

Hertel, Silke; Bruder, Simone; Jude, Nina; Steinert, Brigitte
**Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische
Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von
Beratung durch die Eltern**

Jude, Nina [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 2013, S. 40-62. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 59)

urn:nbn:de:0111-opus-78233



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 59. Beiheft

PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung

Herausgegeben von
Nina Jude und Eckhard Klieme

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443501

Inhaltsverzeichnis

Nina Jude/Eckhard Klieme

PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung.

Einleitung zum Beiheft 7

Schul- und Unterrichtsbedingungen

Brigitte Steinert/Jan Hochweber/Silke Hertel

Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern und bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten in Schule und Unterricht 12

Silke Hertel/Simone Bruder/Nina Jude/Brigitte Steinert

Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern .. 40

Timo Ehmke

Soziale Disparitäten im Lesen und in Mathematik innerhalb von Schulklassen .. 63

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Aileen Edele/Petra Stanat/Susanne Radmann/Michael Segeritz

Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien 84

*Robin Segerer/Alexandra Marx/Petra Stanat/Wolfgang Schneider/Thorsten Roick/
Peter Marx*

Determinanten der Lesekompetenz bei Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache. Zur Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolge im Falle von Mehrsprachigkeit 111

Trends und Veränderungen

Timo Ehmke/Eckhard Klieme/Petra Stanat

Veränderungen der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. Die Rolle von Unterschieden in den Bildungswegen und in der Zusammensetzung der Schülerschaft 132

Dorothea Mildner/Jan Hochweber/Andreas Frey

Vergleichende Analysen der Kompetenzen von Fünfzehnjährigen und Neuntklässlern in den deutschen PISA-Erhebungen 2003 bis 2009 151

Linda Marie Bischof/Jan Hochweber/Johannes Hartig/Eckhard Klieme

Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts – Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels 172

Grundlagen und konzeptionelle Ansätze

Nina Jude/Johannes Hartig/Stefan Schipolowski/Katrin Böhme/

Petra Stanat

Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards .. 200

Eckhard Klieme/Svenja Vieluf

Schulische Bildung im internationalen Vergleich. Ein Rahmenmodell für Kontextanalysen in PISA 229

Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich

Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern

1. Forschungshintergrund

Die Elternberatung ist ein wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften und fest in den Schulalltag in Deutschland integriert. Bereits 1970 wies der Deutsche Bildungsrat auf den hohen Stellenwert von Beratung im Deutschen Schulsystem hin. Die Beratung umfasst dabei ein breites Informations-, Kommunikations- und Unterstützungsangebot von Lehrkräften an Eltern (KMK, 2004). Sie lässt sich theoretisch in Epsteins Rahmenmodell der Beteiligung von Eltern an schulischen Bildungsprozessen verorten (Epstein et al., 2002).

Epstein et al. (2002) unterscheiden sechs Formen der Beteiligung von Eltern: Elterliche Fürsorge und Erziehung, Kommunikation mit der Schule, Beteiligung an freiwilligen/ehrenamtlichen Aktivitäten, Gestaltung von Lernumgebungen im Elternhaus, Mitgestaltung der Schulpolitik im Rahmen von Elternvereinen sowie Zusammenarbeit mit der Gemeinde bzw. öffentlichen Einrichtungen. Die Beratung von Eltern durch Lehrkräfte fällt in den Bereich der Kommunikation zwischen Familie und Schule. Dieser umfasst unter anderem regelmäßige Eltern-Lehrer-Gespräche zum Leistungsstand des Kindes und zu Möglichkeiten der Leistungsverbesserung sowie die Information über Schulwahl, Unterrichtsangebote und Aktivitäten an der Schule, Schulpolitik und Reformen. Diese Informationen können auch über zusätzliche Kommunikationsformen (z.B. Anrufe, Elternbriefe, Newsletter und Ähnliches) an die Eltern herangetragen werden.

Der vorliegende Beitrag behandelt mit der Elternberatung somit einen spezifischen Aspekt der elterlichen Beteiligung an Bildungsprozessen. Untersucht werden die Ressourcen und Rahmenbedingungen für Elternberatung, die Beratungsangebote der Lehrkräfte sowie ihre Nutzung durch die Eltern an Schulen im Sekundarbereich. Im Folgenden werden zentrale theoretische Annahmen und empirische Befunde zu den beiden grundlegenden Bereichen dieses Artikels dargestellt: die Beteiligung von Eltern an schulischen Bildungsprozessen und das Beratungsangebot durch Lehrkräfte. Anschließend wird auf der Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells für den Unterricht von Helmke (2009) ein Angebots-Nutzungs-Modell für Elternberatung im schulischen Kontext vorgeschlagen, welches Aspekte der Schule, der Lehrkräfte und der Eltern integriert.

Die Bedeutung der Beteiligung der Eltern an den schulischen Bildungsprozessen ihrer Kinder wurde in vielen Studien belegt. Eine Metaanalyse von Cox (2005) aus dem amerikanischen Raum zeigt, dass durch eine intensive Kooperation von Eltern und Lehrkräften Schülerleistungen verbessert und unangemessene Verhaltensweisen von

Schülern reduziert werden können. Weitere Studien zeigen, dass spezielle Impulse von Lehrkräften an Eltern deren Motivation und Engagement in schulischen Angelegenheiten erhöhen (Corno, 2000; Hoover-Dempsey, Bassler & Burow, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Lengua & McMahon, 2000). Nachdem die Forschung zur elterlichen Beteiligung an Bildungsprozessen zunächst insbesondere auf den Kindergarten- und Grundschulbereich fokussierte, finden sich zunehmend Forschungsarbeiten, die den Schwerpunkt auf die Untersuchung entsprechender Prozesse im Sekundarbereich legen. Ein zentraler Befund dieser Studien ist, dass die elterliche Beteiligung an schulischer Bildung auch im Sekundarbereich relevant ist und mit erwünschten Folgen auf Ebene der Schüler (z.B. weniger Verhaltensprobleme, bessere schulische Leistungen) einhergeht (Catsambis, 1998; Hill et al., 2004; Jeynes, 2007). Zudem zeigte eine Metaanalyse von Jeynes (2007), dass diese Effekte unabhängig vom Migrationshintergrund der Familien bestehen. Er deutet dies als Hinweis darauf, dass die elterliche Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen ein Ansatzpunkt ist, um die Leistungsunterschiede zwischen Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft zu reduzieren. Befunde einer längsschnittlichen Untersuchung von Hill et al. (2004) legen allerdings nahe, dass sowohl der Zweck als auch die Wirkung von elterlicher Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen sowie vom kulturellen Hintergrund der Eltern variieren können. Die elterliche Beteiligung in Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status wies in ihrer Studie zwar einen positiven Zusammenhang mit den Bildungsaspirationen der Jugendlichen auf, sie führte jedoch nicht zu einer Verbesserung der Voraussetzungen zum Erreichen der höheren Bildungsziele (z.B. weniger Verhaltensauffälligkeiten, bessere schulische Leistungen). Für Familien mit höherem sozioökonomischen Hintergrund zeigten sich positive Zusammenhänge einer entsprechenden Beteiligung mit der Abnahme von Verhaltensproblemen sowie dem Anstieg von schulischen Leistungen und Bildungsaspirationen. Zudem erwies sich die elterliche Beteiligung an Bildungsprozessen für Schüler mit Migrationshintergrund bedeutsamer als für Schüler ohne Migrationshintergrund. Insbesondere für Eltern aus bildungsferneren sozialen Schichten und für Eltern mit Migrationshintergrund scheint die Beteiligung an Bildungsprozessen ihres Kindes einerseits besonders relevant und andererseits eine besondere Herausforderung zu sein (Hill et al., 2004).

Diese Befunde legen nahe, dass sowohl der sozioökonomische als auch der kulturelle Hintergrund der Familie bei der Beratung von Eltern durch Lehrkräfte berücksichtigt werden sollten. Allerdings zeigen eine Sichtung der Curricula der Lehrerbildung sowie Befragungen von Lehrkräften (z.B. Hertel, 2009; Hertel & Djakovic, 2010; Wild, 2003), dass Beratungskompetenzen in der Lehreraus- und -weiterbildung noch nicht systematisch vermittelt werden.

Hier knüpfen Projekte und Studien an, welche in den letzten Jahren entstanden sind und sich mit der Entwicklung von (1) Kompetenzmodellen zur Beratungskompetenz (z.B. Bruder, 2011; Hertel, 2009; Schmitz, Bruder & Hertel, 2011), (2) Instrumenten zur Diagnostik der Beratungskompetenz (z.B. Bruder, 2011; Hertel, 2009; Bruder, Keller, Klug & Schmitz, 2011) sowie (3) Trainingsprogrammen zur Förderung der Beratungskompetenz (z.B. Aich, 2006; Hertel, 2009) befassen. Die bisherigen im deutschen Bil-

dungssystem verorteten Studien fokussieren demnach stark auf die erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften bei der Beratung von Eltern sowie Schülern und ihrer Messung und Förderung.

Bislang liegen keine systematischen Untersuchungen dazu vor, welche Rahmenbedingungen an Schulen für die Beratung von Eltern vorliegen und in welchem Umfang Lehrkräfte Beratungsangebote unterbreiten. Dabei sind Beratungsangebote am Elternsprechtag von Beratungsangeboten zusätzlich zum Elternsprechtag zu unterscheiden. Der Elternsprechtag ist eine strukturelle, durch das Kultusministerium der Bundesrepublik Deutschland und die Schule vorgegebene Form des Beratungsangebots für Eltern. Elterngespräche, die nicht am Elternsprechtag stattfinden, sind häufig individuelle Angebote der Lehrkräfte an die Eltern. Die Anregung und Durchführung solcher Gespräche liegt dann in der Verantwortung der Lehrkräfte. Folglich besteht eine vergleichsweise hohe Autonomie bezogen auf Umfang und Ausgestaltung des Beratungsangebots durch Lehrkräfte zusätzlich zum Elternsprechtag. Befunde einer Studie von Wild (2003) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte seltener Beratungsgespräche anbieten, wenn sie sich weniger kompetent fühlen und Elterngesprächen einen geringeren Nutzen zuschreiben. Es ist anzunehmen, dass zusätzlich zu diesen individuellen Faktoren auch die schulischen Rahmenbedingungen für Elternberatung – z.B. die Raumsituation, das Vorhandensein eines Beratungskonzepts, der Stellenwert von Beratung an der Schule – einen Einfluss auf das Beratungsangebot nehmen.

Zur Integration der Befunde zur elterlichen Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen sowie der Lehrer- und Schulvariablen, die in einem Zusammenhang mit den Beratungsangeboten für Eltern stehen, bietet sich ein Angebots-Nutzungs-Modell an. Helmke (2009) beschreibt ein solches Modell für den Unterricht. Der Unterricht stellt hierbei eine Lerngelegenheit dar, die von den Schülern genutzt wird. Sowohl die Gestaltung des Unterrichts als auch die Nutzung durch die Schüler wird unter anderem durch kontextuelle Faktoren wie die Schulart oder die Zusammensetzung der Schülerschaft beeinflusst. Schließlich wird durch die Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Schüler ein Ertrag – z.B. ein fachlicher oder fächerübergreifender Kompetenzgewinn – erzielt.

Bezogen auf die Elternberatung lässt sich ein entsprechendes Angebots-Nutzungs-Modell wie folgt spezifizieren (siehe Abbildung 1): Das Beratungsangebot wird sowohl von schulischen Struktur- und Prozessmerkmalen als auch von individuellen Merkmalen der Lehrkräfte bestimmt. Strukturmerkmale der Schule umfassen strukturelle Ressourcen – etwa das Vorhandensein eines Besprechungszimmers für Elterngespräche oder das Vorhandensein eines Beratungskonzepts – sowie die Zusammensetzung der Schülerschaft und die Schulart. Als Prozessmerkmal ist der Stellenwert der Elternarbeit an der Schule anzuführen. Auf der Ebene der Lehrkraft können individuelle Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf die Beratung von Eltern, das professionelle Rollenverständnis sowie der wahrgenommene Nutzen von Elterngesprächen einen Einfluss auf das Beratungsangebot nehmen. Bezug nehmend auf die Befunde zur Bedeutung von sozioökonomischem und kulturellem Hintergrund der Eltern bei der Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen sollte auch die Zusammensetzung der Schülerschaft einen

Einfluss auf die Beratungsangebote nehmen. D.h. die Schule bzw. die Lehrkräfte sollten das Beratungsangebot auch unter Berücksichtigung der sozioökonomischen und der kulturellen Herkunft der Eltern gestalten und somit adaptiv auf die spezifischen Bedarfe dieser Eltern reagieren. Weiterhin ist zu vermuten, dass die Nutzung der Beratungsangebote durch die Eltern durch strukturelle Familienmerkmale, beispielsweise den sozioökonomischen Hintergrund, sowie Prozessmerkmale, etwa die Förderung des Kindes durch die Eltern oder der Leistungsstand des Kindes, beeinflusst wird. Durch die Nutzung von Beratungsangeboten können sich Veränderungen in der Unterstützung und Förderung des Kindes durch die Eltern ergeben, welche in der Konsequenz zu einem günstigeren Lernverhalten, besseren schulischen Leistungen und höheren Bildungsaspirationen bei den Schülern führen.

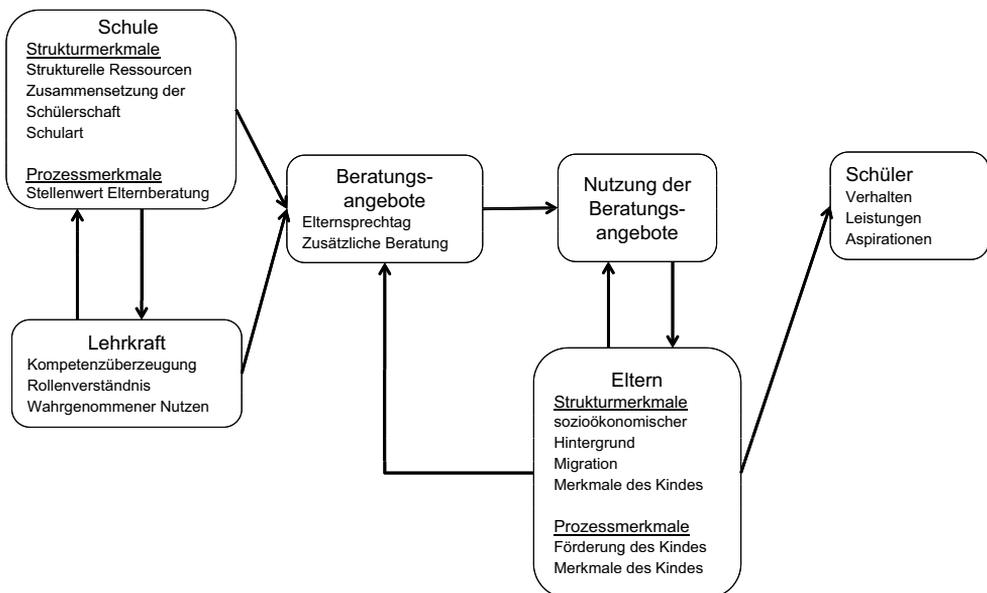


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell für die Elternberatung im schulischen Kontext

Im Rahmen dieses Beitrags sollen die zentralen Aspekte dieses Angebots-Nutzungs-Modells systematisch beschrieben und in Bezug auf spezifische Zusammenhänge überprüft werden. Dabei können nur Aussagen über die Angebote und deren Nutzung getroffen werden. Analysen zum Ertrag der Nutzung von Elternberatung – d.h. zu Veränderungen auf Ebene der Schüler – können nicht erfolgen. Entsprechende Analysen können nur auf der Grundlage eines längsschnittlichen Designs vorgenommen werden. Für die Auswertungen liegen allerdings nur Querschnittsdaten vor.

2. Fragestellung

In dem vorliegenden Beitrag werden vier Fragestellungen untersucht:

- (1) Welche Ausprägungen der prozessbezogenen und strukturellen Rahmenbedingungen für die Elternberatung liegen an den Schulen vor, wie häufig werden Beratungsangebote unterbreitet und wie stark ist die Nachfrage von Eltern nach solchen Angeboten?
- (2) Beeinflussen die Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf Leistung, sozioökonomischen Hintergrund und Migrationshintergrund sowie die Schularzt Angebot und Nachfrage von Beratung sowie die strukturellen Ressourcen für die Elternberatung an der Schule?
- (3) In welchem Umfang unterbreiten Lehrkräfte Beratungsangebote und in welchem Zusammenhang mit individuellen sowie schulischen Merkmalen stehen die Beratungsangebote?
- (4) Zu welchen Themen wünschen sich Eltern Beratung durch Lehrkräfte und mit welchen strukturellen und prozessbezogenen Merkmalen der Familie geht die Nutzung von Beratungs- und Informationsangeboten durch die Eltern einher?

3. Daten und Methode

Um die oben genannten Forschungsfragen beantworten zu können, wurden Schulleiter, Lehrkräfte des Fachkollegiums Deutsch sowie Eltern mittels Fragebögen befragt. Die Befragung war Teil der Erhebung des Programmes for International Student Assessment (PISA) in Deutschland im Jahr 2009. Die internationalen PISA-Fragebögen wurden erweitert und im nationalen Fragebogenabschnitt um den thematischen Bereich der Elternberatung ergänzt.

3.1 Stichprobe

Die vorliegenden Auswertungen beziehen sich auf die Angaben von 213 Schulleitern (weiblich = 25.7%), 2201 Lehrkräften des Fachkollegiums Deutsch (weiblich = 70.8%) der PISA-2009-Schulen (inkl. Berufsschulen und Förder- bzw. Sonderschulen) sowie 6872 Eltern von Schülern in der 9. Jahrgangsstufe (national erweiterte Stichprobe). Die Teilnahmequoten betragen 94.2 Prozent auf Schulleiterebene, 76.7 Prozent auf Ebene der Lehrkräfte sowie 72.6 Prozent auf Elternebene.

Die 213 Schulleiter verteilten sich auf 40 Hauptschulen (18.8%), 15 Schulen mit mehreren Bildungsgängen (7.0%), 55 Realschulen (25.8%), 18 Integrierte Gesamtschulen (8.5%), 63 Gymnasien (29.6%) sowie neun Berufsschulen (4.2%) und 13 Sonder- und Förderschulen (6.1%). 519 Lehrkräfte (24.7%) unterrichteten zum Befragungszeitpunkt Deutsch in der 9. Jahrgangsstufe. 913 Eltern waren nicht-deutscher Her-

kunft (13.7%), der mittlere HISEI lag bei 48.7 ($SE = .55$, $SD = 15.51$, Range 16–90). Die Korrelation zwischen HISEI und Migrationshintergrund war statistisch signifikant ($p < .001$) und betrug $r = -.26$ ($SE = .02$).

Repräsentative Aussagen für Deutschland sind nur auf Schulebene möglich, hier war die Teilnahme an der Befragung verpflichtend. Lehrkräfte und Eltern beantworteten die Fragebögen auf freiwilliger Basis, sodass von Selektionseffekten auszugehen ist (vgl. auch Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010; Hertel, Jude & Naumann, 2010). Für den Elternfragebogen zeigen sich Ausfälle insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund. Eltern mit höherem sozioökonomischen Status sowie Eltern von Kindern an Realschulen bzw. an Gymnasien nehmen tendenziell häufiger an der Befragung teil (vgl. Hertel, Jude & Naumann, 2010).

3.2 Instrumente

Die Fragebogenitems wurden aus nationalen Studien zur Elternberatung von Hertel (2009) sowie von Arbeiten im Rahmen des DFG-Projekts *Beratungskompetenz* im Schwerpunktprogramm 1293 (Schmitz et al., 2011) übernommen bzw. in Anlehnung an diese entwickelt. Die Skalierung der Fragebogendaten erfolgte auf der Grundlage der Klassischen Testtheorie (Hertel, Steinert, Mildner & Rauch, in Vorb.).

Die Schulleiter machten Angaben zu den *Ressourcen an der Schule im Hinblick auf Elternarbeit* (5 Items, Beispielitem: An unserer Schule verfügen wir über ein Besprechungszimmer, das wir für Elterngespräche nutzen können), zum *Stellenwert von Elternarbeit an der Schule* (1 Item: Elternarbeit hat einen hohen Stellenwert an unserer Schule) sowie zu Beratungsangeboten und Elternnachfrage für Beratung an der Schule (4 Items, Beispielitem: Die Eltern unserer Schülerinnen/Schüler äußern nur selten den Wunsch, von Lehrkräften beraten zu werden). Die Fragen konnten auf einer Skala von (1) *stimmt überhaupt nicht* bis (4) *stimmt ganz genau* beantwortet werden.

Die Lehrkräfte wurden nach der *Anzahl der Elterngespräche* gefragt, die sie am Elternsprechtag sowie zusätzlich zum Elternsprechtag durchführen. Zur Beantwortung dieser Fragen konnten sie aus sieben Kategorien von (1) *An meiner Schule gibt es keinen Elternsprechtag* bzw. *Ich führe Elterngespräche nur am Elternsprechtag* bis (7) *Über 20 Gespräche* wählen. Zudem wurden ihre *Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf Beratung* (30 Items, Cronbachs $\alpha = .90$, Beispielitem: In Gesprächen mit Eltern strukturiere ich die Aussagen der Eltern, fasse sie zusammen und gebe sie in meinen eigenen Worten wieder), ihre *Überzeugungen zur Lehrerrolle in Bezug auf Beratung* (3 Items, Cronbachs $\alpha = .80$, Beispielitem: Elternberatung ist ein wichtiger Bestandteil des Lehrerberufs) sowie ihre *Überzeugungen zum Nutzen von Elterngesprächen* (3 Items, Cronbachs $\alpha = .72$, Beispielitem: Der Aufwand, den eine intensive Elternberatung mit sich bringt, steht in keinem Verhältnis zu dem Ergebnis, das erzielt werden kann) erfasst. Schließlich beurteilten die Lehrkräfte – wie die Schulleiter – die Rahmenbedingungen für die Elternarbeit an der Schule; für die Skalenbildung auf Lehrer-

ebene wurden Prozess- und Strukturmerkmale zusammengefasst (6 Items, Cronbachs $\alpha = .71$). Diese Fragen konnten auf einer Skala von (1) *stimmt überhaupt nicht* bis (4) *stimmt ganz genau* beantwortet werden.

Die Nutzung der Beratungs- und Informationsangebote der Lehrkräfte an den Schulen durch die Eltern wurde mit der Frage, ob die Eltern im letzten Schuljahr an einem Gesprächstermin oder einem Elternabend an der Schule teilgenommen haben, erfasst. Diese Frage war eine nationale Ergänzung im internationalen Fragebogen für Eltern und konnte mit *ja* oder *nein* beantwortet werden. Zusätzlich werden in diesem Artikel die Angaben der Eltern zu der Förderung ihres Kindes im Grundschulalter (z.B. Bücher lesen, Geschichten erzählen, Lieder singen, Buchstaben oder Wörter schreiben, 9 Items, Cronbachs $\alpha = .78$) sowie ihre aktuelle Förderung des Kindes (z.B. über politische oder soziale Themen diskutieren, darüber sprechen, was das Kind gerade liest, gemeinsam etwas am PC tun, 9 Items, Cronbachs $\alpha = .66$) erfasst. Beide Skalen stammen aus dem internationalen Elternfragebogen und konnten auf einer vierstufigen Skala von (1) *nie oder fast nie* bis (4) *jeden Tag oder fast jeden Tag* beantwortet werden. National ergänzt wurde zudem die Frage nach Themenbereichen, für welche Eltern Lehrkräfte als wichtige Ansprechpersonen ansehen. Es wurden acht Inhaltsbereiche vorgegeben (z.B. Fragen zum Leistungsstand und zur Schulwahl, Fragen zur Versetzung und zum Schulwechsel, Fragen zu Hilfestellungen bei den Hausaufgaben), die Eltern konnten auf einer Skala von (1) *stimmt überhaupt nicht* bis (4) *stimmt ganz genau* antworten.

Die soziale Herkunft der Familie wurde mit dem internationalen sozioökonomischen Index (ISEI) bestimmt. Der Index wird auf der Grundlage der Berufe der Mutter und des Vaters gebildet. Der Wertebereich liegt zwischen 16 (z.B. ungelernete Hilfskraft) und 90 (z.B. Richterin/Richter). Für die Bestimmung des HISEI (highest ISEI) werden die Werte von Mutter und Vater verglichen, der höhere der beiden Werte wird herangezogen. Die Bildung des HISEI ist seit PISA 2000 unverändert (vgl. Ehmke & Jude, 2010).

Der Migrationshintergrund der Familie wurde über die Angaben der Schüler zu ihrer Herkunft sowie zur Herkunft ihrer Eltern bestimmt. Zur Definition des Migrationshintergrunds wurde die OECD-Zuordnung herangezogen. Schüler, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, wurden zur Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gezählt (vgl. Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Dementsprechend wurden auch ihre Eltern der Gruppe von Eltern mit Migrationshintergrund zugeordnet. Bei den Analysen erfolgte keine Unterscheidung zwischen der 1. Generation (beide Elternteile und Schülerin/Schüler im Ausland geboren) und der 2. Generation (beide Elternteile im Ausland geboren, Schülerin/Schüler in Deutschland geboren).

Als Indikatoren für die Schülerleistung wurden die Leistungstests für die Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften aus PISA 2009 herangezogen (siehe Frey, Heinze, Mildner, Hochweber & Asseburg, 2010; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010; Rönnebeck, Schöps, Prenzel, Mildner & Hochweber, 2010).

3.3 Datenanalyse

Zur Beschreibung der Rahmenbedingungen für Elternberatung an Schulen (Fragestellung 1) wurden deskriptive Analysen mittels SPSS (Version 20) durchgeführt. Die Datenbasis bildeten die Angaben der Schulleiter in der PISA-2009-Stichprobe, die mit dem Schulgewicht gewichtet wurden. Für die deskriptiven Auswertungen wurden die Angaben der Schulleiter dichotomisiert (*stimmt gar nicht/stimmt eher nicht* vs. *stimmt eher/stimmt ganz genau*). Die Analysen wurden sowohl für die Gesamtstichprobe als auch aufgeschlüsselt nach Schularten durchgeführt. Es wurden alle in PISA 2009 untersuchten Schularten – Sonder- und Förderschulen, Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien und Berufsschulen – einbezogen.

Zur Beantwortung der drei weiteren Fragestellungen wurden multivariate logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Datenbasis waren die Angaben der Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern von Kindern an allgemeinbildenden Schulen (ohne Sonder- und Förderschulen sowie Berufsschulen). Zusätzlich wurden die auf Schulebene aggregierte mittlere Lesekompetenz und der mittlere sozioökonomische Hintergrund der Schüler sowie der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in der Schülerschaft herangezogen. Fehlende Werte für den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler wurden imputiert. Die Leistungswerte der Schüler im Bereich der Lesekompetenz wurden auf der Basis von Plausible Values (OECD, 2011) in die Analysen einbezogen. Entsprechend wurden fünf Datensätze erzeugt, die parallel in die Analysen eingingen. Die Schulart wurde bei den Analysen in der für PISA üblichen Dummy-Kodierung berücksichtigt. Schulen mit Hauptschulbildungsgang und Gymnasien werden mit der Referenzgruppe Realschulen verglichen, Berufsschulen sowie Sonder- und Förderschulen wurden nicht einbezogen. Die Analysen erfolgten mittels Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 1998-2005). Die hierarchisch geschachtelte Datenstruktur wurde über die `Type=Complex`-Option berücksichtigt; als Schätzer wurde der MLR-Schätzer (maximum likelihood estimation with robust standard errors) verwendet. Die Signifikanzprüfung erfolgte zweiseitig. Für kontinuierliche Prädiktoren werden als standardisierte Koeffizienten Std YX-Werte angegeben, für dichotome Prädiktoren werden die Std-Koeffizienten berichtet.

Um zu untersuchen, welche Faktoren einen Zusammenhang mit Angebot und Nachfrage von Beratung sowie mit den schulischen Ressourcen für Elternberatung aufweisen (Fragestellung 2), wurden als Kriterium die jeweiligen Ressourcen für Elternarbeit bzw. die Beratungsangebote der Schule und deren Nachfrage (dichotome Ausprägung: vorhanden/nicht vorhanden) herangezogen. Als Prädiktoren wurden Prozessvariablen und Strukturvariablen an der Schule eingeführt. Die Angaben der Schulleiter sowie die auf Schulebene aggregierten Daten (mittlere Lesekompetenz der Schüler, mittlerer sozioökonomischer Status der Schüler, Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund) wurden mit dem Schulgewicht gewichtet in die Analysen einbezogen.

Die dritte Fragestellung zielt auf die Zusammenhänge von individuellen und schulischen Faktoren mit dem Beratungsangebot von Lehrkräften ab. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden logistische Regressionsanalysen für ordinalskalierte Variablen durchgeführt. Die Datenbasis bildeten die Angaben von Lehrkräften sowie die auf

Schulebene aggregierte mittlere Lesekompetenz der Schüler, der mittlere sozioökonomische Status der Schüler sowie der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund. Für die Analysen zum Beratungsangebot am Elternsprechtag wurden nur Lehrkräfte von Schulen einbezogen, an denen es einen Elternsprechtag gibt. Bei beiden abhängigen Variablen (Beratungsangebot am Elternsprechtag, Beratungsangebot zusätzlich zum Elternsprechtag) wurden Antwortkategorie 2 (weniger als 3 Gespräche) und Antwortkategorie 3 (3–5 Gespräche) zusammengefasst. Bei den Auswertungen zu den Angaben der Lehrkräfte wurde auf eine Gewichtung verzichtet, da die Zielpopulation der Lehrkräfte des Fachkollegiums Deutsch für die Beratungsangebote an Schulen keine repräsentative Population darstellt.

Die vierte Fragestellung bezieht sich auf die Beschreibung des Beratungswunsches der Eltern sowie auf die Nutzung der Beratungsangebote an Schulen durch die Eltern. Zur Beschreibung des Beratungswunsches der Eltern wurden deskriptive Analysen mit dem SPSS-Macro für die Auswertung von PISA-2009-Daten durchgeführt (OECD, 2011). Für die Auswertungen zur Nutzung der Beratungsangebote wurden logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Das Kriterium war die Teilnahme an Elternabenden bzw. Beratungsgesprächen der Eltern (dichotom: ja/nein). Es wurden zwei Modelle berechnet: In Modell I werden nur Schülermerkmale als Prädiktoren berücksichtigt. In Modell II werden zusätzlich zu den Schülermerkmalen Struktur- und Prozessmerkmale der Familie eingeführt. Die Angaben der Eltern wurden mit dem Schülergewicht gewichtet in die Datenauswertungen einbezogen. Die berichteten Prozentwerte lassen sich als prozentualer Anteil der Schüler in der 9. Jahrgangsstufe, deren Eltern die dargestellte Meinung vertreten bzw. die Beratungs- und Informationsangebote nutzen, interpretieren.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertungen zu den vier Fragestellungen dargestellt. Diese beziehen sich (1) auf die Rahmenbedingungen für die Beratung von Eltern an Schulen, (2) die Zusammenhänge der Rahmenbedingungen für Elternberatung mit den Struktur- und Prozessmerkmalen der Schule, (3) die Einflussfaktoren auf Beratungsangebote von Lehrkräften sowie auf (4) die Nutzung von Beratungs- und Informationsangeboten durch die Eltern.

4.1 *Rahmenbedingungen für die Beratung von Eltern an Schulen im Sekundarbereich*

Die erste Fragestellung des vorliegenden Artikels untersucht, (1) welche Rahmenbedingungen aus Sicht der Schulleiter für die Beratung von Eltern vorliegen und (2) wie stark das Beratungsangebot und Nachfrage nach Beratung durch die Eltern an den Schulen ausgeprägt sind.

Der Stellenwert von Elternarbeit an der Schule wird von den Schulleitern mehrheitlich als sehr hoch eingeschätzt (*stimmt eher/stimmt genau*: 89.6%). Dabei wird an den meisten Schulen Elternarbeit auch zusätzlich zum Elternsprechtag durchgeführt (76.7%). Dementsprechend gibt ein Großteil der Schulleiter an, dass es an ihrer Schule vielfältige Beratungsangebote für Eltern gibt (75.4%). Nur an wenigen Schulen werden Beratungsgespräche lediglich dann geführt, wenn es „brennt“ (10.1%). An etwa zwei Dritteln der Schulen wird von den Schulleitern zudem eine deutliche Nachfrage der Eltern nach Beratung wahrgenommen (66.7%). Diese Befunde unterstreichen den Stellenwert der Beratung im Schulalltag. Doch welche strukturellen Ressourcen stehen für Beratungsgespräche zur Verfügung?

Ein Großteil der Schulen verfügt nach Angabe der Schulleiter über ein Besprechungszimmer für Beratungsgespräche (88.1%). Ein Beratungskonzept für die Elternarbeit (56.9%) bzw. spezifisch für den Bereich der Lernförderung (50.3%) liegt jeweils an etwa der Hälfte der Schulen vor. Die Unterstützung bei Beratungsaufgaben ist nach Angaben der Schulleiter deutlich ausgeprägt: Es besteht eine hohe Kooperation im Kollegium in Bezug auf Beratungsgespräche (83.2%), gut zwei Drittel der Schulen (70.5%)

Rahmenbedingungen	Gesamt	Hauptschule	Schule mit mehreren Bildungsgängen	Realschule	Integrierte Gesamtschule	Gymnasium	Berufsschule	Sonderschule
	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)	% (SE)
Stellenwert von Elternarbeit	89.6 (.00)	90.4 (.00)	96.2 (.01)	90.1 (.01)	96.3 (.01)	87.5 (.01)	59.0 (.02)	100.0 (.00)
Elternarbeit überw. am Elternsprechtag	23.3 (.00)	25.6 (.01)	36.8 (.01)	21.6 (.01)	17.0 (.02)	23.9 (.01)	32.3 (.02)	7.3 (.01)
Vielfältige Beratungsangebote	75.4 (.00)	77.7 (.01)	87.3 (.01)	63.1 (.01)	96.9 (.01)	66.6 (.01)	62.3 (.02)	92.7 (.01)
Elterngespräche nur wenn es „brennt“	10.1 (.00)	7.5 (.00)	9.0 (.00)	13.9 (.01)	7.1 (.01)	12.5 (.01)	37.7 (.02)	0.0 (.00)
Nachfrage der Eltern	66.7 (.00)	38.3 (.01)	60.0 (.01)	19.1 (.01)	9.6 (.01)	23.0 (.01)	100.0 (.00)	10.2 (.01)
Besprechungszimmer	88.1 (.00)	78.7 (.01)	84.5 (.01)	91.0 (.01)	84.7 (.02)	89.5 (.01)	95.7 (.01)	100.0 (.00)
Beratungskonzept Elternarbeit	56.9 (.00)	44.5 (.01)	60.0 (.01)	58.7 (.01)	85.3 (.02)	54.7 (.01)	38.8 (.02)	80.4 (.01)
Beratungskonzept Lernförderung	50.3 (.00)	34.9 (.01)	64.7 (.01)	44.0 (.01)	72.7 (.02)	49.9 (.01)	38.8 (.02)	78.2 (.01)
Unterstützung im Kollegium	83.2 (.00)	92.3 (.00)	80.0 (.01)	86.9 (.01)	100.0 (.00)	73.8 (.01)	44.3 (.02)	92.7 (.01)
Experten Netzwerk	70.5 (.00)	76.0 (.01)	23.7 (.01)	62.5 (.01)	96.9 (.01)	76.6 (.01)	95.7 (.01)	87.8 (.01)

Anmerkung: Angegebene Prozentwerte beziehen sich auf Zustimmung (stimmt eher/stimmt genau) der Schulleiter

Tab. 1: Stellenwert, Beratungsangebote, Beratungsnachfrage und strukturelle Rahmenbedingungen für Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich

verfügen über ein Netzwerk von Experten (z.B. Schulpsychologen oder Beratungsstellen), auf welches in konkreten Beratungssituationen zurückgegriffen werden kann. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt.

Die differenzierte Betrachtung nach Schularten zeigt, dass die Elternarbeit in den meisten Schularten einen hohen Stellenwert aufweist. Die Zustimmung reicht von 100% bei Schulleitern an Sonder- und Förderschulen bis 87.5% an Gymnasien. Eine Ausnahme bilden dabei die Berufsschulen, hier ist der Stellenwert von Elternarbeit mit einer Zustimmung von 59.0% nach Ansicht der Schulleiter deutlich geringer.

In der Gesamtbetrachtung zeigt sich, dass an Integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu den anderen Schularten die günstigsten Rahmenbedingungen für Elternberatung vorliegen: Es bestehen vielfältige Beratungsangebote für Eltern, eine sehr hohe Unterstützung im Kollegium und eine starke Einbindung in Expertennetzwerke. Zudem liegen sehr häufig Beratungskonzepte für die Elternarbeit bzw. spezifisch für die Lernförderung vor. Vergleichbar günstige Rahmenbedingungen finden sich sonst nur an Sonder- und Förderschulen. Zudem zeigt sich, dass Beratungskonzepte für die Elternarbeit bzw. die Lernförderung vergleichsweise selten an Hauptschulen vorliegen.

Doch welche Faktoren stehen in einem Zusammenhang mit dem Angebot und der Nachfrage von Elternberatung sowie den strukturellen Ressourcen für Elterngespräche an Schulen?

4.2 Zusammenhänge von Angebot und Nachfrage von Elternberatung sowie Ressourcen für Beratungsgespräche mit dem Stellenwert von Elternberatung an der Schule und der Komposition der Schülerschaft

Nachdem in dem vorangegangenen Abschnitt die Rahmenbedingungen für die Beratung von Eltern an Schulen im Sekundarbereich beschrieben wurden, wird in diesem Abschnitt untersucht, welche Faktoren einen Zusammenhang mit dem Angebot, der Nachfrage und der Verfügbarkeit von Ressourcen aufweisen. Dabei wird in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell für die Elternberatung in schulischen Kontexten unterschieden zwischen *Prozessvariablen*, spezifisch dem Stellenwert von Elternarbeit an der Schule, sowie *Strukturvariablen*, wie die Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich des Kompetenzniveaus, des sozioökonomischen Hintergrunds und des Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund sowie der Schulart. Prozessvariablen und Strukturvariablen werden als Voraussetzungen, das heißt als beeinflussende Faktoren im Sinne von Prädiktoren angesehen. Als abhängige Variablen werden (1) für das Beratungsangebot und die Nachfrage von Beratung das *Durchführen von Elternarbeit überwiegend am Elternsprechtag*, die *Vielfältigkeit des Beratungsangebots*, das *Führen von Elterngesprächen nur wenn es brennt* sowie *eine geringe Nachfrage der Eltern nach Beratung* herangezogen. Zudem werden (2) bezogen auf die strukturellen Ressourcen die *Verfügbarkeit eines Besprechungszimmers für Elternberatung*, das *Vorhandensein eines Beratungskonzepts für Elternarbeit*, die *hohe Unterstützung im Kollegium* sowie die *Einbindung in ein Expertennetzwerk* betrachtet. Die Ergebnisse der Auswertungen sind in Tabelle 2 dargestellt.

Prädiktoren	Angebot und Nachfrage von Elternberatung											
	Beratung über- wiegend am Eltern- sprechtage			Vielfältiges Beratungs- angebot			Beratung nur wenn es „brennt“			Geringe Nachfrage der Eltern		
	<i>b</i>	(SE)	β	<i>b</i>	(SE)	β	<i>b</i>	(SE)	β	<i>b</i>	(SE)	β
<i>Prozess- variablen</i>												
Stellenwert von Eltern- arbeit	-.55	.18	-.31	.76	.23	.42	-.56	.25	-.30	-.49	.21	-.27
<i>Struktur- variablen</i>												
Mittlere Lese- kompetenz	.11	.01	.57	-.01	.01	-.32	.01	.01	.30	.001	.01	.03
Mittlerer sozio- ökonomischer Hintergrund	-.05	.05	-.03	.08	.04	.49	-.10	.10	-.60	-.11	.05	-.63
Anteil von Schülern mit Migrations- hintergrund	1.46	.99	.22	1.47	.88	.21	1.09	1.37	.15	-.02	.91	-.003
Schularten mit Hauptschul- bildungsgang	-.11	.53	-.11	-.13	.55	-.13	.38	.77	.38	1.02	.59	1.02
Gymnasium	.55	.44	.55	.50	.50	.50	-.93	.58	-.93	.22	.50	.22
R ²	.23			.30			.34			.30		

Anmerkung: Fettgedruckte Regressionskoeffizienten sind statistisch signifikant ($p < .05$);
Testung: zweiseitig.

Tab. 2a: Regressionskoeffizienten der Zusammenhänge von Prozessvariablen und Strukturvariablen mit Angebot und Nachfrage von Elternberatung

Über die Analysen für Angebot und Nachfrage sowie für die Ressourcen für Elternarbeit an der Schule hinweg erweist sich die Prozessvariable *Stellenwert von Elternarbeit an der Schule* als zentraler Prädiktor. An Schulen, die der Elternarbeit einen hohen Stellenwert einräumen, findet die Beratung häufiger zusätzlich zum Elternsprechtage statt, es gibt ein vielfältiges Beratungsangebot für Eltern und Beratungsgespräche werden nicht erst dann geführt, wenn „es brennt“. Auch die Nachfrage der Eltern nach Beratung ist an diesen Schulen höher ausgeprägt. Zudem geht ein höherer Stellenwert von Elternarbeit an der Schule mit einer günstigeren Ressourcenausstattung einher. So bestehen an den entsprechenden Schulen häufiger Beratungskonzepte für die Elternarbeit sowie eine höhere Unterstützung im Kollegium.

Prädiktoren	Ressourcen für Elternberatung an der Schule											
	Besprechungs- zimmer			Beratungskonzept für die Elternarbeit			Hohe Unterstützung im Kollegium			Einbindung in ein Expertennetzwerk		
	<i>b</i>	(SE)	β	<i>b</i>	(SE)	β	<i>b</i>	(SE)	β	<i>b</i>	(SE)	β
<i>Prozess- variablen</i>												
Stellenwert von Elternarbeit	.004	.18	.003	.60	.19	.36	.65	.22	.32	.30	.20	.18
<i>Struktur- variablen</i>												
Mittlere Lese- kompetenz	.01	.01	.32	.001	.01	.04	-.01	.01	-.56	-.01	.01	-.68
Mittlerer sozio- ökonomischer Hintergrund	-.03	.05	-.17	-.03	.04	-.21	0.13	.06	.69	.04	.04	.28
Anteil von Schülern mit Migrations- hintergrund	-.51	1.01	-.09	.22	.92	.04	-1.48	.88	-.19	1.06	.91	.17
Schularten mit Hauptschul- bildungsgang	-.29	.65	-.29	.11	.47	.11	-.94	.53	-.94	.64	.47	.64
Gymnasium	-.25	.54	-.25	-.46	.39	-.46	.31	.50	.31	-.51	.45	-.51
R ²	.07			.13			.42			.14		

Anmerkung: Fettgedruckte Regressionskoeffizienten sind statistisch signifikant ($p < .05$);
Testung: zweiseitig.

Tab. 2b: Regressionskoeffizienten der Zusammenhänge von Prozessvariablen und Strukturvariablen mit Ressourcen für Elternberatung

Für die schulischen Strukturvariablen ergeben sich nur wenige statistisch signifikante Zusammenhänge mit den abhängigen Variablen. Es zeigt sich, dass Schulen, an denen die mittlere Lesekompetenz der Schüler geringer ausgeprägt ist, weniger stark in Expertennetzwerke eingebunden sind. An Schulen mit einem höheren mittleren sozioökonomischen Hintergrund der Schüler bestehen eine größere Vielfalt an Beratungsangeboten und eine höhere Unterstützung im Kollegium. Für den Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund sowie für die Schulart ergeben sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit dem Angebot und der Nachfrage von Elternberatung sowie mit den verfügbaren Ressourcen an der Schule.

4.3 Beratungsangebot von Lehrkräften sowie individuelle und schulische Bedingungsfaktoren

Beratungsangebote von Lehrkräften

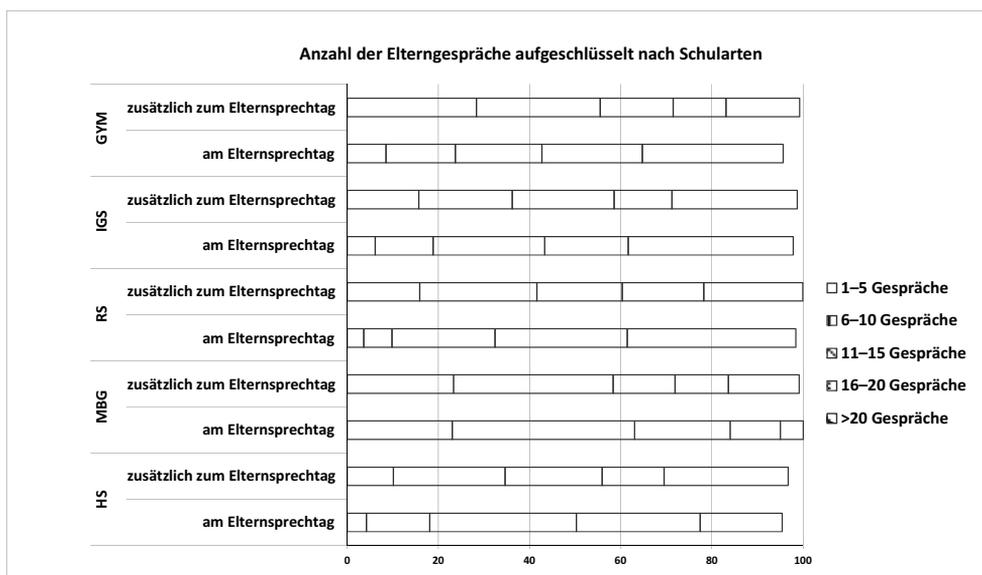
In diesem Abschnitt werden zunächst deskriptive Analysen zu den Häufigkeiten der am Elternsprechtag sowie zusätzlich zum Elternsprechtag durchgeführten Beratungsgespräche durch die Lehrkräfte berichtet. Anschließend werden die Zusammenhänge dieser Beratungsangebote mit individuellen und schulischen Bedingungsfaktoren untersucht.

Über alle Schularten hinweg zeigt sich, dass knapp ein Drittel der Lehrkräfte an einem Elternsprechtag mehr als 20 Elterngespräche führt (28.5%). Jeweils knapp ein Viertel der Lehrkräfte führen zwischen elf und 15 (22.8%) bzw. 16 bis 20 (23.1%) Gespräche mit Eltern. Etwa ein Sechstel der Lehrkräfte aus dem Fachkollegium Deutsch führt sechs bis zehn Elterngespräche an einem Elternsprechtag (14.0%), weniger als fünf Gespräche führen 7.9 Prozent der Lehrkräfte. Nur sehr wenige Lehrkräfte (3.8%) geben an, dass es an ihrer Schule keinen Elternsprechtag gibt. Insgesamt führen etwa drei Viertel der Lehrkräfte (74.4%) mindestens elf Elterngespräche an einem Elternsprechtag.

Für die zusätzlich zum Elternsprechtag durchgeführten Elterngespräche ergibt sich Folgendes: 99.5 Prozent der Lehrkräfte des Fachkollegiums Deutsch führen zusätzlich zum Elternsprechtag Gespräche mit den Eltern ihrer Schüler. Insgesamt führen drei Viertel der Lehrkräfte bis zu 20 Elterngespräche pro Schuljahr zusätzlich zum Elternsprechtag: Etwa ein Viertel der Lehrkräfte führt zusätzlich sechs bis zehn Gespräche pro Schuljahr (26.1%). Jeweils ein Fünftel der Lehrkräfte führt in einem Schuljahr zusätzlich zum Elternsprechtag bis zu fünf (20.4%), elf bis 15 (18.0%) bzw. mehr als 20 Elterngespräche (21.3%). Etwa ein Sechstel der Lehrkräfte führt zwischen 16 und 20 Gespräche mit Eltern außerhalb des Elternsprechtags.

Abbildung 2 zeigt die Angaben der Lehrkräfte zu den Gesprächen am Elternsprechtag sowie zu den zusätzlichen Gesprächen aufgeschlüsselt nach Schularten.

Bei einer differenzierten Betrachtung der Beratungsangebote aufgeschlüsselt nach Schularten zeichnen sich folgende Tendenzen ab: Lehrkräfte an Integrierten Gesamtschulen führen Elterngespräche häufig sowohl am Elternsprechtag als auch zusätzlich zum Elternsprechtag. An Realschulen und Gymnasien bieten Lehrkräfte Elterngespräche vornehmlich am Elternsprechtag an. An Hauptschulen sowie Sonder- und Förderschulen nimmt der Elternsprechtag im Vergleich einen geringeren Stellenwert ein; die Lehrkräfte führen Elterngespräche hier häufiger an zusätzlich vereinbarten Terminen. An Schulen mit mehreren Bildungsgängen bieten die Lehrkräfte verglichen mit Lehrkräften der anderen Schularten seltener Elterngespräche an – dies gilt sowohl für den Elternsprechtag als auch für zusätzlich vereinbarte Gesprächstermine. Doch welche Faktoren beeinflussen das individuelle Beratungsangebot der Lehrkräfte?



Anmerkung: HS = Hauptschule; MBG = Schule mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschule; IGS = Integrierte Gesamtschule, GYM = Gymnasium; Förder- bzw. Sonderschulen und Berufsschulen sind in der Abbildung nicht enthalten; 0.5% der Lehrkräfte geben an, Elterngespräche ausschließlich am Elternsprechtag zu führen.

Abb. 2: Anzahl der Elterngespräche am Elternsprechtag und zusätzlich zum Elternsprechtag aufgeschlüsselt nach Schularten

Individuelle und schulische Bedingungsfaktoren des Beratungsangebots von Lehrkräften

Bei der Frage danach, welche Faktoren das Beratungsangebot von Lehrkräften beeinflussen, können *individuelle Faktoren* auf Seiten der Lehrkraft, wie die Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf Elternberatung, die professionellen Überzeugungen zur Lehrerrolle und der wahrgenommene Nutzen von Elternberatung, sowie *Faktoren auf schulischer Ebene*, wie die wahrgenommenen schulischen Rahmenbedingungen für die Elternarbeit und -beratung, das mittlere Kompetenzniveau der Schüler, die Komposition der Schülerschaft bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund und den Migrationshintergrund sowie die Schulart und die damit verbundenen pädagogischen Konzepte und Traditionen, unterschieden werden.

Zur Beantwortung der Frage, welche dieser Faktoren das Beratungsangebot der Lehrkräfte an Elternsprechtagen sowie zusätzlich zu Elternsprechtagen beeinflussen, wurden logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Als abhängige Variablen wurden die *Anzahl der Gespräche am Elternsprechtag* sowie die *Anzahl der Gespräche zusätzlich zum Elternsprechtag* herangezogen. Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 3 dargestellt.

Prädiktoren	Beratungsangebot am Elternsprechtage			Beratungsangebot zusätzlich zum Elternsprechtage		
	b	(SE)	β	b	(SE)	β
<i>Individuelle Faktoren der Lehrkräfte</i>						
Kompetenzüberzeugung bezogen auf Elternberatung	-.002	.08	-.001	.06	.07	.02
Überzeugung zur Lehrerrolle	.12	.08	.05	.23	.06	.09
Überzeugung zum Nutzen von Elterngesprächen	.01	.06	.00	.09	.05	.05^(#)
<i>Schulische Faktoren</i>						
Wahrgenommene Rahmenbedingungen für Elternarbeit/-beratung an der Schule	.11	.07	.05	.58	.06	.26
Mittlere Lesekompetenz	.00	.00	.12	-.004	.001	-.22
Mittlerer sozioökonomischer Hintergrund	.01	.02	.06	.03	.01	.18
Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund	.54	.34	.09	.71	.23	.11
Schularten mit Hauptschulbildungsgang	-.44	.19	-.44	-.24	.12	-.24
Gymnasium	-.35	.16	-.35	-.15	.10	-.15
R ²	.05			.16		

Anmerkung: Fettgedruckte Regressionskoeffizienten sind statistisch signifikant ($p < .05$); (#) = $p < .10$; Testung: zweiseitig.

Tab. 3: Regressionskoeffizienten der Zusammenhänge von individuellen und schulischen Faktoren mit dem Beratungsangebot von Deutschlehrkräften

Bezogen auf das Beratungsangebot am Elternsprechtage ergibt sich lediglich ein Einfluss der Schulart: Lehrkräfte führen weniger Gespräche am Elternsprechtage, wenn sie an einem Gymnasium oder an einer Schule mit Hauptschulbildungsgang unterrichten. Für die individuellen Faktoren auf Ebene der Lehrkraft sowie die weiteren schulischen Faktoren ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge mit dem Beratungsangebot am Elternsprechtage.

Für das Beratungsangebot zusätzlich zum Elternsprechtag ergeben sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang mit dem individuellen Faktor *professionelle Überzeugung zur Lehrerrolle* sowie ein tendenzieller Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Nutzen von *Elterngesprächen* ($p < .10$). Lehrkräfte, die die Beratung von Eltern stärker zu ihren Aufgaben zählen und den Nutzen von Elterngesprächen positiver beurteilen, führen häufiger Elterngespräche zusätzlich zum Elternsprechtag. Für die schulischen Faktoren ergeben sich statistisch signifikante Effekte bezogen auf die *wahrgenommenen Rahmenbedingungen für Elternarbeit und -beratung an der Schule*, die *mittlere Lesekompetenz* sowie den *mittleren sozioökonomischen Hintergrund* der Schüler und den *Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund* an der Schule. Lehrkräfte, die an ihrer Schule mehr Ressourcen für die Elternarbeit wahrnehmen, an deren Schule die Schülerschaft eine niedrigere mittlere Lesekompetenz sowie einen höheren mittleren sozioökonomischen Hintergrund aufweist und häufiger einen Migrationshintergrund hat, führen häufiger Beratungsgespräche mit Eltern. Parallele Analysen unter Einbezug der Kompetenzbereiche Mathematik beziehungsweise Naturwissenschaften führen zu vergleichbaren Befunden.

4.4 Beratungswunsch der Eltern und Nutzung von Beratungs- und Informationsangeboten der Schule

Beratungswunsch der Eltern von Schülern in der 9. Jahrgangsstufe

Die Eltern der Schüler wurden danach gefragt, bei welchen Beratungsthemen Lehrkräfte wichtige Ansprechpersonen für sie sind. Für die Auswertungen wurden die Kategorien *stimmt überhaupt nicht* und *stimmt eher nicht* sowie die Kategorien *stimmt eher* und *stimmt ganz genau* zusammengefasst. Da die Angaben der Eltern über alle Schularten hinweg vergleichbar waren und sich nur geringfügig unterschieden, werden an dieser Stelle nur die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe berichtet.

Die deskriptiven Analysen zeigen, dass ein Großteil der Schüler in Familien aufwächst, in denen Eltern Lehrkräfte insbesondere bei Fragen zum Leistungsstand des Kindes und zur Schulwahl (92.9%, $SE = 0.31$) sowie zur Versetzung des Kindes und zum Schulwechsel (92.4%, $SE = 0.39$) als wichtige Ansprechpersonen einstufen. Viele Schüler leben in Elternhäusern, in denen die Eltern die Bedeutung von Lehrkräften bei Fragen zum Umgang mit Lernschwierigkeiten des Kindes (87.4%, $SE = 0.48$), zur individuellen Förderung (78.0%, $SE = 0.69$) sowie zur Hilfestellung bei den Hausaufgaben (76.8%, $SE = 0.70$) als hoch beurteilen. Ein vergleichsweise geringerer Anteil der Schüler wächst in Familien auf, in denen die Eltern die Lehrkräfte als wichtige Ansprechpartner bei Fragen zum Umgang mit Verhaltensschwierigkeiten des Kindes und Erziehungsproblemen (69.7%, $SE = 0.67$), bei spezifischen Fragen von Eltern mit Migrationshintergrund (61.7%, $SE = 0.79$) sowie bei Fragen zu Sucht- und Drogenproblemen des Kindes (56.8%) ansehen. Dennoch werden diese Beratungsthemen in den Familien von mehr als der Hälfte der Schüler als wichtige Inhalte von Beratungsgesprächen mit Lehrkräften angesehen.

Nutzung von Beratungs- und Informationsangeboten

Um die Nutzung von Beratungs- und Informationsangeboten durch die Eltern zu erfassen, wurden diese gefragt, ob sie im letzten Schuljahr an einem Gesprächstermin oder einem Elternabend an der Schule ihres Kindes teilgenommen haben. Die Mehrheit der Schüler wächst in Familien auf, in denen die Eltern im letzten Schuljahr einen solchen Termin wahrgenommen haben (91.1%, $SE = 0.42$). Die differenzierte Betrachtung nach Schularten zeigt, dass der Anteil von Schülern, deren Eltern nicht an einem Gesprächstermin oder einem Elternabend teilgenommen haben, an Hauptschulen mit 12.9 Prozent ($SE = 1.09$) am höchsten ist, gefolgt von Schülern an Realschulen (10.0%, $SE = 0.88$), Schülern an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (9.0%, $SE = 1.65$) und Schülern an Integrierten Gesamtschulen (8.4%, $SE = 1.31$). An Gymnasien ist der Anteil der Schüler, deren Eltern diese Form der Zusammenarbeit von Schule und Familie nicht wahrnehmen, am geringsten (6.4%, $SE = 0.51$).

Doch durch welche Faktoren wird die Teilnahme an Elterngesprächen und Elternabenden beeinflusst? Um diese Frage zu beantworten, wurden logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Als abhängige Variable wurde die Teilnahme an Elterngesprächen bzw. Elternabenden herangezogen. Als unabhängige Variablen wurden zunächst individuelle Merkmale des Kindes (Geschlecht, Lesekompetenz, besuchte Schulart) aufgenommen (Modell I). In einem zweiten Modell wurden zusätzlich Struktur- und Prozessmerkmale der Familie – sozioökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund sowie elterliche Förderung des Kindes in der Grundschule und aktuelle Förderung durch die Eltern – aufgenommen. Die Ergebnisse der Auswertungen sind in Tabelle 4 dargestellt.

Werden nur die Schülermerkmale berücksichtigt (Modell I), ergeben sich für das *Geschlecht* ($p < .10$), die *Lesekompetenz* und die *Schulart* (tendenziell) statistisch signifikante Zusammenhänge mit der elterlichen Teilnahme an Beratungsgesprächen oder Elternabenden. Eltern nehmen häufiger an Elterngesprächen und -abenden teil, wenn ihr Kind männlichen Geschlechts ist, eine höhere Lesekompetenz aufweist und eine Schule mit Hauptschulbildungsgang besucht. Werden zusätzlich Struktur- und Prozessmerkmale der Familie berücksichtigt (Modell II), verschwinden diese Effekte jedoch und es ergeben sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen den Schülermerkmalen und der elterlichen Teilnahme an Beratungsgesprächen oder Elternabenden. Allerdings zeigen sich (tendenziell) statistisch signifikante Effekte für die Strukturmerkmale *sozioökonomischer Hintergrund* ($p < .10$) und *Migrationshintergrund* sowie für die Prozessmerkmale *Förderung in der Grundschule* und *aktuelle Förderung* durch die Eltern. Diese Befunde lassen sich wie folgt interpretieren: Eltern mit höherem sozioökonomischen Hintergrund nehmen häufiger an Beratungsgesprächen oder Elternabenden teil, Eltern aus Familien mit Migrationshintergrund hingegen seltener. Zudem nehmen Eltern, die ihr Kind während der Grundschulzeit intensiver gefördert haben und die ihr Kind aktuell unterstützen und fördern, häufiger an Elterngesprächen und -abenden teil. Das heißt: Sowohl der sozioökonomische und kulturelle Hintergrund als auch die Förderung des Kindes im Elternhaus sind für die Nutzung von Beratungs- und Informationsangeboten von Bedeutung.

Prädiktoren	Modell I			Modell II		
	b	(SE)	β	b	(SE)	β
Teilnahme an Beratungsgesprächen und Elternabenden auf						
<i>Schülermerkmale</i>						
Geschlecht	.09	.05	.09^(#)	.08	.06	.08
Lesekompetenz	.001	.00	.09	.00	.001	.03
Schulart mit Hauptschulbildungsgang	.17	.08	.17	.11	.08	.11
Gymnasium	.01	.08	.01	.04	.08	.04
<i>Struktur- und Prozessmerkmale der Familie</i>						
Sozioökonomischer Hintergrund				.003	.002	.05^(#)
Migrationshintergrund				-.47	.07	-.47
Förderung in der Grundschule				.15	.03	.12
Aktuelle Förderung				.12	.03	.10
R ²	.02			.09		

Anmerkung: Fettgedruckte Regressionskoeffizienten sind statistisch signifikant ($p < .05$); (#) = $p < .10$; Testung: zweiseitig.

Tab. 4: Regressionskoeffizienten der Zusammenhänge von Schülermerkmalen sowie Struktur- und Prozessvariablen der Familie mit der Teilnahme an Beratungsgesprächen bzw. Elternabenden

5. Diskussion und Fazit

Dieser Artikel zielte darauf ab, die Rahmenbedingungen für die Beratung von Eltern an Schulen im Sekundarbereich zu beschreiben und die Beratungsangebote von Lehrkräften sowie die Nutzung der Angebote durch die Eltern darzustellen. Den Hintergrund für die Analysen bildete ein Angebots-Nutzungs-Modell für die Elternberatung, welches auf der Grundlage theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde entwickelt worden war.

Die Auswertungen zu den schulischen Rahmenbedingungen für die Elternberatung weisen darauf hin, dass diese einen hohen Stellenwert im Schulalltag einnimmt. Es gibt vielfältige Beratungsangebote für Eltern und an vielen Schulen wird Elternberatung zusätzlich zum Elternsprechtag durchgeführt (Forschungsfrage 1). Ein wichtiger Grund-

stein für die Zusammenarbeit von Schule und Eltern ist somit gelegt (Epstein et al., 2002; KMK, 2004). Positiv zu bewerten ist auch, dass nur ein sehr geringer Anteil der Schüler in der 9. Jahrgangsstufe in Familien aufwächst, in denen Eltern die Beratungs- und Informationsangebote der Schule nicht wahrnehmen.

Untersuchungen zur elterlichen Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen geben Hinweise darauf, dass Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Status und Eltern mit Migrationshintergrund einen besonderen Beratungsbedarf aufweisen (z.B. Hill et al., 2004; Jeynes, 2007). Wenn Schulen auf diesen besonderen Bedarf reagieren, sollte sich dies in Zusammenhängen des Beratungsangebots und der Ressourcen für die Elternberatung der Schule mit der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft niederschlagen (Forschungsfrage 2). Die Regressionsanalysen zeigen jedoch, dass sich nur vereinzelte Zusammenhänge der Beratungsangebote und entsprechender Ressourcen der Schule mit den Strukturmerkmalen der Schule (z.B. mittlere Lesekompetenz, mittlerer SES) ergeben. Die Schulen reagieren demnach bezogen auf Beratungsangebote und die Bereitstellung der Ressourcen noch nicht systematisch auf die Zusammensetzung ihrer Schüler- und Elternschaft. Vielmehr geben die Analysen Hinweise darauf, dass der Umfang des Beratungsangebots und die Verfügbarkeit struktureller Ressourcen für die Elternberatung insbesondere in einem Zusammenhang mit dem Stellenwert von Elternberatung an der Schule stehen.

In Hinblick auf die Beratungsangebote durch Lehrkräfte (Forschungsfrage 3) zeigt sich, dass fast alle Lehrkräfte sowohl am Elternsprechtag als auch zusätzlich zum Elternsprechtag Elternberatung anbieten. Nur sehr wenige Lehrkräfte (3.8%) unterrichten an Schulen, an denen es keinen Elternsprechtag gibt, und ein sehr geringer Anteil von Lehrkräften (0.5%) führt keine Elterngespräche zusätzlich zum Elternsprechtag. Die Regressionsanalysen für die Beratungsangebote am Elternsprechtag ergeben lediglich Effekte für die Schulart: An Schulen mit Hauptschulbildungsgang und an Gymnasien werden weniger Beratungsgespräche an einem Elternsprechtag geführt als an Realschulen. Die Auswertungen für die Beratungsangebote zusätzlich zum Elternsprechtag ergeben, dass sowohl individuelle Überzeugungen der Lehrkraft als auch die Ressourcen für Elternberatung an der Schule einen Einfluss auf das zusätzliche Beratungsangebot nehmen. Diese unterschiedlichen Befunde sind wenig verwunderlich, da der Elternsprechtag ein verpflichtendes Beratungs- und Informationsangebot darstellt. Individuelle Merkmale der Lehrkraft und strukturelle Merkmale der Schule werden erst relevant, wenn es sich um zusätzliche Angebote auf freiwilliger Basis handelt. Die Befunde stimmen mit den Ergebnissen einer Studie von Wild (2003) sowie dem Rahmenmodell zur Relevanz von Lehrerüberzeugungen für professionelles Handeln von Lehrkräften (Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006) überein. Unerwartet ist allerdings, dass die Kompetenzüberzeugungen in Bezug auf Elternberatung unter Kontrolle des professionellen Rollenverständnisses sowie der Überzeugungen zum Nutzen von Elternsprachen keinen statistisch signifikanten Zusammenhang mit dem Beratungsangebot zusätzlich zum Elternsprechtag aufweisen. Methodisch könnte dies durch Multikollinearität bedingt sein. Die drei Überzeugungsmaße weisen statistisch signifikante Korrelationen zwischen $r = .36$ ($SE = .02$) und $r = .56$ ($SE = .02$) auf.

Für die Nutzung der Beratungsangebote der Schulen durch die Eltern (Forschungsfrage 4) zeigte sich Folgendes: Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Hintergrund sowie Eltern mit Migrationshintergrund nehmen entsprechende Angebote seltener wahr. Eltern, die ihr Kind während der Grundschulzeit und gegenwärtig stärker fördern, nehmen häufiger an Beratungsgesprächen mit Lehrkräften teil. Diese Befunde bestätigen die Vermutungen von Jeynes (2007), dass die Zusammenarbeit mit der Schule für Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund und für Eltern mit Migrationshintergrund mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Um welche Herausforderungen es sich hierbei spezifisch handelt, sollte im Rahmen weiterer Studien untersucht werden.

Ein Großteil der Zusammenhänge zwischen schulischen Rahmenbedingungen, Lehrervariablen und Merkmalen der Schüler- und Elternschaft, welche im Angebots-Nutzungs-Modell für die Elternberatung eingangs skizziert wurden, konnten durch die Analysen bestätigt werden. Die vorgestellten Auswertungen weisen allerdings einige Limitationen auf. Durch das querschnittliche Design können nur korrelative Aussagen getroffen werden. Eine Untersuchung kausaler Effekte ist nicht möglich. Dies ist mit maßgeblichen Einschränkungen für die Interpretation der Befunde verbunden. Zudem liegen nur Daten von Lehrkräften aus dem Fachkollegium Deutsch vor. Es können keine repräsentativen Aussagen über das gesamte Lehrerkollegium getroffen werden. Schließlich konnten keine Auswertungen zur Wirkung der elterlichen Beteiligung an Bildungsprozessen auf die Entwicklung von Verhalten, schulischen Leistungen und Aspirationen der Schüler erfolgen. Auch hierfür wäre ein Längsschnitt erforderlich gewesen. Inhaltlich ist anzumerken, dass in diesem Beitrag mit der Elternberatung nur ein spezifischer Aspekt der Beteiligung von Eltern an den schulischen Bildungsprozessen ihres Kindes und der Zusammenarbeit von Schule und Familie untersucht wurde. Eine Verallgemeinerung der Befunde auf weitere Aspekte der elterlichen Beteiligung ist nicht möglich.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse darauf hin, dass an Schulen in Deutschland günstige Rahmenbedingungen für die Beratung von Eltern vorliegen. Allerdings werden diese bisher nicht systematisch an die besonderen Beratungsbedarfe angepasst, welche sich aus der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft ergeben. Eltern aus bildungsfernen Schichten und Eltern mit Migrationshintergrund werden seltener erreicht. Um die Beratungssituation zu verbessern, sollten sowohl Schulentwicklungsmaßnahmen als auch Aus- und Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte entwickelt, implementiert und evaluiert werden. Zudem sollten zukünftige Studien Unterschiede in Motivation, Gestaltung und Wirkung von elterlicher Beteiligung an Bildungsprozessen in Gruppen von Eltern unterschiedlicher sozioökonomischer und kultureller Herkunft untersuchen.

Literatur

- Aich, G. (2006). *Kompetente Lehrer: Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Hohengehren: Schneider.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns* (Dissertation). Darmstadt: Technische Universität Darmstadt, Institut für Psychologie, Fachbereich Humanwissenschaften.
- Bruder, S., Keller, S., Klug, J., & Schmitz, B. (2011). Ein Vergleich situativer Methoden zur Erfassung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 123-137.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education – Effects on high school academic success* (Johns Hopkins University, Report No. 27). Baltimore: CRESPAR (Center for Research on the Education of Students Placed at Risk). <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf> [30.11.2012].
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100, 529-548.
- Cox, D. D. (2005). Evidence based interventions using home school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473-497.
- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Corwin.
- Frey, A., Heinze, A., Mildner, D., Hochweber, J., & Asseburg, R. (2010). Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 153-176). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., & Djakovic, S.-K. (2010). *Die Beratungssituation an Grundschulen: Beratungsbedarf von Eltern und Beratungsangebote von Lehrpersonen* (Vortrag auf der 72. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in Jena).
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113-151). Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Jude, N., & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255-275). Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Steinert, B., Mildner, D., & Rauch, D. (in Vorb.). *PISA 2009: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parental academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' report involvement in students' homework: Parameters of reported strategy and practice. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.*
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [02.01.2012].
- Lengua, L., & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2005). *Mplus User's Guide* (5. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-71). Münster: Waxmann.
- OECD (2011). *PISA 2009. Technical Report*. Paris: OECD.
- Rönnebeck, S., Schöps, K., Prenzel, M., Mildner, D., & Hochweber, J. (2010). Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 177-198). Münster: Waxmann.
- Schmitz, B., Bruder, R., & Hertel, S. (2011). *Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrer/innen unter besonderer Berücksichtigung der Diagnostischen Kompetenz* (Fortsetzungsantrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen).
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.
- Wild, E. (2003). Lernen lernen. Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbst-reguliertem Lernen. *Unterrichtswissenschaften*, 31, 2-5.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 715-737). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Anschrift der Autorinnen

JunProf. Dr. Silke Hertel, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: hertel@dipf.de

Dr. Simone Bruder, Kinderkliniken Prinzessin Margaret, Dieburger Str. 31, 64287 Darmstadt, Deutschland

Dr. Nina Jude, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: jude@dipf.de

Dr. Brigitte Steinert, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: steinert@dipf.de