	71	135
	% innerhalb Probleme	5,2%	14,8%	27,4%	52,6%	100,0%
	% Gesamt	0,6%	1,8%	3,3%	6,3%	12,0%
	Std. Residual	-1,4	-2,4	-0,3	3,0	0,0
Gesamt	Anzahl	100	286	322	418	1126
	% Gesamt	8,9%	25,4%	28,6%	37,1%	100,0%

Tabelle 37: Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Deutschnote)

Berechnet man den Unterschied in den Häufigkeiten hinsichtlich der Interaktion und den Leistungsbeurteilung in Deutsch seitens des Klassenlehrers mit Hilfe des χ^2 -Tests, ist dieser Unterschied mit $p < 0,01$ statistisch signifikant (Pearson χ^2 : 35,452; df = 6; Asymp. sig. = 0,000; N = 1126). Am deutlichsten ist der Häufigkeitsunterschied bei Kindern mit Problemen in Deutsch im Vergleich zu den Kindern ohne Problemen bei hoher Interaktionshäufigkeit seitens der Eltern (Standardisierte Residuen: bei Problemen -2,4; ohne Probleme 3,0). Auffallend ist,

dass es innerhalb der Gruppe jener Eltern, die Kinder mit Problemen haben, immerhin 5,2% gibt, die trotz eines Kindes mit Schulschwierigkeiten nie Kontakt mit dem Lehrer haben.

Lesenote

Teilt man die Kinder aufgrund der Note im Fach „Lesen“ in Schüler mit mehr oder weniger großen (Noten vier und fünf) bzw. keinen Problemen (Noten eins und zwei), zeigt sich auch hier ein vergleichbares Resultat in den Häufigkeitsstatistiken, jedoch scheinen die Unterschiede nicht so deutlich zu sein.

Die untenstehende Abbildung und die Tabelle geben genaueren Aufschluss darüber.

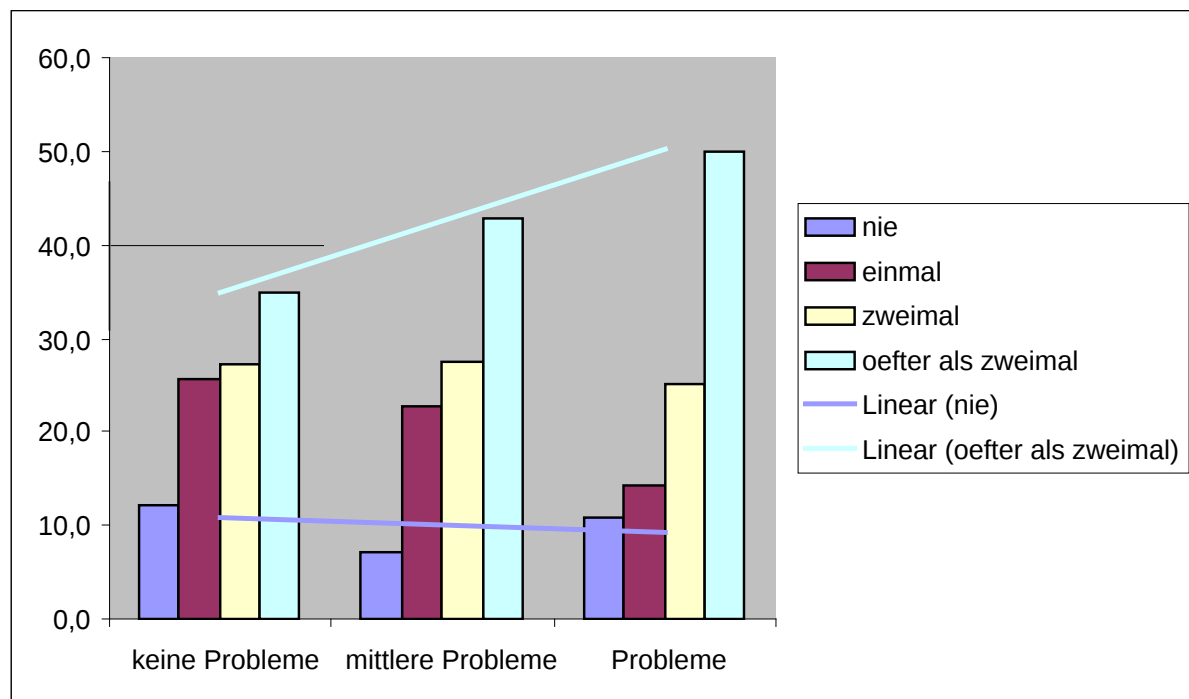


Abbildung 9: Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Lesenote)

Probleme des Kindes nach der Note in Lesen aus Lehrersicht		Gespräch mit Klassenlehrer				
		nie	einmal	zweimal	öfter als zweimal	Gesamt
keine Probleme	Anzahl	48	101	107	137	393
	% innerhalb Probleme	12,2%	25,7%	27,2%	34,9%	100,0%
	% Gesamt	9,5%	20,0%	21,2%	27,1%	77,8%
	Std. Residual	0,5	0,5	0,0	-0,7	0,0
mittlere Probleme	Anzahl	6	19	23	36	84
	% innerhalb Probleme	7,1%	22,6%	27,4%	42,9%	100,0%
	% Gesamt	1,2%	3,8%	4,6%	7,1%	16,6%
	Std. Residual	-1,1	-0,4	0,0	0,9	0,0
Probleme	Anzahl	3	4	7	14	28
	% innerhalb Probleme	10,7%	14,3%	25,0%	50,0%	100,0%
	% Gesamt	0,6%	0,8%	1,4%	2,8%	5,5%
	Std. Residual	-0,1	-1,1	-0,2	1,1	0,0
Gesamt	Anzahl	57	124	137	187	505
	% Gesamt	11,3%	24,6%	27,1%	37,0%	100,0%

Tabelle 38: Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Lesenote)

Bei der Note im Fach Lesen zeigen sich im Gegensatz zu den weiter oben untersuchten Fragestellungen jedoch keine signifikanten Unterschiede (Pearson χ^2 : 5,718; df = 6; Asymp. sig. = 0,456; N = 505). Insgesamt zeigen sich jedoch tendenziell ähnliche Ergebnisse.

Schreiben

In einem dritten und letzten Vergleich wurde die Beurteilung der Schreibfertigkeiten mit der Interaktionshäufigkeit in Zusammenhang gebracht.

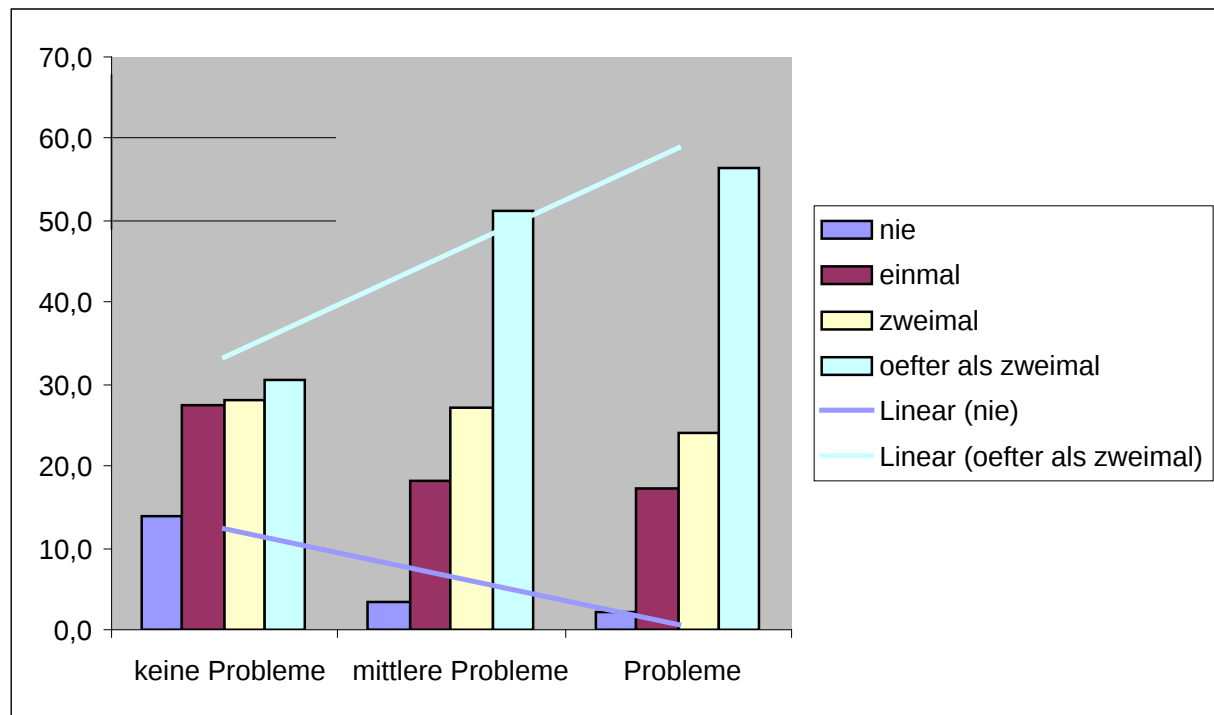


Abbildung 10: Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Note in Schreiben)

Probleme des Kindes nach der Note in Schreiben aus Lehrersicht		Gespräch mit Klassenlehrer				
		nie	einmal	zweimal	öfter als zweimal	Gesamt
keine Probleme	Anzahl	48	96	98	107	349
	% innerhalb Probleme	13,8%	27,5%	28,1%	30,7%	100,0%
	% Gesamt	9,9%	19,9%	20,3%	22,2%	72,3%
	Std. Residual	1,7	1,0	0,2	-1,9	0,0
mittlere Probleme	Anzahl	3	16	24	45	88
	% innerhalb Probleme	3,4%	18,2%	27,3%	51,1%	100,0%
	% Gesamt	0,6%	3,3%	5,0%	9,3%	18,2%
	Std. Residual	-2,1	-1,3	0,0	2,2	0,0
Probleme	Anzahl	1	8	11	26	46
	% innerhalb Probleme	2,2%	17,4%	23,9%	56,5%	100,0%
	% Gesamt	0,2%	1,7%	2,3%	5,4%	9,5%
	Std. Residual	-1,8	-1,0	-0,5	2,2	0,0
Gesamt	Anzahl	52	120	133	178	483
	% Gesamt	10,8%	24,8%	27,5%	36,9%	100,0%

Tabelle 39: Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Note in Schreiben)

Der Unterschied ist auf einem Signifikanzniveau mit $p > 0,01$ statistisch bedeutsam (Pearson χ^2 : 27,661; df = 6; Asymp. sig. = 0,000; N = 483).

Hier zeigt sich der deutlichste Unterschied in der Interaktionshäufigkeit in der Graphik. Bei über 56,5% der Kinder mit Schreibproblemen wird mit dem Klassenlehrer öfter als zweimal gesprochen. Vergleichbar zu den vorhergehenden Ergebnissen ist die eher geringe Interaktionshäufigkeit mit ca. 22% bei Kindern

ohne Probleme. Besonders deutlich ist der Unterschied zwischen Kindern ohne und Kindern mit mittleren Problemen (rund 20%) bei oftmaligen Gesprächen mit dem Klassenlehrer.

5.7.3.3 Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes vor dem Hintergrund der Testergebnisse

Wie bei den vorhergehenden Auswertungen in diesem Kapitel wurde die Interaktionshäufigkeit in vier Kategorien gemessen. Wie man bereits an den Mittelwerten der Gesamttestleistung (mittels Z-Score standardisiert) erkennen kann, gibt es bei der Interaktionshäufigkeit Unterschiede. Vor allem in der Gruppe, die besonders häufig interagiert (öfter als zweimal), ist der Mittelwert mit -0,13 im Vergleich zu den anderen Gruppen negativ und besonders niedrig, wobei die Standardabweichungen über die Gruppen ähnlich sind, d.h. jene Gruppe von Kindern, deren Eltern öfters als zweimal interagiert haben, hatten schlechte Testwerte.

	N	NW	Std. Abw.	Std. Error	95% Konfidenz-int. des MW		Minimum	Maximum
					untere Grenze	obere Grenze		
nie	154	0,075	0,814	0,066	-0,054	0,205	-1,898	2,037
einmal	361	0,174	0,742	0,039	0,098	0,251	-3,216	1,883
zweimal	360	0,077	0,739	0,039	0,000	0,153	-3,623	2,013
öfter als zweimal	438	-0,0130	0,815	0,039	-0,206	-0,053	-2,975	2,375
Gesamt	1313	0,035	0,784	0,022	-0,008	0,077	-3,623	2,375

Tabelle 40: Deskriptive Statistiken zu den Testwerten und der Interaktionshäufigkeit

Für die abhängige Variable „Gesamttestleistung“ wird Intervallskalierung angenommen. Vor der Berechnung der Varianzanalyse wurde noch die

Voraussetzung geprüft, ob die Varianzen homogen sind. Diese Voraussetzung wurde nicht verletzt (Levine-Statistik: 1,844; df1 = 3, df2 = 1309, sig = 0,137).

Testleistung (Z-Score)	Summer der Quadrate	df	MW Quadrate	F	Sig.
zwischen Gruppen	19,748	3	6,583	10,961	0,000
innerhalb der Gruppen	786,102	1309	0,601		
Gesamt	805,851	1312			

Tabelle 41: Statistiken zur Varianzanalyse: Gesamttestleistung vs. Interaktion

Der Unterschied zwischen den Gruppen ist mit $p > 0,001$ signifikant ($F = 10,961$, $p = 0,000$). In einer weiteren Berechnung wurde mittels Walter-Duncan Test überprüft, welche Gruppe für dieses signifikante Ergebnis den Ausschlag gibt. Es zeigt sich, dass die Gruppe derjenigen, die am häufigsten mit dem Klassenlehrer interagieren, wie bereits bei den deskriptiven Statistiken vermutet, für das Ergebnis verantwortlich ist. Auch aus der nachfolgenden Abbildung ist ersichtlich, dass die Testwerte im Durchschnitt bei denjenigen Schülern besonders niedrig und sogar negativ sind, deren Eltern oft mit dem Klassenlehrer interagieren.

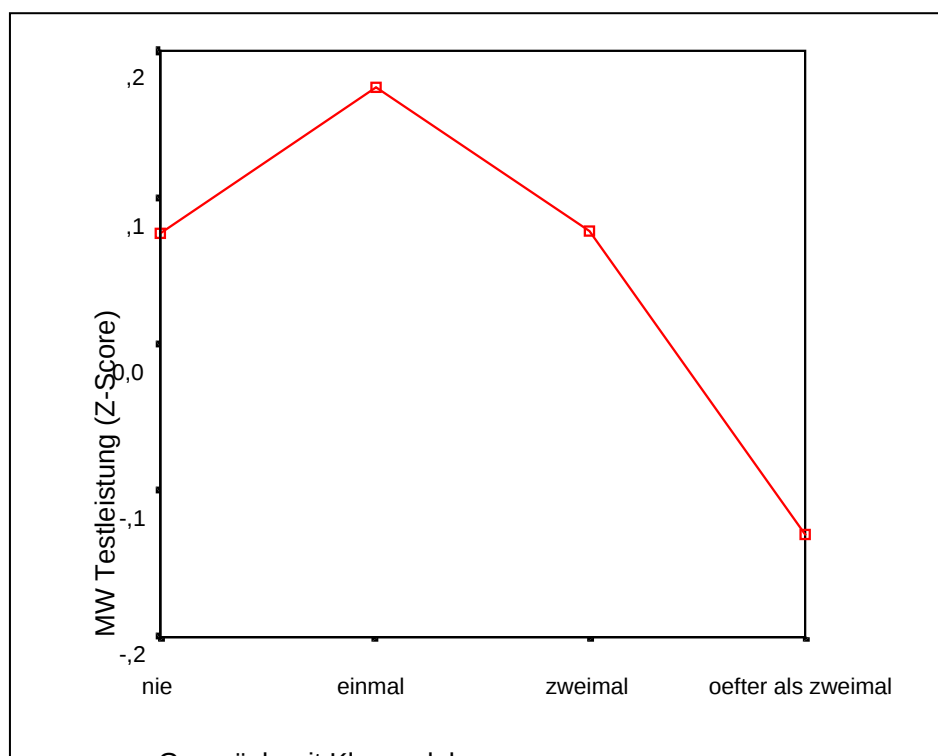


Abbildung 11: Testleistung und Interaktionshäufigkeit

6 Diskussion

Insgesamt haben die Ergebnisse gezeigt, dass eine relativ starke Übereinstimmung zwischen (1) der Zufriedenheit der Eltern bzw. (2) der Einschätzung der Lese- und Rechtschreibleistung der Schüler seitens ihrer Eltern einerseits und (a) der Einschätzung der Lehrkräfte bzw. (b) den Testergebnissen andererseits besteht. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse aufgegliedert nach den zwölf Fragestellungen interpretiert werden.

6.1 Einschätzungen der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten seitens Eltern und Lehrkräfte

Um die Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten der Schüler seitens Eltern und Lehrkräften festzustellen, wurden fünf Fragestellungen bearbeitet, wobei der Unterschied zwischen Fragestellung 1¹⁵ und Fragestellung 2¹⁶ bzw. auch der Unterschied zwischen Fragestellung 3¹⁷ und Fragestellung 4¹⁸ auf den ersten Blick nicht sofort ersichtlich sein mag, da angenommen werden könnte, dass das Lehrerurteil (das in fünf Parametern erfasst wurde) und die Schulnote (die in drei Parametern erfasst wurde) ident sein müssten. Vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2.2.1 gemachten Aussagen muss dies jedoch keinesfalls so sein, denn in die Leistungsbeurteilung seitens der Lehrkraft fließen nicht nur das tatsächliche Endprodukt sondern auch individuelle Leistungen, wie Anstrengungsbereitschaft, Selbstkontrolle, Findigkeit im Entdecken von Fragen oder Problemen, Methodenbewusstsein etc. mit ein. Darüber hinaus mag bei der Benotung auch die Tatsache Berücksichtigung finden, dass es begabte und weniger begabte Schüler gibt, und bereits die Anstrengung, eine bessere Note zu erreichen, sich dann auch tatsächlich in der Note positiv

¹⁵ Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes.

¹⁶ Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern.

¹⁷ Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes.

¹⁸ Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern.

niederschlägt, obwohl z.B. die objektiv messbare Leistung, aufgrund derer ein weniger begabter Schüler ein Befriedigend erhalten hat, nicht unbedingt der Leistung entspricht, für die ein begabterer Schüler die selbe Note bekommen hat. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache ist auch die Sinnhaftigkeit der fünften, in diesem Abschnitt behandelten Fragestellung¹⁹ zu sehen.

6.1.1 Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung haben gezeigt, dass, je zufriedener die Eltern mit der Lese- und Rechtschreibleistung ihrer Kinder, desto besser auch die Lehrkräfte diese Fähigkeiten beurteilen, wobei sich hier der schwächste Zusammenhang in der zweiten Klasse gezeigt hat. Möglicherweise ist die zweite Klasse eine Schulstufe, in der nach einer „Schonfrist“ im ersten Jahr bereits die ersten Probleme auftreten können, die dann aber aufgrund von Förderung und Üben möglicherweise in der dritten und vierten Klasse nicht mehr ganz so sehr zum Tragen kommen. Der stärkste Zusammenhang hat sich bei der Rechtschreibsicherheit gezeigt. Hier ist zu vermuten, dass dies deshalb der Fall ist, weil die Rechtschreibung eine relativ objektivierbare Leistung ist, während die Tatsache, dass sich der schwächste Zusammenhang bei der Handschrift gezeigt hat, umgekehrt darauf zurückzuführen sein könnte, dass (1) das handschriftliche Bild eine schlecht objektivierbare Leistung ist, (2) die Eltern möglicherweise auch wenig Vergleich zu Gleichaltrigen haben und schließlich (3) eventuell auch selbst eine optisch weniger ansprechende Handschrift haben und dadurch keine hohen Erwartungen dahingehend an ihre Kinder stellen.

Die Tatsache, dass die Zusammenhänge mit steigender Klasse zunehmen, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Eltern in höheren Klassenstufen realistischere Ansprüche an die Leistungen ihrer Kinder haben (dass die Einschätzungen der Lehrkräfte den realen Fähigkeiten der Schüler entsprechen, haben die Ergebnisse zu Fragestellung 9 (Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte

¹⁹ Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern.

hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der Testleistung – vgl. Abschnitt 5.4 und 6.4) gezeigt.

6.1.2 Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern

Ähnlich wie bei der Fragestellung im vorhergehenden Abschnitt, hat sich hier gezeigt, dass die Eltern umso zufriedener sind, umso besser die Note des Kindes ist. Hier hat sich der stärkste Zusammenhang bei der Deutschnote gezeigt, der schwächste Zusammenhang ergab sich bei der Note in Schreiben. Gerade letzteres Ergebnis dürfte wiederum auf die in Abschnitt 6.1.1 vermuteten Gründe zurückzuführen sein.

6.1.3 Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen über die Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

Auch hier zeigte sich wieder, dass, je höher die Einschätzung der Leistungen der Kinder seitens der Eltern war, desto besser war auch das Urteil hinsichtlich dieser Leistungen seitens der Lehrkraft. Hier konnte wiederum der stärkste Zusammenhang bei den objektivierbaren Leistungen wie Rechtschreibsicherheit, Lesesicherheit und Lesegeschwindigkeit festgestellt werden, während der schwächste Zusammenhang wieder bei der Handschrift zu erkennen war.

6.1.4 Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern

In Übereinstimmung mit Fragestellung 3 zeigte sich auch hier das Ergebnis, dass die Einschätzung der Rechtschreib- und Leseleistungen der Kinder seitens der Eltern umso höher war, je besser die Schulnote der Kinder in den entsprechenden Schulgegenständen war. Lediglich bei der Semesternote in Schreiben gab es auffällige Unterschiede, wo eine Signifikanzprüfung dann auch zeigte, dass zwischen der dritten und der vierten Schulstufe bei der Semesternote in Schreiben signifikante Unterschiede zwischen der Einschätzung der Eltern und der Note bestanden. Die vermuteten Gründe dafür wurden bereits in Abschnitt 6.1.1 diskutiert. Dass dieser Unterschied nur zwischen der dritten und der vierten Klasse, jedoch nicht zwischen der zweiten und der dritten Klasse signifikant ist, lässt sich nicht erklären.

6.1.5 Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern

Bei dieser Fragestellung zeigte sich ein starker Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Rechtschreib- und Leseleistungen seitens der Lehrkräfte und der Schulnote, die die Schüler in den Gegenständen Deutsch, Schreiben und Lesen hatten. Da der Einschätzende hier ident mit demjenigen ist, der die Noten vergibt, verwundert dieses Ergebnis trotz der zu Beginn von Abschnitt 6.1. gemachten Überlegungen, dass die Note nicht notwendigerweise die tatsächlichen Fähigkeiten widerspiegeln muss – nicht. Trotzdem zeigt es, dass Lehrkräfte relativ konsistent in ihren Urteilen sind. Wiederum war der Zusammenhang zwischen der Handschrift und der Note in Schreiben, darüber hinaus aber auch der Note in Deutsch am geringsten, während der Zusammenhang zwischen der Rechtschreibsicherheit und den Noten Deutsch und Schreiben – vermutlich wiederum aufgrund der besseren Objektivierbarkeit – am höchsten war. Der

Vergleich zwischen den einzelnen Schulstufen zeigte bei dieser Fragestellung kein interpretierbares Ergebnis. Insgesamt ist zu dieser Fragestellung festzuhalten, dass es, wie bereits in Abschnitt 5.1.2.5 angemerkt wurde, im Sinne der Lehrkräfte gelegen haben dürfte, ein möglichst konsistentes Bild ihrer Beurteilung abzugeben.

6.2 Zusammenhang zwischen Einschätzungen der Eltern der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten und den Testleistungen

Diese beiden Fragestellungen waren insofern interessant, als die Testleistung eine objektivere ist als die Einschätzung der Eltern oder aber auch der Lehrkraft.

6.2.1 Zusammenhang: Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

Die Ergebnisse zeigten, dass die Zufriedenheit der Eltern mit steigenden Testwerten zunahm, wobei hier die Zusammenhänge wiederum mit steigender Klassenstufe stärker wurden. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Erwartungen der Eltern sich offenbar mit steigender Klassenstufe immer mehr an die Realität bzw. an real Leistbares ihrer Kinder anpassen. Auch ist es den Eltern mit steigender Klassenstufe vermutlich deshalb besser möglich, die Leistung ihrer Kinder realistisch einzuschätzen, weil sie immer mehr Vergleich durch häufigeren Kontakt mit anderen Eltern und Kindern hinsichtlich der Leistung ihrer eigenen Kinder haben. Insgesamt zeigte auch der Gesamtscore, dass die Testleistungen mit der Elternzufriedenheit in starkem Zusammenhang steht (nicht nur in Bezug auf die einzelnen abgefragten Parameter), was, wie bereits in Abschnitt 5.2.1.1.2 festgehalten, ein Hinweis darauf sein könnte, dass eher das Gesamtbild der Leistungen des Kindes ausschlaggebend ist und die Zufriedenheit der Eltern nicht so sehr durch eine spezifische Leistung beeinflusst wird.

6.2.2 Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes

Die Einschätzung der Eltern im Hinblick auf die fünf abgefragten Lese- und Rechtschreibparameter zeigte erwartungsgemäß einen stark positiven Zusammenhang, d.h. je besser die Einschätzung der Eltern der Leistung ihrer Kinder hier war, desto höher waren auch die Testscores. Die stärksten Zusammenhänge zeigten sich in der dritten Klasse. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Eltern in der zweiten Klasse noch weniger Vergleich zu Gleichaltrigen haben, in der vierten Klasse jedoch im Hinblick auf den Übertritt in die Sekundarstufe I mehr vom Wunschdenken als vom realen Können ihrer Kinder geleitet sind.

6.3 Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der Testleistung

Bei dieser Fragestellung zeigten sich starke Zusammenhänge zwischen den Lehrerurteilen und den Testergebnissen, d.h. die Lehrkräfte schätzten die Leistungen der Schüler in den einzelnen Fertigkeiten überaus realistisch ein. In Bezug auf die Lesefertigkeiten haben die Ergebnisse gezeigt, dass die Lesegeschwindigkeit einen höheren Zusammenhang aufweist als die Lesesicherheit, vermutlich deshalb, weil, wie bereits in der Auswertung zu dieser Fragestellung festgehalten, die Lesegeschwindigkeit leichter messbar als die Lesesicherheit ist. Hinsichtlich der Rechtschreibleistung haben die Ergebnisse einen hohen Zusammenhang zwischen Rechtschreibleistung und Deutschnote gezeigt – wiederum dürfte die leichtere Objektivierbarkeit hierfür der Grund sein –, während der geringste Zusammenhang, wie auch bei den Fragestellungen in 5.1.1 bei der Handschrift, zu verzeichnen war.

6.4 Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder

Diese Frage wurde vor allem deshalb gestellt, um zu eruieren, wie hoch das Anspruchsniveau der befragten Eltern ist. Dass die Erwartungshaltungen der Eltern eher hoch sein können, wird auch vor den in Abschnitt 2.2.2.2 gemachten Aussagen (die Schule soll die Kinder auf eine gesicherte Zukunft vorbereiten) verständlich. Insgesamt zeigten die Ergebnisse zu dieser Frage jedoch, dass die Eltern ein realistisches Anspruchsniveau haben dürften, da sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der Leistungen ihrer Kinder und der elterlichen Zufriedenheit zeigte. Dieser Zusammenhang stieg mit den Klassenstufen, was ein Hinweis darauf sein dürfte, dass, ähnlich wie bei Fragestellung 5.2.1.1 und 5.2.1.2 (wo die Übereinstimmung zwischen (1) Zufriedenheit und (2) Einschätzung einerseits und der tatsächlichen Leistung andererseits mit jeder Schulstufe zunahm) auch die Erwartungshaltung der Eltern mit steigender Schulstufe realistischer werden dürfte.

6.5 Unterschiede in der Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und dem elterlichen Zeitaufwand für die Betreuung der Kinder

Dass Eltern bereit sind, mit ihren Kindern für die Schule zu üben und sie besonders in Gegenständen, in denen sie Schwächen zeigen, zu fördern, wurde in Abschnitt 2.2.2.1 aufgezeigt. Bei dieser Fragestellung war interessant, ob die Eltern dann auch mit der kindlichen Leistung entsprechend ihrem Betreuungsaufwand zufrieden waren. Hier zeigte sich wenig überraschend, dass Eltern umso zufriedener mit der Leistung ihrer Kinder waren, je mehr Zeit sie sich für diese genommen haben. Offenbar dürfte also ein erhöhter Betreuungsaufwand auch zu tatsächlich besseren schulischen Leistungen führen, da dieser Zusammenhang ansonsten nicht festzustellen gewesen wäre (es ist nicht anzunehmen, dass Eltern mit der kindlichen Leistung zufrieden sind, wenn diese sich nicht gebessert hat, obwohl sie mit dem Kind geübt haben).

6.6 Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkräften und dem Bildungsniveau der Eltern

Die Auswertung zu dieser Fragestellung hat ergeben, dass die Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkraft steigt, je niedriger das Bildungsniveau der Eltern ist. D.h. je niedriger der Bildungsgrad der Eltern ist, desto häufiger werden Gespräche über schulische Leistungen und Übungsmöglichkeiten zu Hause geführt. Möglicherweise handelt es sich deshalb nur um eine *leicht* negative Korrelation, weil eventuell Eltern mit höherem Bildungsgrad ein höheres Interesse an schulischen Angelegenheiten zeigen und ebenfalls öfter mit der Lehrkraft sprechen, obwohl ihr Kind keine (auffälligen) Probleme hat. Interessant war bei diesem Ergebnis allerdings, dass in der zweiten Schulstufe kein signifikanter Zusammenhang zwischen niedrigem Bildungsniveau und häufigerer Interaktionsfrequenz zwischen Eltern und Lehrkraft festgestellt werden konnte. Das Bildungsniveau der Eltern hängt also nicht statistisch abgesichert mit der Häufigkeit der Gesprächskontakte über schulische Leistungen und Übungsmöglichkeiten zu Hause zusammen. In der dritten und vierten Schulstufe zeigten sich diese Zusammenhänge jedoch als signifikant, wenn auch nicht als hochsignifikant. Die getrennte Auswertung von Müttern *mit* bzw. *ohne* Matura, zeigte, dass Mütter mit Matura häufiger ein einmaliges Gespräch mit dem Klassenlehrer haben als Mütter ohne Matura, die wiederum öfters mehrmalige Gespräche führen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass ein einmaliges Gespräch als Hinweis auf Bereitschaft zur Interaktion zu werten ist, mehrmalige Gespräche jedoch Probleme bedeuten könnten.

Im Gegensatz dazu führten Väter *mit* Matura häufiger an, gar kein Gespräch mit dem Klassenlehrer zu haben, als dies von Vätern *ohne* Matura angegeben wurde. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Kinder von Vätern mit Matura in derartig gefestigten Familien aufwachsen, wo auch Bildung gefördert wird bzw. bei Problemen sofort entsprechende Maßnahmen ergriffen werden, dass es zwar Gespräche zwischen Eltern und Lehrkraft gibt, diese aber aufgrund des Nicht-Vorhandenseins von (gravierenden) Problemen von der Mutter geführt werden

und nicht vom Vater (die Erfahrung zeigt, dass Väter sich meist nur bei massiven Schulproblemen in das schulische Geschehen einschalten).

Die Interaktionshäufigkeit pro Klassenstufe unabhängig vom Bildungsgrad zeigte, dass die Anzahl jener Eltern, die keine Gespräche mit den Klassenlehrern führen, mit steigender Klassenstufe zunimmt, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass mit steigender Klassenstufe das Schulgeschehen von Eltern besser in den Alltag integriert werden kann, man besser darüber Bescheid weiß, wann geübt werden muss und auch im Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe I mehr auf die Leistungen des Kindes geachtet wird und somit Gespräche mit der Lehrkraft nicht mehr so sehr notwendig sind. Die Tatsache, dass die Häufigkeit jener Eltern, die öfter als zweimal mit dem Klassenlehrer interagieren über die Klassenstufen mit durchschnittlich 33% nahezu konstant bleibt, könnte ein Hinweis darauf sein, dass Kinder, die Schulprobleme haben, diese Probleme in allen vier Klassenstufen aufweisen.

6.7 Unterschiede in der Interaktionshäufigkeit mit dem Klassenlehrer bei Kindern mit und ohne schulischen Problemen

Bei dieser Fragestellung sollte geklärt werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkraft und den Schulproblemen gibt. Um ein vollständiges Bild zu erzielen, wurde dieser Zusammenhang (1) aus Sicht der Eltern, (2) aus Sicht der Lehrkräfte und (3) vor dem Hintergrund der Testergebnisse erhoben.

6.7.1 Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes aus Elternsicht

Hier zeigte sich, dass die Eltern umso häufiger mit der Lehrkraft in Kontakt treten, umso schlechter sie die Leistungen ihres Kindes einschätzen.

6.7.2 Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes aus Lehrersicht

Auch aus Sicht der Lehrkräfte wurde dieses Ergebnis bestätigt. Am häufigsten wird daher aus Sicht der Lehrkräfte mit Eltern kommuniziert, deren Kinder Probleme haben. Dies trifft sowohl auf die Deutschnote als auch die Note in Lesen und Schreiben zu, wobei der Zusammenhang bei der Lesenote nicht so stark ausgeprägt war, wie jener bei der Deutschnote. Bei Kindern mit Schreibproblemen wurde bei über der Hälfte mit den Klassenlehrer öfter als zweimal gesprochen. Dieses Ergebnis kann im Zusammenhang mit den Ergebnissen von Fragestellungen 5.1.1 gesehen werden, deren Ergebnisse zeigten, dass sich die Einschätzungen in Hinsicht auf das Schriftbild und die grafomotorischen Fähigkeiten der Kinder seitens der Eltern von jenen der Lehrkraft stärker unterschieden, als bei den anderen abgefragten Fertigkeiten. Möglicherweise gibt diese unterschiedliche Einschätzung dann auch häufiger Anlass für Gespräche.

6.7.3 Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Schulproblemen des Kindes vor dem Hintergrund der Testergebnisse

Ein Zusammenhang zwischen einer höheren Interaktionshäufigkeit und gravierenderen Problemen des Kindes bestätigte sich auch im Vergleich mit den Testergebnissen. D.h. jene Kinder, deren Eltern öfter als zweimal mit der Lehrkraft interagiert hatten, hatten auch schlechtere Testwerte.

6.8 Resümee

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sowohl die Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Leistungen ihrer Kinder beim Rechtschreiben und Lesen als auch die Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen der Kinder meist einen starken Zusammenhang zum Lehrerurteil aufweisen. Im Hinblick auf die einzelnen Fertigkeiten ist festzuhalten, dass bei den objektivierbarereren Leistungen wie Rechtschreib- und Lesegeschwindigkeit, höhere Zusammenhänge festzustellen

waren, als dies bei subjektiv gefärbten Leistungen wie Handschrift oder Lesesicherheit der Fall war.

Des Weiteren ergab die Untersuchung, dass die soeben beschriebenen Zusammenhänge mit steigender Schulstufe zunehmen, d.h. sowohl Eltern als auch Lehrkräfte dürften mit den Jahren ein realistischeres Bild der Leistungen ihrer Kinder bzw. ihrer Schüler bekommen. Hinsichtlich des Betreuungsaufwandes hat sich gezeigt, dass die elterliche Zufriedenheit mit der Leistung der Kinder mit steigendem Betreuungsaufwand zunimmt.

Im Zusammenhang mit dem Bildungsniveau hat sich ergeben, dass die Interaktionshäufigkeit zwischen Lehrkraft und Eltern steigt, je niedriger das Bildungsniveau der Eltern ist. Ein Hinweis darauf, dass das Bildungsniveau der Eltern einen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder hat, könnte die Tatsache sein, dass Fragestellung 12 ergeben hat, dass die Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkraft steigt, wenn ein Kind schulische Probleme hat.

7 Conclusio

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, einen Einblick in einen Teilaspekt schulischen Geschehens – im vorliegenden Fall in den Zusammenhang zwischen elterlicher Einschätzung der Rechtschreib- und Lesefertigkeiten ihrer Kinder und der Einschätzung dieser Leistungen seitens der Lehrkräfte einerseits und der Interaktion zwischen Elternhaus und Schule andererseits zu geben. Gerade vor dem Hintergrund der im Schuljahr 2004/2005 eingeführten Bildungsstandards (vgl. dazu die Einleitung zu Kapitel 2) und der Tatsache, dass in der vierten Klasse der Schulwechsel in die Sekundarstufe I bevorsteht (vgl. dazu Abschnitt 2.2.4.3) ist es wichtig, dass Eltern realistische schulische Leistungserwartungen für ihre Kinder haben.

Dass Lesen und Rechtschreiben in unserer Leistungsgesellschaft zwei überaus wichtige Kulturtechniken sind, wurde in Abschnitt 2.1.2 aufgezeigt. Diese Leistungen hängen jedoch nicht nur vom Unterricht ab, sondern auch vom familiären Umfeld (vgl. dazu Abschnitt 2.2.2), d.h. auch die Eltern können sich hier als leistungsbestimmender Faktor einbringen (vgl. dazu Abschnitt 2.2.2.1).

Hinsichtlich elterlicher Einschätzung der Leistung ihrer Kinder sind verschiedene Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen. So zeigten z.B. die Studien von Helmke (1992), Studie von Holloway/Hess (1982) und von Hunt/Paraskevopoulos (1980), dass vor allem Mütter die Leistungen ihrer Kinder relativ korrekt einschätzen können und auch über den Leistungsstand ihrer Kinder sehr gut informiert sind. Eine neuere Studie, jene von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) kam jedoch zu anderen Ergebnissen. Im ersten Schuljahr waren in dieser Untersuchung die Eltern in ihrem Urteil noch relativ unrealistisch. Erst ab dem zweiten Schuljahr schätzten die Eltern die Leistungen ihrer Kinder realistischer ein. Im Vergleich dazu war das Lehrerurteil bereits nach drei Monaten relativ stabil.

Ein weiteres Ergebnis der Studie von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) war jenes, dass familiäre Faktoren zum schulischen Fortschritt des Kindes beitragen können. Insofern kommt der Interaktion zwischen Elternhaus und Schule erhöhte Bedeutung zu, da nur über Mängel informierte Eltern entsprechende Maßnahmen

ergreifen werden. Wenn es also Probleme zwischen Elternhaus und Schule gibt (vgl. Abschnitt 3.2.) kann dies zu unterschiedlichen Leistungseinschätzungen zwischen Eltern einerseits und Lehrkräften andererseits führen. Somit liegt die Bedeutung guter Gespräche zwischen Eltern und Lehrkraft auf der Hand (vgl. dazu Abschnitt 3.3.). Die Möglichkeiten, die sich dazu bieten, wurden ausführlich in Abschnitt 3.3 und 3.4. diskutiert, wobei, wie sich in Abschnitt 3.5. gezeigt hat, nicht alle Eltern und Lehrkräfte auch tatsächlich Interesse an einer intensiven Kommunikation haben.

Im Hinblick auf die Untersuchung der vorliegenden Arbeit, hat sich gezeigt, dass Eltern umso häufiger mit den Lehrkräften interagieren, je problematischer die schulischen Leistungen ihrer Kinder sind, d.h. Probleme werden offenbar wahrgenommen und nicht abgeblockt, wobei diese Interaktionshäufigkeit auch vom Bildungsniveau (je niedriger das Bildungsniveau desto öfter wird interagiert) abhängig ist.

Vor dem Hintergrund der häufigeren Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften bei steigender Problematik überrascht auch das Ergebnis nicht, dass Eltern und Lehrkräfte zum einen in der Einschätzung der Leistungen ihrer Kinder bzw. ihrer Schüler weitgehend übereinstimmen und zum anderen die Einschätzung dieser beiden Personengruppen (Eltern einerseits und Lehrkräfte andererseits) auch mit den Testergebnissen übereinstimmen.

Der Vergleich mit der vorliegenden Untersuchung und der von Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) durchgeführten Untersuchung zeigt somit durchaus Übereinstimmungen. Bei Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) wurden alle vier Schuljahre untersucht, wobei sich Unterschiede in der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Leistungen ihrer Kinder und jener der Lehrkräfte nur im ersten Schuljahr zeigten. Ähnlich wie bei der vorliegenden Untersuchung kamen Gasteiger-Klicpera/Klicpera (2002) aber auch zu dem Ergebnis, dass die Einschätzung der Schülerleistung mit der Einschätzung der Lehrkräfte ab der zweiten Klasse weitgehend übereinstimmen. Darüber hinaus zeigte die genannte Studie, auch dass sich die Lehrkräfte stärker an den Fortschritten im Rechtschreiben orientieren dürften. Ähnlich ergaben sich auch in der vorliegenden

Arbeit, dass Übereinstimmungen in der Einschätzung der einzelnen Leistungen beim Rechtschreiben am stärksten sind, vermutlich da es sich hier um eine objektivierbarere Leistung handelt, die besser beobachtbar ist, und die auch aufgrund der Dauerhaftigkeit der Schreibprodukte im Vergleich zur Leseleistung besser eingeschätzt werden kann.

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, dass mehr Gelegenheit in Schulen zum gegenseitigen Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften geschaffen werden, vor allem in Form informeller Treffen, wo der Rahmen nicht schulähnlich ist, sondern eine Kommunikation von Mensch zu Mensch stattfinden kann. Gerade derartige Treffen eignen sich, zum einen detaillierter von der Lehrkraft Informationen über das eigene Kind zu erhalten, aber umgekehrt auch der Lehrkraft einen für sie möglicherweise wertvollen Einblick in das familiäre Umfeld des Kindes vermitteln zu können. Derartige verstärkt angebotene informelle Austauschmöglichkeiten würden aller Wahrscheinlichkeit nach zu noch besseren Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der Leistungen ihrer Kinder führen, wodurch Eltern sich wahrscheinlich auch eher für vermehrtes Üben zu Hause bereit erklären würden bzw. auch schulische Fördermöglichkeiten (Förderkurs, Legasthenikerkurs aufgrund einer Problemsensibilisierung verstärkt in Anspruch nehmen würden.

Für zukünftige Studien wäre es auch interessant, folgende Zusammenhänge zu untersuchen:

- den Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Unterschieden in der Sichtweise von Eltern bzw. Lehrkräften, festgemacht am einzelnen Schüler. D.h. hier wäre interessant festzustellen, ob sich die Interaktionshäufigkeit steigert, je unterschiedlichere Auffassungen die Eltern von den Leistungen ihrer Kinder im Vergleich zur Auffassung der Lehrkraft haben.
- Den Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und dem Einschätzungsvermögen der Eltern: es könnte hier vermutet werden, dass mit steigendem Bildungsgrad der Eltern auch die Fähigkeit zur Einschätzung der kindlichen Leistung steigt, da davon ausgegangen werden kann, dass Eltern mit höherem Bildungsgrad sich intensiver mit der

schulischen Leistung ihrer Kinder befassen, um so dem Kind die Möglichkeit zu geben, seinen momentan gewohnten Lebensstandard auch im Erwachsenenleben zu halten. Vor dem Hintergrund des soeben angedachten Zusammenhangs zwischen Bildungsgrad der Eltern und Einschätzungsvermögen der Eltern, könnte auch der Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und dem Betreuungsaufwand derselben festgestellt werden.

- den Zusammenhang zwischen Klassengröße und Interaktionshäufigkeit: Hier ist zu vermuten, dass mit steigender Schüleranzahl pro Klasse die Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkraft ansteigt, da große Klassen eher zu Schulproblemen führen, als dies in kleinen Klassen der Fall ist.
- Den Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit bei Mädchen und bei Burschen: Es wäre hier interessant festzustellen, ob Mädchen, denen in der Literatur im Allgemeinen größere Leistungsorientiertheit und Anpassung nachgesagt wird, auch tatsächlich weniger Schulprobleme haben und dadurch eine geringere Kontakthäufigkeit zwischen Elternhaus und Schule gegeben ist.
- Auch wäre auch von Interesse gewesen, wer bei Interaktion die Gespräche angebahnt hat: die Lehrkraft oder die Eltern.
- Schließlich wäre auch im Hinblick auf die viel diskutierte Ausländerthematik an Österreichs Schulen von Interesse gewesen, wie hoch der Ausländeranteil bei jenen Kindern gewesen ist, die als Kinder „mit Problemen“ (Zeugnisnoten vier und fünf) in der Untersuchung erfasst wurden. Gerade für die vorliegende Untersuchung, in der Deutschkenntnisse abgefragt wurden (Lesen und Schreiben) wäre dies von Interesse gewesen.

Insgesamt hat diese Untersuchung somit eine Reihe von Fragen beantwortet, gleichzeitig aber auch Möglichkeiten für weitere Forschungsvorhaben aufgezeigt.

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Geschlechterverteilung	61
Tabelle 2:	Betreuung der Schüler	62
Tabelle 3:	Häufigkeiten zur Betreuungsperson.....	63
Tabelle 4:	Altersverteilung der Eltern.....	65
Tabelle 5:	Muttersprache der Schüler.....	65
Tabelle 6:	Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen (Lese- und Rechtschreibfertigkeiten)	68
Tabelle 7:	Zusammenhang <i>pro Klassenstufe</i> zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und den Lehrerurteilen (Lese- und Rechtschreibfertigkeiten)	69
Tabelle 8:	Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und Lehrerurteilen (Schulnoten)	70
Tabelle 9:	Zusammenhang <i>pro Klassenstufe</i> zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und Lehrerurteilen (Schulnoten).....	71
Tabelle 10:	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen.....	72
Tabelle 11:	Zusammenhang <i>pro Klassenstufe</i> zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen.....	72
Tabelle 12:	(a-e): Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen Einschätzung der Fertigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen durch die Eltern und den Lehrerurteilen – Vergleich zweite und dritte Klassenstufe	74
Tabelle 13:	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Fertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen (Schulnoten).....	75
Tabelle 14:	Zusammenhang <i>pro Klassenstufe</i> zwischen der Einschätzung der Eltern bezüglich der Fertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und den Lehrerurteilen (Schulnoten)	75
Tabelle 15:	(a, b): Unterschiede hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Einschätzung der Fertigkeiten seitens der Eltern und Lehrerurteilen getrennt nach Klassenstufen	76
Tabelle 16:	Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern.....	77
Tabelle 17:	Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den	

	Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern – Varianzen der Zusammenhänge.....	78
Tabelle 18:	(a-c) Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern <i>pro Klassenstufe</i>	80
Tabelle 19:	(a-c) Zusammenhang: Einschätzung der Lehrer bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und den Lehrerurteilen, die sich in der Schulnote äußern – Varianzen der Zusammenhänge <i>pro Klassenstufe</i>	81
Tabelle 20:	Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes.....	83
Tabelle 21:	Zusammenhang <i>pro Klassenstufe</i> zwischen der Zufriedenheit der Eltern mit den Leistungen des Kindes und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes ...	84
Tabelle 22:	Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes.....	85
Tabelle 23:	Zusammenhang: Einschätzung der Eltern bezüglich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes <i>pro Klassenstufe</i> im Vergleich zu Gleichaltrigen und der Testleistung hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes.....	86
Tabelle 24:	(a-d): Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen der 2. und 3. Klassenstufe hinsichtlich Einschätzung der einzelnen Fertigkeiten durch die Eltern und den Testleistungen.....	87
Tabelle 25:	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Leseleistung und der Testleistung.....	89
Tabelle 26:	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Rechtschreibleistung und der Testleistung	90
Tabelle 27:	Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder	91
Tabelle 28:	Zusammenhang <i>pro Klassenstufe</i> zwischen der Einschätzung der Eltern hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibleistung und der elterlichen Zufriedenheit mit den Leistungen der Kinder	92
Tabelle 29:	Unterschiede zwischen Gruppen mit unterschiedlichem Zeitaufwand	93
Tabelle 30:	Unterschiede in der Zufriedenheit der Eltern hinsichtlich Lese- und Rechtschreibfertigkeiten des Kindes und dem elterlichen Zeitaufwand für die Betreuung der Kinder	93
Tabelle 31:	Zusammenhang zwischen Bildungsstand der Eltern und Interaktionshäufigkeit.....	95

Tabelle 32:	Zusammenhang <i>pro Klassenstufe</i> zwischen Interaktionshäufigkeit zwischen Eltern und Lehrkräften und dem Bildungsniveau der Eltern	96
Tabelle 33:	Kreuztabelle zum Zusammenhang „Gespräche mit dem Klassenlehrer“ und dem “Bildungsstand der Mutter“	97
Tabelle 34:	Kreuztabelle zum Zusammenhang „Gespräche mit dem Klassenlehrer“ und dem “Bildungsstand des Vaters“	98
Tabelle 35:	Kreuztabelle Interaktionshäufigkeit mit dem Klassenlehrer <i>pro Klassenstufe</i>	100
Tabelle 36:	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Elternsicht	103
Tabelle 37:	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Deutschnote)	105
Tabelle 38:	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Lesenote) ...	107
Tabelle 39:	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Note in Schreiben).....	109
Tabelle 40:	Deskriptive Statistiken zu den Testwerten und der Interaktionshäufigkeit	110
Tabelle 41:	Statistiken zur Varianzanalyse: Gesamttestleistung vs. Interaktion	111

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Systematische Sichtweise von Schulschwierigkeiten	14
Abbildung 2:	Stichprobenverteilung nach Schulbezirken	61
Abbildung 3:	Betreuung der Schüler	62
Abbildung 4:	Bildung der Mütter (höchster Abschluss)	64
Abbildung 5:	Bildung der Väter (höchster Abschluss)	64
Abbildung 6:	Interaktionshäufigkeiten nach Klassenstufen in Prozent	99
Abbildung 7:	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Elternsicht in Prozent	102
Abbildung 8:	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Deutschnote)	104
Abbildung 9:	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Lesenote) ...	106
Abbildung 10:	Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und Problemen des Kindes aus Lehrersicht in Prozent (Note in Schreiben)	108
Abbildung 11:	Testleistung und Interaktionshäufigkeit	111

10 Literaturverzeichnis

Anweiler, O. et al. (Hrsg.) (2006): *Bildung und Erziehung*. Heft 3. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

Aurin, K. (1994): *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.

Bachmann, H. (1996): *Auf dem Weg zu einer besseren Schule: Evaluation der Schulautonomie in Österreich*. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK, Bd. 11. Innsbruck: Studien-Verlag.

Baker, D. P.; Entwisle, D. R. (1987): *The influence of mothers on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise*. In: *Social Forces*, 65, S. 670-694.

Barnert, H. (1974): *Rollenanalyse von Hauptschullehrern im Raume Oberösterreich*. Universität Salzburg: Unveröffentlichte Dissertation.

Beer, R. (2006): *Bildungsstandards an der Schnittstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe Integration – empirische Befunde*. In: *Erziehung & Unterricht. Themenschwerpunkt: Integration. Zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder: eine Bilanz*. Jänner/Februar 1-2/06, S. 321-329.

Benischek, I. (2000): *Lehrerurteil und Nahtstellenproblematik: Evaluation des differierenden Lehrerurteils nach dem Übertritt der Schüler von der Volksschule in die Hauptschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Benischek, I. (2006): *Die Leistung von SchülerInnen – ein mehrdimensionaler Begriff*. In: *Erziehung & Unterricht. Themenschwerpunkt: Integration. Zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder: eine Bilanz*. Jänner/Februar 1-2/06, S. 171-180.

Binggeli, U.; Wirz, T.; Furer, H. (1996): *Schule im Wandel*. Zürich: Der Schweizerische Beobachter.

Bird, J. E.; Berman, L. S. (1985): *Differing perceptions of mothers, fathers, and children concerning children's academic performance*. In: The Journal of Psychology, 119, S. 113-124.

Blossing, U. (2006): *Elternarbeit: Von der Elterninformation zum individuellen Entwicklungsplan. Erfahrungen mit Elterngesprächen in Schweden*. In: Pädagogik 9/2006, S. 34-39.

Bortz, J. (1989): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Brezinka, W. (2003): *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: Reinhardt.

Büchner, P. (Hrsg.) (1976): *Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation*. München: Verlag dt. Jugenddienst.

Cotler, S.; Shoemaker, D. J. (1969): *The accuracy of mothers' reports*. In: Journal of Genetic Psychology, 114, S. 97-107.

Czerwenka, K. (1993): *Gesprächsformen und Kommunikationsstrukturen bei der Elternarbeit*. In: 5 bis 10 Schulmagazin, 12, S. 6-8.

Delgado-Hachey, M. (1984): *Mothers' perceptions of their children's intellectual abilities and their relationship to academic achievement*. Dissertation Abstracts International, 45, 2330B.

Dix, T. H.; Grusec, J. E. (1985): *Parent attribution processes in the socialization of children*. In: Sigel, I. E. (Hrsg.): *Parental belief systems*. New York: Erlbaum, S. 201-233.

Eikenbusch, G. (2006): *Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog. Wege zur Elternarbeit in der Schule*. In: Pädagogik 9/2006, S. 6-10.

Entwisle, D. R.; Hayduk, L. A. (1978): *Too great expectations: The academic outlook of young children*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Fölsch, G. (1990): *Schule, Eltern, Lehrer*. Stuttgart: Kohlhammer.

Frohn, H. (1976): *Die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern. Schwierigkeiten und Ansätze zu ihrer Überwindung*. In: Büchner, P. (Hrsg.): *Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation*. München: Reinhardt, S. 85-141.

Gasteiger-Kicpera, B.; Klicpera, Ch. (2002): *Legasthenie im Spannungsfeld von Elternhaus und Schule. Eltern- und Lehreraussagen zur Entwicklung und Förderung des Lesens und Rechtschreibens in den ersten beiden Klassenstufen*. In: Schulte-Körne, G.: *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler, S. 225-241.

Gerner, B. (1981). *Lehrer sein heute – Erwartungen, Stereotype, Prestige*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Götz, A. (2005): *Zusammenfassung des zweiten Berichts der Studie von Werner Sacher. Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004*. Nürnberg, April 2005,
verfügbar unter: <http://www.schulberatung.bayern.de/kufasach.pdf> [Datum des Zugriffs: 12.10.2007].

Grabbe, B. (1990): *Der pädagogische Nutzen von Hausbesuchen des Lehrers*. In: Hepp, G. (Hrsg.): *Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 115-120.

Groddeck, N. (1983): *Der Lehrer als Person. Ein Erfahrungsbericht aus einem Praxisprojekt für Lehrer und Lehrerstudenten*. In: GwG-info 53, S. 24-46.

Gstatter, K. (1995): *Der gute Lehrer. Erwartungshaltung von Eltern, deren Kinder eine vierte Volksschulklasse besuchen*. Universität Wien: Unveröffentlichte Dissertation.

Hargreaves, A. (1999): *Professionals and Parents: A Social Movement For Educational Change*. Eröffnungsvortrag Times Education Supplement Leadership Seminar vom 27.04.1999

verfügbar unter: <http://keele.ac.uk/depts/ed/kisnet/interviews/hargreaves.htm>
[Datum des Zugriffs: 12.10.2007].

Heckhausen, H. (1974): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Band 1, Weinheim: Beltz, S. 547-573.

Helmke, A. (1992): *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A.; Fend, H. (1981): *Wie gut kennen Eltern ihre Kinder und Lehrer ihre Schüler?* In: Zimmer, G. (Hrsg.): *Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit im Schulalter. Gefährdungen und Prävention*. Frankfurt: Campus, S. 341-360.

Helmke, A.; Fend, H. (1982): *Diagnostic sensitivity of teachers and parents with respect to the test anxiety of students*. In: Schwarzer, R.; van der Ploeg, H.M.; Spielberger, C.D. (Hrsg.): *Advances in test anxiety research*. Bd. 1, New York: Erlbaum, S. 115-128.

Helmke, A.; Schrader, F.-W.; Lehneis-Klepper, G. (1991): *Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder*. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23, S. 1-22.

Hennig, C.; Ehinger, W. (2003): *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.

Hepp, G. (Hrsg.) (1990): *Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Herzog, M. (1990): *Lehrer und Eltern: Kooperation erwünscht*. In: Schulpraxis 4/90. Fachmagazin für Schule und Unterricht, S. 29-33.
- Hofmann-Welenhof, A. (1993): ... *Lehrer sein hingegen sehr?! In: Schulpraxis aktuell*, S. 4-7.
- Holloway, S. D.; Hess, R. D. (1982): *Causal explanations for school performance: Contrasts between mothers and children*. In: Journal of Applied Developmental Psychology, 3, S. 319-327.
- Holzner, F. (1980): *Der Lehrer in seinem Umfeld*. In: Schnitzer, A. (Hrsg.): *Schwerpunkt Lehrerpersönlichkeit. Pädagogische, psychologische und soziale Aspekte einer Theorie des Lehrers*. München: Reinhardt, S. 157-183.
- Hösl-Kulike, C. (1994): *Schule aus Elternsicht*. Frankfurt: Lang.
- Hunt, J.; Paraskevopoulos, J. (1980): *Children's psychological development as function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities*. In: Journal of Genetic Psychology, 136, S. 285-298.
- Huppertz, N. (1988): *Die Wirklichkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Beiträge zur Theorienbildung*. München: Verlag dt. Jugenddienst.
- Jirasko, M. (1994): *Was Lehrer für wichtig halten: Rollenorientierte Zielvorstellungen von Lehrern unterschiedlicher Schularten*. In: Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österr. Studienverlag, S. 218-230.
- Kanders, M.; Rösner, E.; Rolff, H.-G. (1997): *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kastner-Koller, U.; Korunka, C.; Al-Roubaie, A. (Hrsg.) (1994): *Die Seele ist ein weites Land*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Keck, R. W. (Hrsg.) (1979): *Kooperation Elternhaus – Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Keck, R.W.; Kirk, S. (Hrsg.) (2001): *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven*. Basiswissen Grundschule; Bd. 5, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kirk, S. (2001): *Leistungsbeurteilung – ein Konfliktbereich zwischen Elternhaus und Schule? (Verbalbeurteilungen – Notenzeugnisse)*. In: Keck, R.W.; Kirk, S. (Hrsg.): *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven*. Basiswissen Grundschule, Bd. 5, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 79-81.

Klein, G. (1990): *Elternbildung und (Schul-)Partnerschaft. Über einen möglichen Zusammenhang dieser beiden Bereiche*. Universität Wien: Unveröffentlichte Dissertation.

Klicpera, Ch.; Gasteiger-Klicpera, B.; Schabmann, A. (1993): *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern: Verlag Hans Huber.

Klicpera, Ch; Schabmann, A.; Gasteiger-Klicpera, B. (1994): *Schwierigkeiten beim Erlernendes Lesens und Schreibens: Ein neuer Ansatz zum Verständnis eines hartnäckigen Problems*. In: Kastner-Koller, U.; Korunka, C.; Al-Roubaie, A. (Hrsg.): *Die Seele ist ein weites Land*. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 93-104.

Kluge, K.-J.; Hemmert-Halswick, S. (1984): *Familie als Erziehungsinstanz. Teil V: Elternmitarbeit in Schulen – Umwege und pädagogisch-therapeutische Wege*. München: Urban & Fischer.

Kohn, M. (2007): *Rotes Tuch Schule*. Bonn: Balance Buch + Medien Verlag. GmbH. & Co. KG.

Kolb, A. (2006): *Sammelrezension „Neue Formen der Leistungsbewertung“*. In: Pädagogik 7-8/2006, S. 84-87.

Krumm, V. (1987): *Wem gehört die Schule? Anmerkungen zu einem Mißstand, mit dem fast alle zufrieden sind.* Frankfurt: Lang.

Krumm, V. (1991): *Das Verhältnis von Elternhaus und Schule.* In: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis.* München: Ehrenwirth, S. 893-905.

Krumm, V. (1996). *Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern.* In: Specht, W.; Thonhauser, J. (Hrsg.): *Schulqualität. Entwicklungen Befunde Perspektiven.* Innsbruck: Studien-Verlag, S. 256-291.

Linke, M. (1994): *Zensurgebung zwischen Pragmatismus und pädagogischer Utopie.* In: Deutsche Lehrerzeitung, 52, S. 6-11.

Lohaus, A.; Vierhaus, M.; Ball, J. (2005): *Der Wechsel zur weiterführenden Schule. Generelle i differenzielle Effekte auf Stresserleben und psychische Anpassung.* In: Schillig, S. R.; Sparfeldt, J. R.; Pruiskens, C. (Hrsg.): *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag.* Münster: Waxmann, S. 87-110.

Loos, B. (2006): *Mittelstufe neu gestalten: Konstruktive Elternarbeit in der Mittelstufe: Konfliktpotential verringern – Arbeitsatmosphäre fördern – erzieherisch zusammenarbeiten.* In: Pädagogik 4/2006, S. 28-31.

Martinsen, S. (1995): *Im Umgang mit Eltern. Professionell und sozialkompetent handeln.* In: Grundschulmagazin, 9, S. 61-68.

Mayer, O. (1990): *Die Angst der Eltern vor dem Lehrer.* In: Forum Schule heute, 3, S. 11-12.

Mayr, J. (Hrsg.) (1994): *Lehrer/in werden.* Innsbruck: Österr. Studienverlag.

McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1982): *Parental beliefs about development processes.* *Human Development*, 25, S. 192-200.

McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1985). *The relationship between parental beliefs and children's cognitive level*. In: Sigel, I. E. (Hrsg.): *Parental belief systems*. New York: Erlbaum, S. 7-24.

Meckelmann, V. (2004): *Schulwechsel als kritisches Lebensereignis und die Entwicklung des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51, S. 273-284.

Melzer, W. (1987): *Familie und Schule als Lebenswelt*. München: Verlag dt. Jugenddienst.

Miller, S. A. (1986): *Parents' beliefs about their children's cognitive abilities*. In: *Developmental Psychology*, 22, S. 276-284.

Miller, S. A. (1988): *Parents' beliefs about children's cognitive development*. In: *Child Development*, 59, S. 259-285.

Neuenschwander, M.P. et al. (2004): *Forschung und Entwicklung. Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen*. Schlussbericht, Bern.

Oblinger, H. (1981): *Die Schule in der Gesellschaft. Gruppen – Einflüsse – Auswirkungen*. München: Ehrenwirth.

Packmohr, M.: *Elternarbeit: „Die Hoffnung, dass es vielleicht doch klappt ...“*. *Erfahrungen über Elternarbeit in der Hauptschule*. In: *Pädagogik* 9/2006, S. 30-33.

Pammer, J. (o.J): *Mein Beruf: „Lehrer“*. In: *Der Pflichtschullehrer*, 2, S. 9-12.

Reck-Hog, U. (1990): *Psychische und soziale Hemmnisse seitens der Elternschaft*. In: Hepp, G. (Hrsg.): *Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 167-175.

Reichgeld, M. (2001): *Elternabend – gemeinsam geht es besser. Informieren – Beraten – Zusammenarbeiten*. 1. Aufl. (Nachdr.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Reisch, R. (2005): *Elterngespräche – kompetent und professionell führen. Für LehrerInnen, KindergärtnerInnen, HorterzieherInnen*. Wien: öbv & hpt.

Reisch, R. (2006): *Von der Konfrontation zur Kooperation – Tipps für erfolgreiche Elterngespräche*. In: *Erziehung & Unterricht. Themenschwerpunkt: Integration. Zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder: eine Bilanz*. Jänner/Februar 1-2/06, S. 814-818.

Rödl, B. (1993): *Lehrer-Eltern-Kooperation in der Grundschule. Erfahrungen und Reflexionen*. Frankfurt: Lang.

Roth, L. (Hrsg.) (1991): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth.

Rüegg, S. (Hrsg.) (2001): *Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme und Chancen*. Bern: Haupt.

Sacher, W. (2004): *Elternarbeit in den bayerischen Schulen*. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 23, Nürnberg.

Sacher, W. (2005): *Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 24, Nürnberg.

Sacher, W. (2006): *Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayrischen Studie vom Sommer 2004*. In: Anweiler, O. et al. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. Heft 3. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 303-322.

Sattler, J. M.; Feldman, J.; Bohanan, A. L. (1985): *Parental estimates of children's receptive vocabulary*. In: *Psychology in the Schools*, 22, S. 303-307.

Schäfer, B.; Petermann, F. (Hrsg.) (1988): *Vorurteile und Einstellungen*. Köln: Schmidt.

Schillig, S. R.; Sparfeldt, J. R.; Pruiskens, C. (Hrsg.) (2005): *Aktuelle Aspekte pädagogisch-psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag*. Münster: Waxmann.

Schmälzle, U. (1985): *Schüler, Lehrer, Eltern: Wie wirksam ist die Kooperation?* Opladen: Leske + Budrich.

Schnitzer, A. (Hrsg.) (1980): *Schwerpunkt Lehrerpersönlichkeit. Pädagogische, psychologische und soziale Aspekte einer Theorie des Lehrers*. München: Reinhardt.

Schopp, J. (2006): *Elternarbeit: Elternseminare. Ein gleichwürdiger Dialog*. In: Pädagogik 9/2006, S. 22-25.

Schulte-Körne, G. (2002): *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Verlag Dr. Dieter Winkler.

Schwarzer, R.; van der Ploeg, H.M.; Spielberger, C.D. (Hrsg.) (1982): *Advances in test anxiety research*. Bd. 1, New York: Erlbaum.

Sigel, I. E. (Hrsg.) (1985): *Parental belief systems*. New York: Erlbaum.

Sirsch, U. (2000): *Probleme beim Schulwechsel*. Münster: Waxmann.

Sirsch, U. (2003): *The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat?* In: International Journal of Behavioral Development 27, S. 385-395.

Specht, W.; Thonhauser, J. (Hrsg.) (1996): *Schulqualität. Entwicklungen Befunde Perspektiven*. Innsbruck: Studien-Verlag.

St. John, N. (1972): *Mothers and children: Congruence and optimism of school-related attitudes*. In: Journal of Marriage and the Family, 34, S. 422-430.

Stahlschmidt, K.; Leukel, S.; Schäfer, A; Schütte, K. (2006): *Elternarbeit: Schule gemeinsam entwickeln. Eltern beteiligen sich an der Gestaltung der Erprobungsstufe*. In: Pädagogik 9/2006, S. 26-29.

Stolz, G.E. (1987): *Das Zusammenwirken von Elternhaus, Schule und Freundschaftsgruppen in der Erziehung. Eine Untersuchung zur Ökologie der Entwicklung von Schülern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Sutter-Moosbrugger, M. (1992): *Lehrer-Eltern-Kooperation. Lehrer, Lehrerinnen und Eltern – eine Beziehung zwischen mit-, neben-, für- oder gegeneinander? Ergebnisse einer Befragung in Vorarlberger Schulen im Rahmen einer Österreichstudie*. Feldkirch.

Thonhauser, J.; Eder, F. (2006): *Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I*. In: *Erziehung & Unterricht. Themenschwerpunkt: Integration. Zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder: eine Bilanz*. Jänner/Februar 1-2/06, S. 275-294.

Ulich, K. (1983): *Schüler und Lehrer im Schulalltag*. Weinheim: Beltz.

Ulich, K. (1993): *Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrer*. Frankfurt: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Ulich, K. (1998): *Was die Schule zuhause anrichtet*. In: Arbeitsplatz Schule. Ansprüche. Widersprüche. Herausforderungen, Jahreshft 1998, S. 30-33.

Vaktin, R.; Wagner, C. (2004): *Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung*. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 51, S. 52-68.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (1974): *Pädagogische Psychologie*. Band 1, Weinheim: Beltz.

Weinert, F.E.; Helmke, A.; Schrader, F.-W. (1988): *Eltern als Diagnostiker ihrer Kinder*. In: Schäfer, B.; Petermann, F. (Hrsg.): *Vorurteile und Einstellungen*. Köln: Schmidt, S. 213-250.

Widmer-Rockstroh, U. (1998): *Nicht nur am Elternsprechtag. Für eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Schülern, Eltern und Lehrern*. In: Arbeitsplatz Schule. Ansprüche. Widersprüche. Herausforderungen, Jahressheft 1998, S. 34-37.

Zimmer, G. (Hrsg.) (1981): *Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit im Schulalter. Gefährdungen und Prävention*. Frankfurt: Campus.

Zubke, F. (1986): Elternrecht – Lehrerwille. Überlegungen zur Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern. In: *Pädagogik extra*, 5, S. 34-37.

Curriculum Vitae



Persönliche Daten:

Name: Sonja KNEFEL

Geburtsdatum: 10. 01. 1968

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: ledig

Ausbildung:

1974 – 1978: Volksschule Dunantgasse in Wien 21

1978 – 1986: Bundesrealgymnasium Franklinstraße in Wien 21

1986: Matura am Bundesrealgymnasium Franklinstraße in Wien 21

1986 – 2008: Studium der Psychologie an der Universität Wien

Beruflicher Werdegang:

1986 – 1996: Mitarbeiterin des Gallup-Institutes in Wien 18

1996 – aktuelle: Mitarbeiterin des Austria Business Service in Wien 6

