

GEWÜNSCHTE UND TATSÄCHLICHE ZUTEILUNGEN	6/7
SELBSTVERTRAUEN UND NUTZEN	8/9
LERNFREUDE	10/11
ZEUGNISNOTEN	12/13
FÄHIGKEITSEINSCHÄTZUNGEN UND LEISTUNGEN	14/15
MOTIVATION UND ELTERLICHE UNTERSTÜTZUNG	16/17
ELTERLICHE UNTERSTÜTZUNG AUS KINDERSICHT	18/19
WAS ELTERN BEIM HÄUSLICHEN LERNEN WICHTIG IST	20/21
WIE ELTERN IHRE KINDER ZUM LERNEN MOTIVIEREN	22/23
WENN DIE PRÜFUNG ANSTEHT	24/25
WENN DAS PRÜFUNGSERGEBNIS DA IST	26/27

TRANSITION

Elterliche Unterstützung und motivational-affektive Entwicklung beim Übertritt in die Sekundarstufe I

Information für die beteiligten Familien

TRANSITION

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer der TRANSITION-Studie

Mit dieser Broschüre möchten wir Ihnen ausgewählte Ergebnisse unserer Studie präsentieren. Die Ergebnisse basieren auf Kongressbeiträgen, Publikationen und abgeschlossenen oder laufenden Qualifikationsarbeiten.

Wir haben uns bemüht, die Beiträge verständlich und leserfreundlich zu gestalten. Dabei haben wir bewusst auf die Darstellung methodischer bzw. «technischer» Details verzichtet.

Aufgrund Ihrer Teilnahme an der Studie ist Ihnen bereits vieles bekannt, wie die Studie abgelaufen ist und wie wir vorgegangen sind. Im Folgenden möchten wir Ihnen deshalb nur einige wenige zentrale Punkte in Erinnerung rufen. Detailliertere Informationen finden Sie auf unserer Website <http://www.transition-study.ch>.

Dank

Das TRANSITION-Team möchte sich an dieser Stelle ganz herzlich bei allen bedanken, die an der Studie teilgenommen haben! Ohne ihre wertvolle Mitarbeit wäre das Projekt nicht zu realisieren gewesen.

Die Studie TRANSITION im Überblick

Bei der Längsschnittstudie TRANSITION handelt es sich um ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich (Prof. Dr. Alex Buff) und dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich (Prof. Dr. Kurt Reusser), das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) unterstützt wird. Laufzeit der Studie: 1. Oktober 2008 – 30. September 2013.

Worum geht es?

Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I ist für viele Kinder und deren Eltern keine einfache Zeit. Hoffnung und Bangen, Freude und Enttäuschung liegen oft sehr nahe beieinander. Im Zentrum des Interesses stehen Fragen wie:

- Wie entwickeln sich Selbstvertrauen, Lernmotivation und emotionales Befinden der Schülerinnen und Schüler im Zeitraum des Übertritts von der Primarschule in die Sekundarstufe I?
- Was spielt sich in diesem Zeitraum im familiären Umfeld ab?
- Wie verhalten sich Eltern und wie nehmen ihre Kinder dies wahr?
- Was bedeutet dies für das Selbstvertrauen, die Lernmotivation und das emotionale Befinden der Schülerinnen und Schüler?

Hinsichtlich Selbstvertrauen, Lernmotivation, emotionalem Befinden der Schülerinnen und Schüler und schulbezogenem Verhalten der Eltern wird primär das **Fach Mathematik** fokussiert.

Wie sind wir vorgegangen?

Im Zeitraum zwischen November 2008 und September 2010 haben wir die Eltern und Kindern schriftlich befragt. Die insgesamt

neun schriftlichen Befragungen bezogen sich sowohl auf das Fach Mathematik allgemein als auch auf konkrete Mathematikprüfungen. Während der 6. Klasse haben wir zwischen November 2008 und Mai 2009 mit ausgewählten Eltern, ihren Kindern und den Klassenlehrpersonen der Kinder getrennt voneinander Interviews durchgeführt. Im Falle der Eltern und Kinder waren es zehn, im Falle der Lehrpersonen drei Interviews. Alle Erhebungen (Befragungen und Interviews) waren zeitlich so gelegt, dass sie jeweils vor oder nach wichtigen Stationen im gesamten Übertrittsverfahren lagen.

Wer hat sich beteiligt?

Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Die Stichprobe ist nicht repräsentativ.

An den fünf schriftlichen Befragungen zu Mathematik allgemein beteiligten sich an der ersten Erhebung (November 2008) 490 Eltern-Kind-Paare. An der letzten Erhebung (September 2010) nahmen 396 Eltern-Kind-Paare teil.

Im Zeitraum vor dem Zuweisungsentscheid bezüglich Sekundarstufe I fanden Erhebungen je vor und nach zwei Mathematikprüfungen statt. Nicht alle Kinder hatten in dieser Phase eine oder gar zwei Mathematikprüfungen abzulegen. An der Erhebung zur ersten Mathematikprüfung beteiligten sich ca. 350 Kinder und/oder Eltern, an der Erhebung zur zweiten Mathematikprüfung ca. 260 Kinder und/oder Eltern.

Für die Fallstudien haben wir Kinder mit einem ungewissen Übertritt in die Sekundarschule A ausgewählt. 20 Eltern-Kind-Paare und die zehn Klassenlehrpersonen beteiligten sich vollzählig an den Interviews.

Die Inhalte in Kürze

Welche Themen beinhaltet die Broschüre? Welchen Fragen wird nachgegangen?

Gewünschte und tatsächliche Zuteilungen

Vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I kommen verschiedene Fragen bei Kindern und Eltern auf: In welchen Schultyp möchten die Kinder wechseln? Was wünschen die Eltern? Und wird das Kind auch tatsächlich den Schultyp besuchen können, den es wünscht bzw. den seine Eltern wünschen?

Selbstvertrauen und Nutzen

Wie gross ist das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik? Wie beurteilen sie den persönlichen Nutzen von Mathematik? Zeigen sich Unterschiede in der Entwicklung des Selbstvertrauens und der Einschätzung des persönlichen Nutzens zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnen beim Übertritt in die Sekundarstufe I?

Lernfreude

Wie steht es um die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler in Mathematik? Wie entwickelt sich die Lernfreude während des Übertritts, und zeigen sich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnen?

Zeugnisnoten

Wie entwickeln sich die Zeugnisnoten der Schülerinnen und Schüler in Mathematik im Verlaufe des Übertritts in die Sekundarstufe I, und wie zufrieden sind die Eltern mit den Noten? Zeigen sich Unterschiede in der Entwicklung der Zeugnisnoten und der Zufriedenheit der Eltern zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnen?

Fähigkeitseinschätzungen und Leistungen

Woran orientieren sich Eltern, wenn sie die schulischen Fähigkeiten ihrer Kinder einschätzen? Wirken sich die Fähigkeitseinschätzungen der Eltern auf die Leistungen der Kinder aus? Orientieren sich die Kinder bei ihren Selbsteinschätzungen an den Vorstellungen der Eltern?

Motivation und elterliche Unterstützung

Was ist eigentlich Motivation? Warum sind Kinder motiviert, etwas zu lernen? Was können Eltern tun, um die Motivation ihrer Kinder zu verbessern? Und wie wirkt sich elterliche Unterstützung auf die Motivation der Kinder in Mathematik aus?

Elterliche Unterstützung aus Kindersicht

Die Frage, wie Eltern ihre Kinder unterstützen, ist wichtig für das Lernen der Kinder. Doch wie unterstützen Eltern ihre Kinder? Und wie nehmen die Kinder diese Unterstützung wahr? Empfinden Eltern und Kinder die elterliche Unterstützung ähnlich?

Was Eltern beim häuslichen Lernen wichtig ist

Spätestens beim Schuleintritt der Kinder werden die Eltern auch in die Lernprozesse ihrer Kinder einbezogen. Doch wie reagieren sie auf problematisches Lernverhalten? Wie ermahnen sie ihre Kinder?

Wie Eltern ihre Kinder zum Lernen motivieren

Eltern beobachten ihre Kinder beim Erledigen von Hausaufgaben oder Prüfungsvorbereitungen. Wie motivieren sie ihre Kinder in solchen Lernsituationen? Mit welchen Begründungen wollen sie ihre Kinder motivieren?

Wenn die Prüfung ansteht

Eine Mathematikprüfung steht an: Trauen sich die Schüler und Schülerinnen zu, eine gute Prüfung abzulegen, haben sie also Selbstvertrauen? Ist ihnen die Prüfung wichtig? Freuen sie sich auf die Prüfung? Und wie hängen das Selbstvertrauen, die Wichtigkeit der Prüfung und die Vorfreude darauf zusammen?

Wenn das Prüfungsergebnis da ist

Wie bewerten Kinder das Ergebnis einer Prüfung? Und wie bewerten es die Eltern? Wie informieren die Kinder ihre Eltern über das Ergebnis? Wie reagieren die Eltern darauf? Befassen sich die Eltern mit den Aufgaben der Prüfung? Wie machen sie das?

Gewünschte und tatsächliche Zuteilungen

Vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I kommen verschiedene Fragen bei Kindern und Eltern auf: In welchen Schultyp möchten die Kinder wechseln? Was wünschen die Eltern? Und wird das Kind auch tatsächlich den Schultyp besuchen können, den es wünscht bzw. den seine Eltern wünschen?

Welchen Schultyp möchten die Kinder nach dem 6. Schuljahr besuchen? Welchen Schultyp wünschen sich die Eltern für Ihre Kinder?

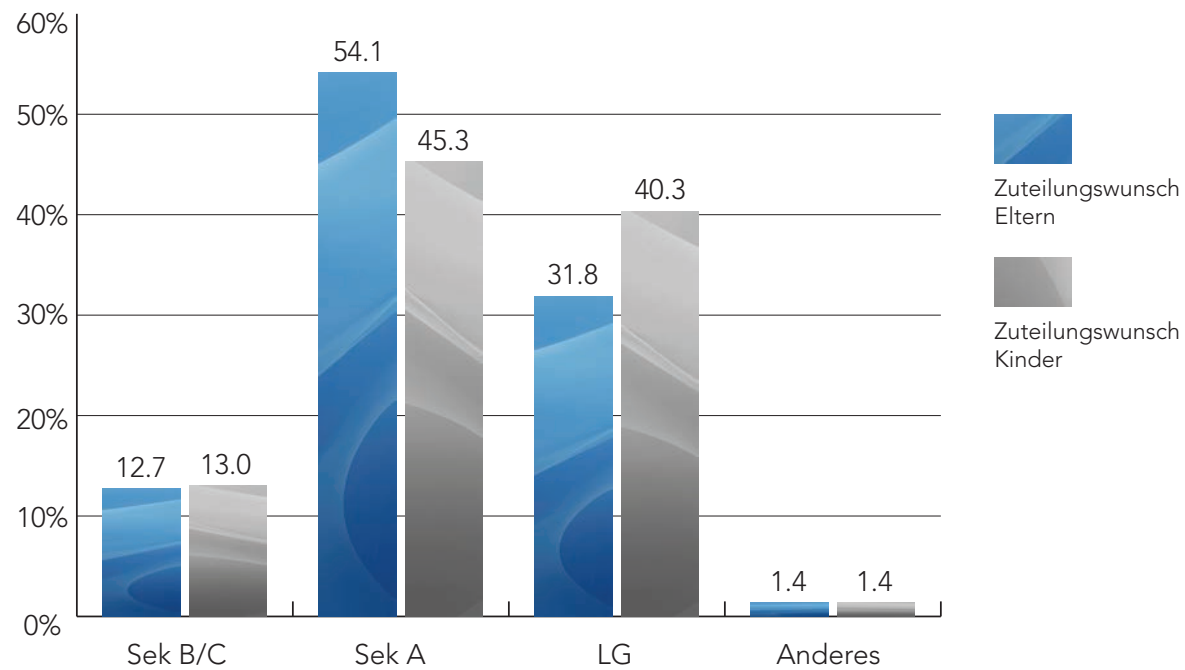
Kinder und Eltern haben Anfang der 6. Klasse ähnliche Zuteilungswünsche: Die meisten Kinder und Eltern wünschen sich einen Übertritt in die Sekundarschule A. Am zweit häufigsten wünschen sie den Übertritt ins Langgymnasium, jede achte Person wünscht den Übertritt in die Sekundarschule B oder C. Der Wunsch, eine andere Lösung (z.B. Privatschule, Übergangsklasse, Repetition) zu finden, kommt hingegen relativ selten vor (ca. 1 %). Ein Unterschied zwischen den Wünschen der Eltern und Kinder

zeigt sich deutlich: Knapp 10 % mehr Eltern als Kinder wünschen sich, dass ihr Kind die Sekundarschule A besuchen wird. Hingegen wünschen sich knapp 10 % mehr Kinder als Eltern, dass sie das Langgymnasium besuchen dürfen.

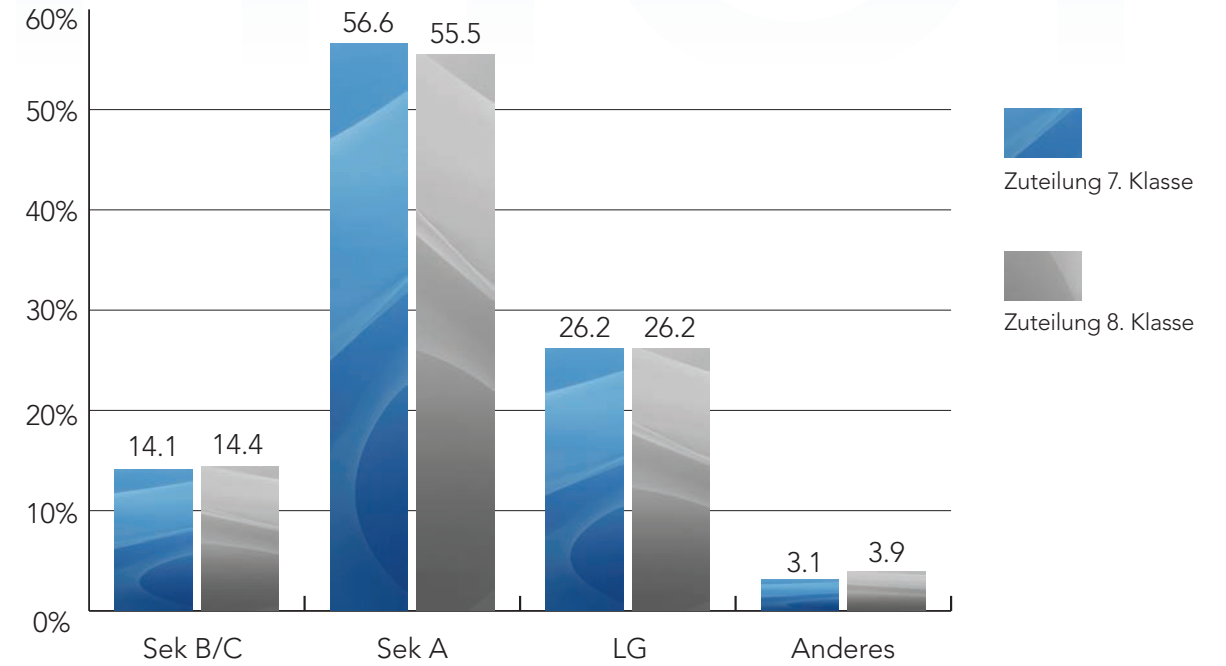
Welchen Schultyp besuchen die Kinder zu Beginn der 7. und 8. Klasse tatsächlich?

Die tatsächlichen Zuteilungen zu Beginn der 7. Klasse (nach dem ersten Umstufungstermin) und zu Beginn der 8. Klasse zeigen, dass etwa die Hälfte der Kinder die Sekundarschule A besucht. Ein Viertel der Jugendlichen besucht das Gymnasium, ca. 14 % die Sekundarschule B oder C.

Zu Beginn der 7. Klasse ist für 3 % der Kinder eine andere Lösung gefunden worden, d.h. sie besuchen bspw. eine Privatschule, eine Übergangsklasse oder wiederholen das 6. Schuljahr. Zu Beginn der 8. Klasse gibt es für knapp 4 % der Jugendlichen eine andere Lösung.



Prozentuale Anteile der Zuteilungswünsche der Eltern und Kinder hinsichtlich Sekundarstufe I zu Beginn der 6. Klasse



Prozentuale Anteile der tatsächlichen Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 7. und 8. Klasse

Haben sich die Zuteilungswünsche erfüllt oder nicht?

Die Zuteilungswünsche der Kinder haben sich mehrheitlich erfüllt. Die folgende Liste gibt an, wie viele Kinder nach dem Übertritt die Schule besuchen, die sie auch besuchen wollten:

- Sekundarschule B/C: 70.2 %
- Sekundarschule A: 80.5 %
- Langgymnasium: 60.3 %

Den Zuteilungswunsch «Anderes» hatten Anfang der 6. Klasse fünf Kinder geäußert. Für eines dieser fünf Kinder gibt es Anfang der 8. Klasse eine andere Lösung.

Manche Zuteilungswünsche haben sich jedoch nicht erfüllt:

- Einige Jugendliche sind in einen anforderungsreicheren Schultyp eingeteilt worden: 23.4 % der Schülerinnen und Schüler, die die Sekundarschule B oder C besuchen wollten, besuchen die Sekundarschule A. 3.7 % derjenigen Kinder, die zur Sekundarschule A gehen wollten, besuchen das Langgymnasium.

- Einige Jugendliche besuchen Anfang der 8. Klasse einen weniger anforderungsreichen Schultyp: 36.3 % der Kinder mit dem Zuteilungswunsch Langgymnasium besuchen die Sekundarschule A. Etwa 12.8 % mit dem Zuteilungswunsch Sekundarschule A besuchen die Sekundarschule B oder C.

- Für zehn Schülerinnen und Schüler, die ursprünglich in die Sekundarschule oder ans Langgymnasium übertreten wollten, ist bis Anfang der 8. Klasse eine andere Lösung gefunden worden (ca. 4 %).

- Vier der fünf Schülerinnen und Schüler mit Wunsch nach einer anderen Lösung besuchten Anfang der 8. Klasse die Sekundarschule A, die Sekundarschule B/C oder das Langgymnasium.

Für die vorliegenden Berechnungen wurden die 362 Kinder und Eltern einbezogen, von denen die Daten sowohl in der 6. als auch in der 7. und 8. Klasse vorlagen.

FRANSTATION

Selbstvertrauen und Nutzen

Wie viel Schüler und Schülerinnen lernen und leisten, hängt auch davon ab, was sie sich in einem Fach zutrauen und welchen persönlichen Nutzen sie in dem Fach sehen. Gute Leistungen sind also nicht nur eine Frage der Intelligenz, der Begabung oder des Vorwissens.

Der Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I

Der Übertritt ist eine besondere Zeit im Leben von Schülerinnen und Schülern. Vor dem Übertritt rücken Leistungen, Leistungsvergleiche und Leistungsunterschiede verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Nach dem Übertritt in die verschiedenen Schultypen (Langgymnasium, Sekundarschule A, Sekundarschule B/C) finden sich die Schüler und Schülerinnen in neuen Lernumgebungen wieder. Sie treffen auf neue Kolleginnen und Kollegen und veränderte Leistungsanforderungen. Zudem werden die Lerninhalte zunehmend komplexer und abstrakter. All dies beeinflusst, was sich Schülerinnen und Schüler leistungsmässig in einem Fach selber zutrauen, ihr Selbstvertrauen, und wie sie den Nutzen des Fachs beurteilen.

Wie entwickelt sich das Selbstvertrauen in Mathematik?

Die Ergebnisse der Studie zeigen insgesamt, dass das Selbstvertrauen von der 6. bis in die 8. Klasse langsam aber kontinuierlich sinkt. Die Gruppe derjenigen, die sich in Mathematik viel

zutrauen, wird kleiner. Dafür steigt die Anzahl derer, die sich ihrer Fähigkeiten in Mathematik nicht mehr so sicher sind. Betrachtet man die Entwicklungsverläufe im Selbstvertrauen getrennt nach den Schultypen, die die Schülerinnen und Schüler besuchen, zeigt sich ein anderes Bild. In der 6. Klasse gibt es deutliche Unterschiede im Selbstvertrauen der drei Gruppen, bis in die 8. Klasse verschwinden diese Unterschiede jedoch: Das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule B/C verbessert sich von der 6. Klasse bis in die 8. Klasse. In den anderen beiden Gruppen (Langgymnasium und Sekundarschule A) verschlechtert es sich. Unabhängig vom Schultyp trauen sich in der 8. Klasse alle Schülerinnen und Schüler gleich viel zu.

Welche Gründe gibt es für diese Entwicklungen?

Neben sinkenden und steigenden Noten in den verschiedenen Schultypen (vgl. Zeugnisnoten) dürfte ein massgeblicher Grund in den veränderten leistungsmässigen Zusammensetzungen der Klassen nach dem Übertritt zu sehen sein. In den neuen Klassen sind sich die Schülerinnen und Schüler insgesamt leistungsmässiger, weil die Klassen aufgrund der Leistungen gegen Ende der Primarschule gebildet wurden. Dennoch gibt es in jeder Klasse auch jetzt wieder Stärkere und Schwächere. Schülerinnen und Schüler machen sich ihr Bild über die eigene Leistungsfähigkeit massgeblich durch Vergleiche mit anderen Schülerinnen und Schülern in ihrer Klasse. Innerhalb des Langgymnasiums vergleichen sich die ehemals Leistungstärksten der Primarschule

nun untereinander. Bei diesen Vergleichen gibt es zwangsläufig «Verliererinnen und Verlierer», da einige leistungstärker sind als andere. In der Sekundarschule B/C hingegen stellen einige der vorher leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fest, dass sie leistungsmässig nun zu den besten der Klasse gehören. Sie sind gewissermassen die «Gewinnerinnen und Gewinner». Deutlich wird, dass der grösste Teil des Annäherungsprozesses im Selbstvertrauen der drei Gruppen zwischen der 6. und der 7. Klasse erfolgt. Dies deutet darauf hin, dass viele Schülerinnen und Schüler ihr Bild von ihren Fähigkeiten in Mathematik sehr schnell an ihre neue Umgebung anpassen.

Wie entwickelt sich die Einschätzung des persönlichen Nutzens von Mathematik?

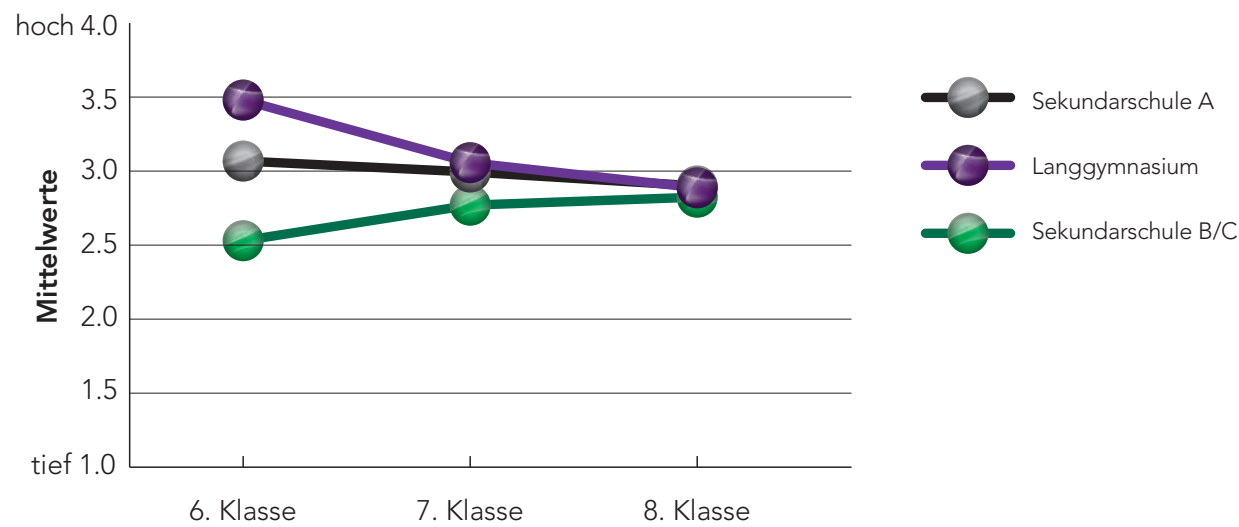
Bei der Einschätzung des persönlichen Nutzens von Mathematik zeigt sich ein ähnlicher Trend wie beim Selbstvertrauen. Betrachtet man alle Schülerinnen und Schüler, so verringert sich mit steigender Schulstufe die Einschätzung des persönlichen Nutzens von Mathematik.

Im Gegensatz zum Selbstvertrauen sind die Unterschiede zwischen den Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnen jedoch gering. In der 6. und 7. Klasse finden sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Lediglich im 8. Schuljahr beurteilen Schülerinnen und Schüler, die das Langgymnasium besuchen, den Nutzen von Mathematik

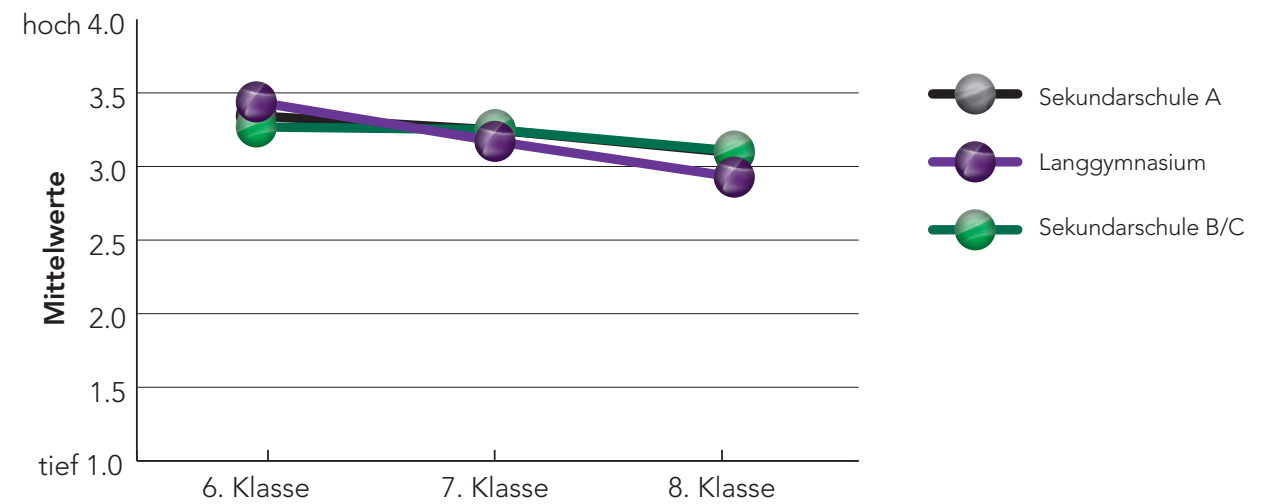
tendenziell negativer als diejenigen in den beiden anderen Gruppen. In allen Gruppen sinkt die Einschätzung des persönlichen Nutzens von Mathematik im Verlaufe der Zeit. Am deutlichsten ist dies in der Gruppe, die nach der Primarschule das Langgymnasium besucht.

Welche Gründe gibt es für diese Entwicklungen?

Mit steigender Schulstufe werden die Lerninhalte in vielen Fächern komplexer und abstrakter. Dies erschwert den Schülerinnen und Schülern, einen Zusammenhang zwischen dem, was sie lernen sollen und ihrem Alltag, zu erkennen. Bei einigen Schülerinnen und Schülern führt dies dazu, dass sie am persönlichen Nutzen des Lernstoffs bzw. des Fachs zu zweifeln beginnen. Der tendenziell stärkste Rückgang im Falle des Langgymnasiums könnte zudem dadurch bedingt sein, dass sich diese Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer noch langen Schulkarriere weniger darum bemühen, überhaupt einen Bezug zwischen dem zu Lernenden einerseits und ihrem Alltag andererseits herzustellen.



Entwicklung Selbstvertrauen Mathematik



Entwicklung persönlicher Nutzen Mathematik

Die Ergebnisse basieren auf den Angaben von 359 Schülerinnen und Schülern (49 Sekundarschule B/C, 209 Sekundarschule A, 101 Langgymnasium).

Lernfreude

Positive und/oder negative Emotionen sind Bestandteil des Lernens von Schülerinnen und Schülern. Lange Zeit hat sich die Forschung lediglich auf Prüfungsangst konzentriert und positive Emotionen wie etwa die Lernfreude vernachlässigt. Ob eine Schülerin oder ein Schüler mit Freude lernt, beeinflusst jedoch auch, wie viel sie oder er lernt.

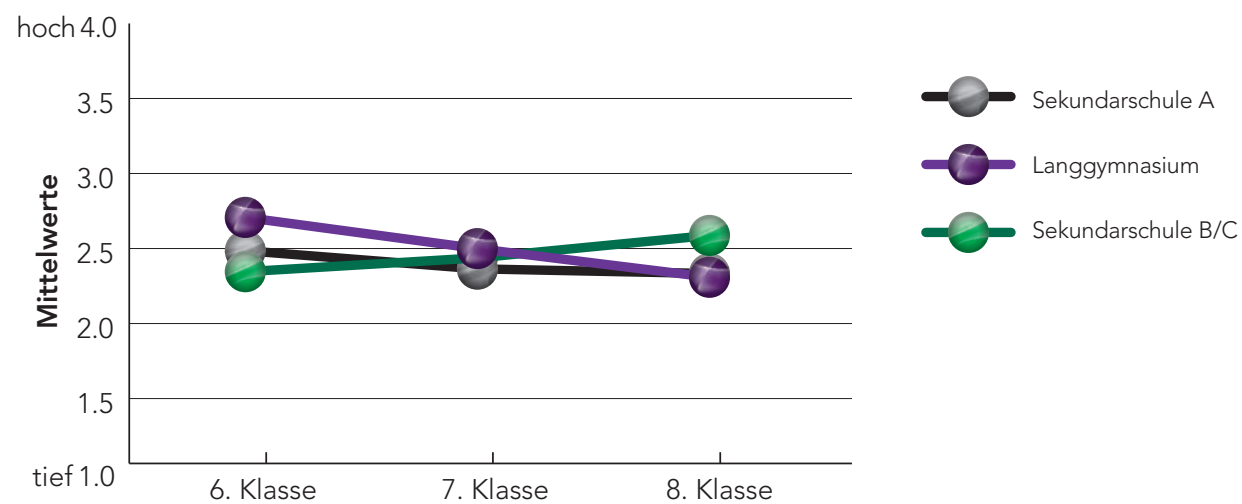
Wie entwickelt sich die Lernfreude in Mathematik?

Betrachtet man den Verlauf der Lernfreude aller Schülerinnen und Schüler von der 6. bis in die 8. Klasse, zeigt sich, dass die Lernfreude von der 6. zur 7. Klasse sinkt und dann bis in die 8. Klasse gleich bleibt. Betrachtet man allerdings die Entwicklungsverläufe in den drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Schullaufbahnen, ergibt sich ein anderes Bild. Zu erkennen sind zwei gegenläufige Trends: Bei den Schülerinnen und Schülern, die nach der Primarschule das Langgymnasium oder die Sekundarschule A besuchen, verringert sich die Lernfreude von der 6. bis in die 8. Klasse. Besonders deutlich wird dies in der

Gruppe, die ins Langgymnasium wechselt. Bei Schülerinnen und Schülern hingegen, die in die Sekundarschule B/C übertreten, verbessert sich die Lernfreude. Dies führt dazu, dass die Lernfreude bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarschule B/C in der 8. Klasse tendenziell höher ist als in den beiden anderen Gruppen.

Welche Gründe gibt es für diese Entwicklungen?

Einerseits dürften sinkende respektive steigende Noten (vgl. Zeugnisnoten) in den verschiedenen Schultypen ein Grund für die unterschiedlichen Entwicklungen der Lernfreude sein. Andererseits können die Entwicklungen auch eine Folge des steigenden/sinkenden Selbstvertrauens wie auch der steigenden/sinkenden Einschätzung des persönlichen Nutzens darstellen (vgl. Selbstvertrauen und Nutzen). Zudem entwickeln Heranwachsende nach und nach ihre eigenen Interessensprofile, Mathematik steht dabei bei vielen wohl nicht an erster Stelle. Die Freude am Mathematiklernen dürfte sich bei diesen Schülerinnen und Schülern eher in Grenzen halten.



Entwicklung Lernfreude Mathematik

Die Ergebnisse basieren auf den Angaben von 359 Schülerinnen und Schülern (49 Sekundarschule B/C, 209 Sekundarschule A, 101 Langgymnasium).



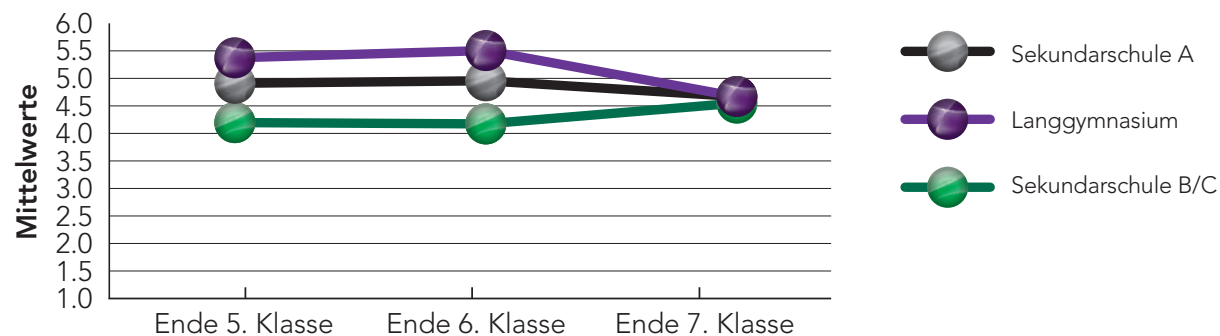
Zeugnisnoten

Prüfungs- und Zeugnisnoten sind zentrale Informationen für Eltern und Kinder zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit. Doch wie entwickeln sich die Noten beim Übertritt in die Sekundarstufe I? Und welche Gründe gibt es dafür? Wie zufrieden sind die Eltern mit den Noten der Kinder?

Wie entwickeln sich die Zeugnisnoten?

Ende der 5. und 6. Klasse zeigen sich Unterschiede zwischen den Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Schullaufbahnen: Diejenigen, die ins Langgymnasium wechseln,

haben bessere Noten als alle anderen. Und ihre Noten steigen zwischen der 5. und 6. Klasse noch leicht an. Die Schüler und Schülerinnen, die in die Sekundarschule A übertreten, haben bessere Noten als die, die in die Sekundarschule B/C wechseln. Nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I ändert sich das Bild drastisch: Die Noten der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschule A und im Langgymnasium verschlechtern sich, die Noten derjenigen in der Sekundarschule B/C verbessern sich. Dies führt dazu, dass zwischen den drei Gruppen Ende der 7. Klasse keine Notenunterschiede mehr existieren.

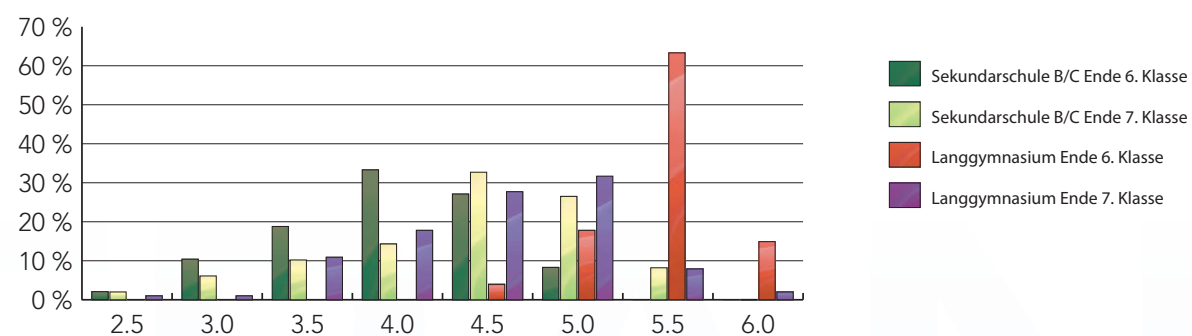


Entwicklung der Zeugnisnoten Mathematik

Welche Gründe gibt es für diese Entwicklungen?

Noten sind kein absolutes Mass für die Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist bei der Vergabe von Noten nicht allein die effektive Leistung einer Schülerin oder eines Schülers ausschlaggebend, sondern auch, welche Leistungen die anderen in der Klasse erbringen. Durchschnittliche Schülerinnen und Schüler erhalten meist eine Note um 4.5. Überdurchschnittliche Leistungen werden höher, unterdurchschnittliche Leistungen tiefer bewertet. Da die Leistungsstärksten in der Primarschule ins Langgymnasium wechseln, ist das Leistungsniveau in den Klassen dieses Schultyps – absolut gesehen – zwar höher als in der Sekundarschule. Trotzdem gibt es in

den Klassen wieder bessere, durchschnittliche und schlechtere Schülerinnen und Schüler. Durchschnittliche Schülerinnen und Schüler bekommen für ihre Leistungen wieder eine Note um 4.5, überdurchschnittliche erhalten bessere Noten, unterdurchschnittliche bekommen schlechtere Noten. Dies führt dazu, dass die Noten der Schülerinnen und Schüler nach dem Übertritt ins Langgymnasium im Durchschnitt insgesamt sinken. Die Noten der Schüler und Schülerinnen der Sekundarschule B/C hingegen verbessern sich im Durchschnitt. Dies zeigt sich recht deutlich, wenn man die Verteilung der Noten der beiden Gruppen Langgymnasium und Sekundarschule B/C Ende der 6. und Ende der 7. Klasse betrachtet.



Prozentuale Anteile Zeugnisnoten Mathematik

Ende der 6. Klasse haben zukünftige Schülerinnen und Schüler des Langgymnasiums Zeugnisnoten zwischen 4.5 und 6. Ende der 7. Klasse reichen die Zeugnisnoten von 2.5 bis 6. Bei den höchsten Noten 5.5 und 6 zeigt sich ein deutlicher prozentualer Rückgang, bei Noten von 5 und tiefer eine Zunahme. Mehr oder weniger umgekehrt sieht es in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus, die nach der Primarschule die Sekundarschule B/C besuchen. Der prozentuale Anteil besserer Noten erhöht sich, derjenige tieferer Noten geht zurück.

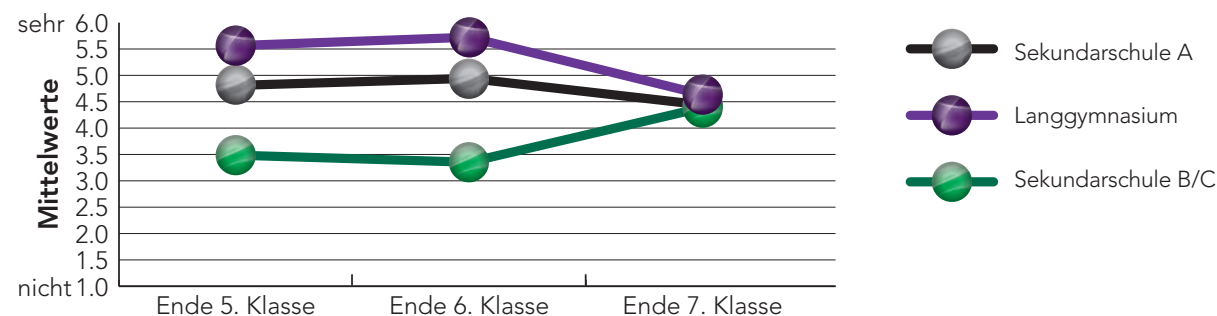
Wie zufrieden sind die Eltern mit den Zeugnisnoten ihrer Kinder?

Die Zufriedenheit der Eltern folgt der Entwicklung der Zeugnisnoten: In der 5. Klasse sind die Eltern der Schülerinnen und Schü-

ler, die ins Langgymnasium wechseln werden, am zufriedensten. Die Eltern derjenigen, die in die Sekundarschule B/C gehen werden, sind hingegen am wenigsten zufrieden. Die Zufriedenheit der Eltern von den Schülerinnen und Schülern, die die Sekundarschule A besuchen werden, befindet sich dazwischen. Bis zum Ende der 7. Klasse gleicht sich die Zufriedenheit an. Dabei gibt es nur eine Ausnahme: Während sich die Zeugnisnoten der Schülerinnen und Schüler, die ins Langgymnasium übertreten, von Ende der 5. bis Ende der 6. Klasse leicht verbessern, verändert sich die Zufriedenheit der Eltern nicht.

Wie ist die Entwicklung der Zeugnisnoten und der Zufriedenheit zu beurteilen?

Die Ursachen der sinkenden Zeugnisnoten sind nicht allein bei den Schülerinnen und Schülern zu suchen. Es sind auch die «Um-



Entwicklung der Zufriedenheit der Eltern mit den Zeugnisnoten Mathematik

stände», die dazu führen, dass die Zeugnisnoten vieler Schülerinnen und Schüler sinken. Solche Umstände sind bspw. die höheren Anforderungen, die komplexeren Lerninhalte und die sich verändernden leistungsmässigen Zusammensetzungen der Klassen.

Erstaunlich ist die gleichförmige Entwicklung nicht. Prüfungs- und Zeugnisnoten sind zentrale Informationen für die Eltern hinsichtlich der Leistungen ihrer Kinder. Sinkende Noten machen niemanden glücklich, steigende schon eher. Im Falle der Schülerinnen und Schüler, die nach der Primarschule die Sekun-

darschule B/C besuchen und deren Noten sich im Durchschnitt verbessern, dürfte die steigende elterliche Zufriedenheit zu entspannteren Diskussionen um Schule und Noten beitragen. Bei Schülerinnen und Schülern, die nach der Primarschule das Langgymnasium besuchen und deren Noten sich im Durchschnitt verschlechtern, dürfte eher das Umgekehrte der Fall sein. Hier müsste jedoch auch im Auge behalten werden, dass bspw. für eine 4.5 im Langgymnasium eine – absolut gesehen – deutlich höhere fachliche Leistung erforderlich ist, als für dieselbe Note in der Sekundarschule B/C oder A.

Die Ergebnisse basieren auf den Angaben von 359 Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern (49 Sekundarschule B/C, 209 Sekundarschule A, 101 Langgymnasium).

Fähigkeitseinschätzungen und Leistungen

Woran orientieren sich Eltern, wenn sie die schulischen Fähigkeiten ihrer Kinder einschätzen? Wirken sich die Fähigkeitseinschätzungen der Eltern auf die Leistungen der Kinder aus? Orientieren sich die Kinder bei ihren Selbsteinschätzungen an den Vorstellungen der Eltern?

Was ist bekannt und was wird vermutet?

Eltern beurteilen die schulischen Fähigkeiten ihrer Kinder anhand von Noten und anderen leistungsbezogenen Informationen aus der Schule. Kinder orientieren sich an Noten und an ihren Eltern, wenn sie ihre eigenen schulischen Fähigkeiten einschätzen. Denn besonders für jüngere Kinder sind Eltern die primären Bezugspersonen, an denen sie sich in vielerlei Hinsicht orientieren. Vermutet wird zudem, dass die Fähigkeitseinschätzungen der Kinder die Vorstellungen der Eltern von den Fähigkeiten der Kinder beeinflussen. Es ist gut belegt, dass sich die Fähigkeitseinschätzungen der Kinder und ihre Leistungen gegenseitig beeinflussen: Je besser die Leistungen, desto höher schätzen die Kinder später ihre Fähigkeiten ein. Je höher die Fähigkeitseinschätzungen der Kinder, desto besser sind ihre nachfolgenden Leistungen. Wenig bekannt ist, ob die Vorstellungen der Eltern von den Fähigkeiten ihrer Kinder die Leistungen der Kinder beeinflussen. Eine weitere Frage ist, ob sich solche Zusammenhänge sowohl in der Primarschule als auch in der Sekundarstufe I zeigen. Einige Studien lassen vermuten, dass der Einfluss der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder schwindet.

Welche Zusammenhänge zeigen sich im Fach Mathematik?

Die Zusammenhänge für die Primarschule (5. und 6. Klasse) und die Sekundarstufe I (7. und 8. Klasse) haben wir getrennt analysiert. Die Befragung der Eltern erfolgte jeweils vor der Befragung der Kinder. Die Ergebnisse zeigen:

- Je besser die Zeugnisnoten der Kinder sind, desto höher schätzen die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder ein.
- Je besser die Zeugnisnoten und je höher die Einschätzungen der Eltern sind, desto positiver sind die Selbsteinschätzungen der Kinder.
- Je positiver die Fähigkeitseinschätzungen von Eltern und Kindern sind, desto besser sind die Zeugnisnoten.
- Die Eltern orientieren sich bei den Einschätzungen der Fähigkeiten ihrer Kinder nicht allein an den Zeugnisnoten, sondern auch an den Selbsteinschätzungen der Kinder. Je höher diese sind, desto besser schätzen die Eltern die Fähigkeiten der Kinder ein.

Der einzige Unterschied zwischen den Zusammenhängen in der Primarschule und der Sekundarstufe I besteht darin, dass die Fähigkeitseinschätzungen der Eltern in der 6. Klasse die Selbsteinschätzungen der Kinder beeinflussen. In der 8. Klasse ist dies nicht mehr der Fall. Dies ist ein Indiz dafür, dass sich der Einfluss der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder abschwächt.

Wie lassen sich diese Zusammenhänge erklären?

Dass sich Eltern und Kinder bei der Einschätzung der Fähigkeiten stark an Noten bzw. Zeugnisnoten orientieren, ist nicht überraschend. Diese sind die häufigsten leistungsbezogenen Rückmeldungen der Schule. Allerdings orientieren sich Eltern und Kinder, wie gezeigt, bei ihren Einschätzungen nicht ausschliesslich daran.

Eltern können den Kindern ihre Vorstellungen, für wie fähig sie diese halten, sehr direkt mitteilen (z.B. durch mündliche Äusserungen) oder eher indirekt (z.B. durch emotionale Reaktionen auf Prüfungsergebnisse oder schulbezogene Handlungen). Unerbetene Hilfe der Eltern bspw. wird von Kindern oft so interpretiert, dass ihnen die Eltern nicht viel zutrauen. Dies wirkt sich negativ auf die Fähigkeitseinschätzungen der Kinder aus. Umgekehrt senden auch Kinder direkte oder indirekte Botschaften an die Eltern, für wie fähig sie sich selber halten. Diese Botschaften werden von den Eltern registriert und fliessen offensichtlich in die Beurteilungen der Fähigkeiten der Kinder ein.

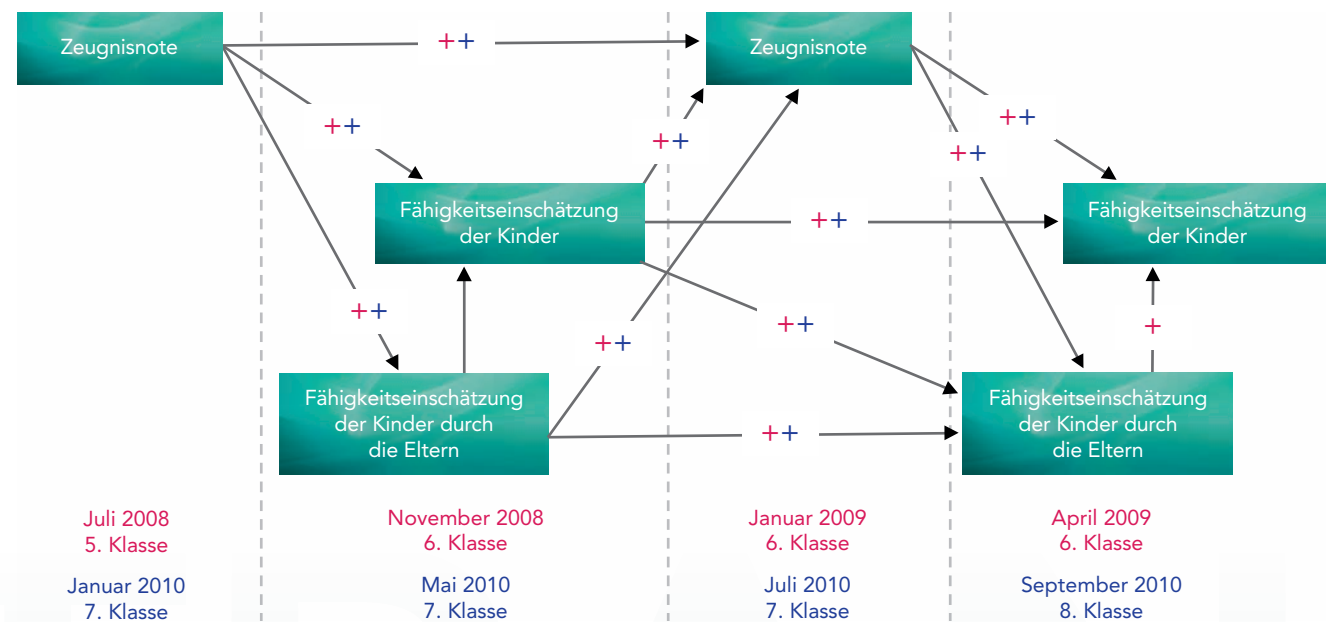
Die positiven Effekte der Fähigkeitseinschätzungen der Kinder auf ihre Leistungen zeigen, wie wichtig Selbstvertrauen ist (vgl. Selbstvertrauen und Nutzen). Dies hängt damit zusammen, dass Kinder mit hohem Selbstvertrauen ein anderes Lernverhalten an den Tag legen. Sie können sich z.B. besser konzentrieren und geben auch bei Schwierigkeiten nicht so schnell auf. Zudem suchen und stellen sie sich eher leistungsmässigen Herausforderungen.

Sie wollen zeigen, was in ihnen steckt und schöpfen so ihre Potenziale eher aus. Kinder mit grösserem Selbstvertrauen leisten insgesamt mehr.

Die direkten positiven Effekte der elterlichen Einschätzungen der Fähigkeiten der Kinder auf deren Leistungen dürften teilweise darauf zurückzuführen sein, dass in den Analysen schulbezogenes Unterstützungsverhalten der Eltern (z.B. Hilfe bei Hausaufgaben) nicht berücksichtigt wurde. Es ist zu vermuten, dass die elterlichen Fähigkeitseinschätzungen der Kinder das Unterstützungsverhalten der Eltern beeinflussen. Das Unterstützungsverhalten wirkt sich wiederum auf das Lernverhalten der Kinder aus. Dies schlägt sich dann in den Leistungen nieder. Bei zusätzlicher Berücksichtigung elterlichen Unterstützungsverhaltens in den Analysen dürften sich die direkten positiven Effekte der elterlichen Einschätzungen der Fähigkeiten der Kinder auf deren Leistungen abschwächen oder gar verschwinden.

Fazit

Das Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder ist von zentraler Bedeutung und grundsätzlich positiv. Allerdings sollte sich das Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder auch an der Realität orientieren. Mit realitätsfremder Überschätzung ist niemandem gedient. Gleiches gilt auch für die Selbsteinschätzung der Kinder.



Die Pfeile $++$ und der Pfeil $+$ bedeuten: Je höher, desto höher. Bspw.: Je höher die Zeugnisnote ist, desto höher schätzen die Eltern die Fähigkeiten der Kinder ein. Je höher die Kinder ihre Fähigkeiten einschätzen, desto höher ist ihre spätere Note. **Rot:** Zusammenhänge in der Primarschule (5. und 6. Klasse). **Blau:** Zusammenhänge in der Sekundarstufe I (7. und 8. Klasse).



Die Ergebnisse basieren auf den Angaben von 355 Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern.

TRANSITION

Motivation und elterliche Unterstützung

Was ist eigentlich Motivation? Warum sind Kinder motiviert, etwas zu lernen? Was können Eltern tun, um die Motivation ihrer Kinder zu verbessern? Und wie wirkt sich elterliche Unterstützung auf die Motivation der Kinder aus?

Motivation: Was ist das eigentlich?

Motivation ist eine innere Kraft mit unterschiedlicher Stärke und Qualität. Sie ist die Voraussetzung dafür, dass Menschen ihre Ziele engagiert verfolgen. Ein Ziel kann bspw. sein, bestimmte Dinge zu lernen.

Neben der Stärke ist vor allem die Qualität der Motivation entscheidend dafür, wie viel und wie gut Menschen lernen. Für die Qualität der Motivation ist zentral, warum sich jemand engagiert, warum jemand etwas lernen will.

Warum wollen Kinder etwas lernen?

Kinder engagieren sich aus unterschiedlichen Gründen in einem Schulfach:

- Weil sie jemand dafür belohnt oder ihnen droht,
- aus persönlichen Gründen, z.B. weil ihnen das Fach wichtig erscheint,
- weil das Fach für sie einen positiven Anreiz darstellt, d.h. es ihnen Spass macht.

Die Qualität der Motivation ist umso höher, je stärker die Kinder der Ansicht sind, aus freien Stücken und in Übereinstimmung mit ihren Werten und Interessen zu handeln, und je positiver der Anreiz des Lerngegenstandes ist. Eine hohe Qualität der Motivation führt wiederum dazu, dass sich Kinder mehr anstrengen, sich besser konzentrieren und bessere Lernergebnisse erzielen.

Wie können Eltern die Qualität der Motivation ihrer Kinder verbessern?

Autonomieunterstützung ist – nebst anderen Aspekten elterlicher Unterstützung wie etwa Struktur und Kontrolle (vgl. Elterliche Unterstützung aus Kindersicht) – für die Qualität der Motivation besonders wichtig. Eltern können das Autonomiebedürfnis ihrer Kinder folgendermassen unterstützen:

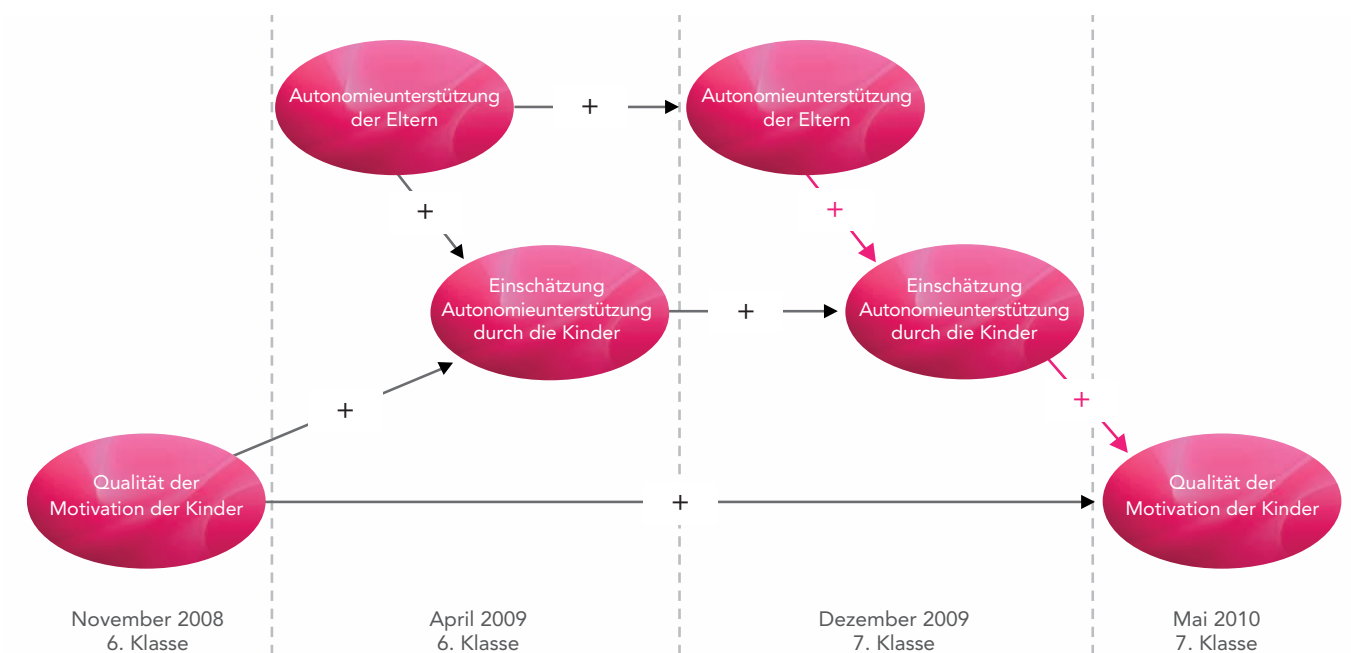
- Sie sind offen für die Anliegen und Meinungen der Kinder,
- sie gewähren Wahlmöglichkeiten und Freiräume,
- sie lassen genügend Zeit und Raum für aktives und eigenständiges Arbeiten,
- sie ermutigen die Kinder zur selbständigen Suche nach Lösungen für Probleme,
- sie unterstützen Eigeninitiative und erkennen Fortschritte an,
- sie helfen ihnen bei Schwierigkeiten mit Hinweisen, präsentieren jedoch keine fertigen Lösungen.

Autonomieunterstützung bedeutet nicht, dass die Kinder tun und lassen können, was sie gerade wollen. Eltern sollten immer Anforderungen, Regeln und Grenzen setzen, die den Kindern begründet und von ihnen eingehalten werden müssen, denn zu viel Freiheit kann die Kinder auch überfordern und belasten. Anforderungen, Regeln und Grenzen ergeben sich aus den individuellen Voraussetzungen der Kinder, bspw. aus ihrem Alter, ihrem aktuellen Wissensstand oder auch aus ihren Möglichkeiten zu selbstgesteuertem Lernen. Entsprechend ihren Voraussetzungen sollte den Kindern beim Lernen so viel Autonomie wie möglich gewährt werden, indem so wenige Einschränkungen wie nötig gemacht werden.

Wirkt sich elterliche Autonomieunterstützung positiv auf die Motivation der Kinder in Mathematik aus?

In der Studie bedeutete Autonomieunterstützung, dass die Eltern ihre Kinder zu eigenständigem Problemlösen in Mathematik ermutigen. Die Befragung der Eltern erfolgte jeweils vor der Befragung der Kinder. Die Ergebnisse zeigen, dass elterliche Autonomieunterstützung einen positiven Effekt auf die Motivation der Kinder hat. Je mehr die Eltern zu eigenständigem Problemlösen ermuntern, desto höher ist die Qualität der Motivation der

Kinder. Dieser Effekt ist jedoch nicht direkt, sondern indirekt: Je mehr Autonomie die Eltern den Kindern gewähren, desto höher schätzen die Kinder die Autonomieunterstützung ein und desto positiver ist ihre Motivation. Die subjektive Sicht und Interpretation der Kinder ist somit entscheidend dafür, ob die Autonomieunterstützung der Eltern einen positiven Effekt hat. Elterliche Autonomieunterstützung muss von den Kindern auch als solche eingeschätzt werden, damit sie ihre Wirkung entfalten kann. Die Abbildung stellt die geschilderten Zusammenhänge schematisch dar. Der zentrale Effekt ist rot markiert.



Die Pfeile $\text{---} + \text{---}$ und $\text{---} + \text{---}$ bedeuten: Je höher, desto höher. Bspw.: Je höher die Autonomieunterstützung der Eltern ist, desto mehr nehmen die Kinder die Autonomieunterstützung wahr und desto höher ist die spätere Qualität der Motivation der Kinder.

Die Ergebnisse basieren auf den Angaben von 431 Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern.

Elterliche Unterstützung aus Kindersicht

Wie unterstützen Eltern ihre Kinder? Und wie erleben die Kinder diese Unterstützung? Empfinden Eltern und Kinder die elterliche Unterstützung ähnlich?

Die Frage, wie Eltern ihre Kinder unterstützen, ist wichtig für das Lernen der Kinder. Die Unterstützung der Eltern wird jedoch nicht unbedingt so von den Kindern erlebt wie die Eltern denken, dass sie sie geben. In unserer Studie haben wir deshalb die Eltern gefragt, wie sie ihre Kinder unterstützen. Wir haben aber auch bei den Kindern untersucht, wie sie diese Unterstützung erleben.

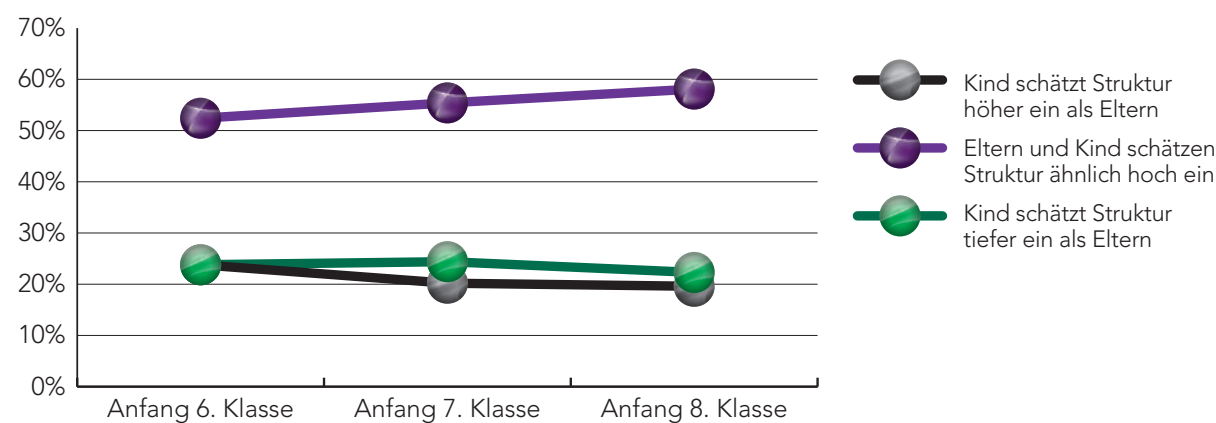
Im Beitrag «Motivation und elterliche Unterstützung» wird Autonomieunterstützung als wichtige Form der elterlichen Unterstützung vorgestellt. Neben Autonomieunterstützung sind zwei weitere Formen der elterlichen Unterstützung zentral:

- Die Struktur, die Eltern geben, und
- die Kontrolle, die sie ausüben.

Struktur und Kontrolle stehen im Zentrum dieses Beitrags.

Was bedeutet Struktur?

Mit Struktur ist in unserer Studie gemeint, dass die Eltern klare Erwartungen äussern, wie sich das Kind in Mathematik engagieren soll. Dabei sind diese Erwartungen nicht als etwas Fixes oder als Zwang zu verstehen. Es handelt sich dabei vielmehr um Richtlinien, die dem Kind helfen, sich beim Lernen zu orientieren und die Aufgaben erfolgreich zu lösen. Wie die Autonomieunterstützung fördert das richtige Mass an Struktur die Motivation, das Lernen und die Leistung der Kinder.



Prozentuale Anteile ähnlicher / unähnlicher Einschätzungen Struktur

Was meint Kontrolle?

Elterliche Kontrolle bedeutet in unserer Studie, dass das Kind unerbetene Unterstützung erhält. Dies hat zur Folge, dass das Kind zumindest teilweise daran gehindert wird, Aufgaben und Probleme in Mathematik selbstständig zu lösen: Die Eltern helfen ihrem Kind bspw. auch dann, wenn dieses eigentlich gar keine Hilfe braucht. Zu viel elterliche Kontrolle behindert die Motivation, das Lernen und die Leistung der Kinder.

Wie strukturierend erleben sich die Eltern? Wie erleben dies die Kinder?

Eltern und Kinder berichten, dass die Eltern Struktur geben und dass diese mit steigendem Alter der Kinder zunimmt. Die Angaben von Eltern und Kindern sind Anfang der 6. und 7. Klasse im Durchschnitt ähnlich. Anfang der 8. Klasse erleben die Jugendlichen ihre Eltern im Durchschnitt als etwas weniger strukturierend als die Eltern dies selber angeben.

Genauere Analysen zeigen, dass bereits zu Beginn der 6. Klasse über die Hälfte (52.2 %) der Kinder ihre Eltern ähnlich strukturierend erleben, wie dies ihre Eltern selber berichten. Dieser Anteil steigt bis Anfang der 8. Klasse auf 58.1 % an.

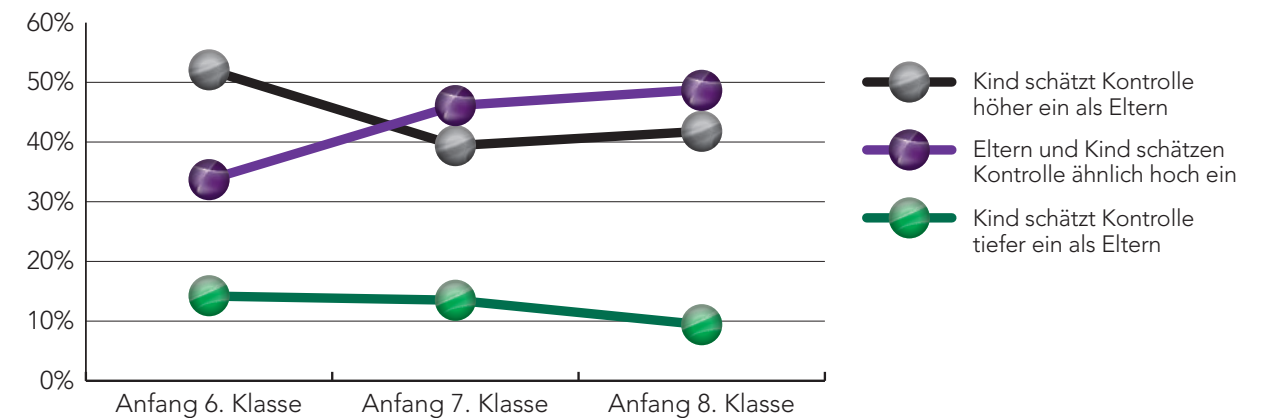
Knapp ein Viertel (23.8 %) aller Kinder erleben ihre Eltern Anfang der 6. Klasse als weniger strukturierend als dies ihre Eltern berichten, Anfang der 8. Klasse sind dies noch 22.3 % der Kinder. Ein weiteres Viertel (23.8 %) der Kinder gibt Anfang der 6. Klasse an, dass die Eltern mehr Struktur vorgeben, als die Eltern dies meinen. Anfang der 8. Klasse sind dies noch 19.6 % der Kinder.

Wie kontrollierend erleben sich die Eltern? Wie erleben dies die Kinder?

Eltern und Kinder stimmen oft nicht überein, wenn es um die Frage geht, wie kontrollierend die Eltern sind. Zwar geben Eltern und Kinder an, dass die Eltern eher wenig kontrollierend sind und dass die Kontrolle mit steigendem Alter der Kinder weniger wird. Trotzdem empfinden die Kinder ihre Eltern im Durchschnitt als deutlich kontrollierender als dies ihre Eltern selber berichten. Was für den Durchschnitt gilt, gilt jedoch nicht für alle: Anfang der 6. Klasse schätzen bereits ca. 33 % der Kinder die elterliche Kontrolle ähnlich hoch ein wie ihre Eltern, Anfang der 8. Klasse stimmen Eltern und Kinder sogar deutlich mehr überein (48.8 %).

Es gibt auch Jugendliche, die ihre Eltern als weniger kontrollierend erleben als die Eltern selber berichten: Der Anteil dieser Kinder sinkt von 14.2 % Anfang der 6. Klasse auf 9.4 % Anfang der 8. Klasse. Anfang der 6. Klasse erleben über die Hälfte der Kinder (52.2 %) ihre Eltern als kontrollierender als die Eltern sich selbst einschätzen. Anfang der 8. Klasse empfinden noch 41.8 % der Kinder die Kontrolle der Eltern als höher als die Eltern selber angeben.

Es ist ein klarer Trend zu erkennen: Mit steigendem Alter der Kinder kommen immer mehr Eltern und Kinder zu ähnlichen Einschätzungen hinsichtlich der Struktur und der elterlichen Kontrolle. Viele Eltern und ihre Kinder nähern sich somit im Verlauf der Zeit immer mehr an und entwickeln ein gemeinsames «Bild» förderlicher und behindernder elterlicher Unterstützung.



Prozentuale Anteile ähnlicher / unähnlicher Einschätzungen Kontrolle

Diese Auswertungen basieren auf den Angaben der 332 Kinder und Eltern, die bei allen Fragen zu Struktur und elterlicher Kontrolle Anfang der 6., 7. und 8. Klasse geantwortet haben.

Was Eltern beim häuslichen Lernen wichtig ist

Kinder erfahren über zwei Wege, was ihren Eltern wichtig ist und was ihnen weniger wichtig ist: Einerseits beobachten sie, worauf ihre Eltern Zeit verwenden und was diesen Freude oder Frust bereitet. Daraus leiten sie Informationen ab, wie wichtig diese Aktivitäten sind (z.B. «Da meine Eltern viel Zeit für Sport einsetzen, scheint Sport etwas Wichtiges zu sein.»). Andererseits werden sie von ihren Eltern darauf hingewiesen, dass ein bestimmtes Verhalten nicht erwünscht ist und es wichtig ist, auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln (z.B. «Räum dein Zimmer auf und zwar ohne, dass ich dir das jedes Mal sagen muss!»).

Spätestens beim Schuleintritt der Kinder werden die Eltern auch in die Lernprozesse ihrer Kinder einbezogen. Sie weisen ihre Kinder auf Merkmale ihres Lernverhaltens hin, die sie verändert sehen möchten (z.B. «Dann mach doch wenigstens einfach eine halbe Stunde irgendetwas, worauf du Lust hast. Und dann sitzt du wirklich an die Hausaufgaben, weil jetzt geht es schon drei, vier Stunden und du bist immer noch nicht fertig!»). Durch so ein Feedback drücken Eltern aus, welche Aktivitäten und welches Verhalten sie für wichtig halten. Sie versuchen, das Denken und Handeln ihres Kindes gegenüber der Schule an ihre eigenen Wertvorstellungen anzupassen und dem Kind so Orientierung zu bieten.

Wie reagieren Eltern auf problematisches Lernverhalten?

Von den Interviews, die wir mit den 20 Eltern am Ende der 6. Klasse geführt haben, haben wir 131 Passagen vertieft untersucht. In diesen Passagen berichten die Eltern, wie sie auf problematisches Verhalten ihrer Kinder bei Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitungen und im Unterricht reagieren. Diese Passagen haben wir in vier Bereiche unterteilt. Jeder Bereich stellt eine Form dar, wie Eltern ihre Kinder bei problematischem Verhalten ermahnen:

- Sie wollen ihre Kinder dazu bewegen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen.
- Sie wollen, dass die Kinder ihre fachlich-methodischen Fähigkeiten verbessern.
- Sie wollen, dass die Kinder ihre sozial-kommunikativen Fähigkeiten verbessern.
- Sie wollen, dass die Kinder ihre personalen Fähigkeiten verbessern.

Im Folgenden werden die Aussagen der Eltern zu diesen Bereichen ausführlich beschrieben.

Sie wollen ihre Kinder dazu bewegen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Am häufigsten (63 von 131 Nennungen = 48 %) beschreiben die Eltern Handlungen, mit denen sie ihr Kind bewegen wollen, ein Arbeitsziel beim häuslichen Lernen nicht aus den Augen zu verlieren. Konkret fordern sie ihr Kind auf, «mehr Einsatz zu zeigen» (31 Nennungen), «seine Vorsätze zu realisieren und fleissig zu sein» (18 Nennungen), «sich aufzuraffen» (8 Nennungen) und «dranzubleiben» (6 Nennungen). Die folgende Passage illustriert diese Art der Ermahnung gegenüber dem Kind: «Wenn sie es nicht gerade begreift, will sie das Zeug hinschmeissen und ich sage: «So funktioniert das nicht. Jetzt fangen wir wieder von vorne an und jetzt denke mal fertig.»»

Sie wollen, dass die Kinder ihre fachlich-methodischen Fähigkeiten verbessern.

Am zweithäufigsten (52 Nennungen = 40 %) berichten die Eltern von Handlungen, mit denen sie dem Kind im Sinne einer Lernstrategie klar machen wollen, dass bestimmte Vorgehensweisen wichtig sind. Sie fordern ihr Kind auf, sein Lernen zu kontrollieren («planen», «überwachen» und «kritisch prüfen»; 23 Nennungen), bei Bedarf Ressourcen zu nutzen («Hilfe bei Eltern, den Lehrpersonen oder Kolleginnen und Kollegen zu suchen»; 19 Nennungen). Ferner zeigen Eltern nach eigenen Angaben, wie man Unlust bei Hausaufgaben bewältigen kann («sofort erledigen», «zuerst Angenehmes machen und sich dann an Hausaufgaben setzen»; 6 Nennungen) und zeigen die Bedeutung bestimmter Informationsverarbeitungsstrategien auf («sich Gedanken über den Inhalt eines Textes machen», «den Stoff wiederholen»; 4 Nennungen). Generell streichen die Eltern bei solchen Ermahnungen heraus, wie das Kind es machen sollte – z.B.: «Also wenn wir bei einer Aufgabe nicht weiterkommen, sage ich: «Geh deine Lehrerin fragen, die kann das, sie soll dir das nochmals genau erklären.»»

Sie wollen, dass die Kinder ihre sozial-kommunikativen Fähigkeiten verbessern.

Seltener (11 Nennungen = 8 %) beschreiben die Eltern Handlungen, mit denen sie ihr Kind auffordern, soziale Aspekte beim Lernen zu beachten. Sie thematisieren dabei die Bedeutung bestimmter Verhaltensweisen im Umgang mit Konflikten («ruhig bleiben», «Streit vermeiden», «es der Lehrperson mitteilen»; 5 Nennungen). Ausserdem verlangen sie, dass den Lernpartnern mit Wertschätzung begegnet wird («Respekt zeigen», «fair bleiben»; 3 Nennungen) und drücken ihren Wunsch aus, dass das Kind von seinen Lernerfahrungen berichtet («uns etwas aus dem

Unterricht erzählen»; 3 Nennungen). Die folgende Passage illustriert diese Art der Ermahnung: «Ich sage immer: «Auch wenn deine Lehrerin streng ist, sie macht viel für dich. Sie hat viel Geduld mit dir und sie hilft dir und bringt dich weiter.» Ich versuche immer, dass meine Tochter anders über die Lehrerin denkt.»

Sie wollen, dass die Kinder ihre personalen Fähigkeiten verbessern.

In wenigen Passagen (5 Nennungen = 4 %) berichten die Eltern von Handlungen, mit denen sie ihr Kind auffordern, sich im Zusammenhang mit Lernsituationen auf eine bestimmte Weise wahrzunehmen («sich als selbstverantwortlich sehen», «sich als erfolgreich sehen»; 3 Nennungen) oder bestimmte Einstellungen zu entwickeln («ehrlich sein bezüglich Hausaufgaben erledigung», «positive Haltung gegenüber dem Übertritt entwickeln»; 2 Nennungen). Ein Beispiel für diese Art der Ermahnung stellt die folgende Passage dar: «Das will ich einfach nicht haben, dass sie mir sagt, sie hätte keine Hausaufgaben und dass sie sie dann so heimlich machen geht. Das möchte ich nicht, da sag ich ihr: «Ich akzeptiere, dass du keinen Bock hast, aber ich akzeptiere es nicht, angelogen zu werden.»»

Eltern erheben beim häuslichen Lernen den pädagogischen Zeigefinger und mahnen beim Kind ein verändertes Verhalten an. Sie fühlen sich bei ihren Kindern dazu veranlasst, sie zu Leistungen anzutreiben («zeig Einsatz», «sei fleissig», «mach dich an die

Arbeit» oder «bleib dran») oder ihnen allgemeine methodische Strategien ans Herz zu legen («geh planmässig vor», «prüfe, ob du alles gemacht hast», «frag uns oder die Lehrperson, wenn du nicht drauskommst»). Es finden sich nur wenige Stellen, in denen Eltern davon berichten, wie sie ihrem Kind spezifischere fach- und sachbezogene Strategien vermitteln wollen («schreib immer auch Zwischenergebnisse auf», «fass den gelesenen Text in eigene Worte», «lies ein Buch und nicht nur deine Hefte»). Die Eltern sehen sich bezüglich des Lernens ihres Kindes primär als Taktgeber. Nur wenige von ihnen wollen oder können auch die Rolle des Dozenten spielen. Dies überlassen sie den Lehrpersonen. Folgende Gründe gibt es dafür:

- Die Eltern sind überzeugt, dass nur die Lehrperson solche sach- und fachbezogenen Strategien vermitteln sollte, da es zu deren Aufgabe gehöre,
- sie wollen ihr Kind mit ihren eigenen sachbezogenen Strategien, die oft anders sind als die in der Schule vermittelten, nicht verwirren,
- sie fühlen sich nicht in der Lage, solche Strategien für den Stoff der 6. Klasse zu vermitteln.

Weitere Analyseschritte werden zeigen, welche Eltern gehäuft bestimmte Ermahnungen vornehmen, warum sie es so machen und welchen Erfolg sie damit haben.



Wie Eltern ihre Kinder zum Lernen motivieren

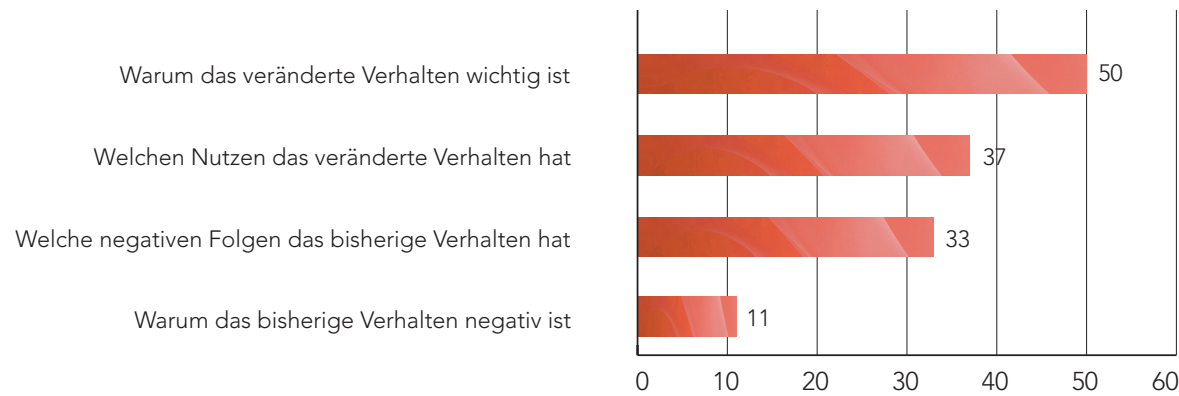
Eltern beobachten ihre Kinder beim Erledigen von Hausaufgaben oder Prüfungsvorbereitungen. Weiter erfahren sie in Gesprächen mit den Kindern oder den Lehrpersonen, wie sich ihre Kinder im Unterricht einbringen. Wenn das Lernverhalten nicht ihren eigenen Wertvorstellungen genügt, geben sie ihren Kindern entsprechendes Feedback. Mit Ermahnungen (vgl. Was Eltern beim häuslichen Lernen wichtig ist) äussern sie gegenüber dem Kind, welches Verhalten aus ihrer Sicht angebracht wäre. Ausserdem machen sie deutlich, warum sie dieses Verhalten für erstrebenswert halten. Folgender Ausschnitt aus einem Interview mit einer Mutter verdeutlicht dies: «Ich sage ihm dann: «Du verschiebst die Hausaufgaben nicht auf den Abend. Dann bist du müde und wir sitzen dann vielleicht vor den Fernseher, dann willst du auch kommen und willst auch noch am Familienleben teilnehmen. Dann führt das wieder zu Streit, wenn wir dich ins Zimmer schicken müssen und du hast noch zwei Stunden Hausaufgaben!»»

Wie motivieren Eltern ihre Kinder in Lernsituationen?

Die Eltern berichten in den Interviews, dass sie ihre Kinder vorwiegend mit positiven Begründungen zu einem veränderten Lernverhalten motivieren wollen: In 87 der insgesamt 131 untersuchten Passagen (66 %) stehen solche positiven Argumente im Vordergrund, nur in 44 Passagen (34 %) berichten die Eltern von negativen, für das Kind unattraktiven Argumenten.

Mit welchen Begründungen wollen die Eltern ihre Kinder motivieren?

Es lassen sich sowohl bei den positiven als auch bei den negativen Begründungen jeweils zwei Gruppen unterscheiden: Die Mutter beschreibt, welches Verhalten sie erwartet («Hausaufgabenerledigung nicht auf den Abend verschieben»). Sie



Anzahl Interviewpassagen, in denen Eltern berichten, mit welchen Begründungen sie ihre Kinder zum Lernen motivieren

zeigt, warum sie dieses Verhalten für wichtig hält, indem sie dem Kind die negativen Folgen vor Augen führt («weil du dann müde bist und an den Familienaktivitäten teilnehmen möchtest, was zu Spannungen führt»). Die Mutter versucht, ihr Kind zu motivieren, indem sie ihm die fehlende Zweckmässigkeit bzw. die Schädlichkeit seines Verhaltens zeigt. Sie könnte ihr Kind aber auch motivieren, indem sie ihm positive, angenehme Folgen skizziert: «Es ist bedeutsam, dass du die Hausaufgabenerledigung nicht auf den Abend verschiebst, weil du dann unbeschwert am Familienleben teilnehmen kannst».

Im Rahmen der Fallstudien haben wir untersucht, wie die 20 Eltern ihre Kinder im Zusammenhang mit den Lernaktivitäten motivieren wollen.

Positive Begründungen

«Warum das veränderte Verhalten wichtig ist»

In 50 Passagen (38 %) berichten die Eltern von Begründungen, welche die persönliche Wichtigkeit für das Kind in den Vordergrund rücken. Folgendes Beispiel verdeutlicht dies: «Wenn er keine Lust hat, Hausaufgaben zu machen, dann motze ich schon. Dann sage ich jeweils: «Du musst dich nicht so anstellen, du hast sowieso nicht viele Hausaufgaben, das gehört einfach dazu. Machen musst du es so oder so.»» Die Mutter erinnert ihren Sohn daran, dass er als Schüler Hausaufgaben machen muss bzw. dass es sich so gehört. Es werden die Erwartungen wichtiger Personen in seinem Umfeld (Eltern, Lehrpersonen, Freunde) vor Augen geführt (35 Nennungen) oder aber die Er-

wartungen und Fähigkeiten, welche die Kinder selbst in sich tragen (15 Nennungen). Ein Beispiel eines solchen Appells an das Selbstbild des Kindes ist das Folgende: «Wir haben ihm immer gesagt, und das hat auch seine Lehrerin gesagt: «Du willst unbedingt in die Sek A, mach dich endlich an die Arbeit und tu etwas.»»

«Welchen Nutzen das veränderte Verhalten hat»

In 37 Interviewpassagen (28 %) versuchen die Eltern ihr Kind zu motivieren, indem sie ihm den Nutzen des von ihnen geforderten Lernverhaltens vor Augen führen. Zum Beispiel: «Ich sage ihm jeweils: «Um eine gute Note zu machen, musst du dich ein wenig ins »Füdl chlüübe«, also, du musst dir etwas mehr Mühe geben.»» Bei solchen Begründungen ist das Lernverhalten lediglich ein Mittel, um ein anderes Ziel zu erreichen. Diese Ziele können danach unterschieden werden, ob sie ausserhalb des Kindes liegen (z.B. «eine gute Note erreichen», «den Übertritt schaffen»; 16 Fälle) oder im Kind selber liegen (z.B. «es so verstehen», «sich gut fühlen»; 21 Nennungen). Bei letzteren Motivierungstechniken wird dem Kind das Lernverhalten als ein Mittel präsentiert, um seine Kompetenzen, sein Selbstvertrauen oder seine emotionale Lage zu verbessern, z.B.: «Ich sage ihm einfach, er soll noch mehr zum Abfragen kommen, vor allem im Deutsch. Weil er sich dann sicherer fühle.»

Negative Begründungen

«Welche negativen Folgen das bisherige Verhalten hat»

In 33 Interviewpassagen (25 %) berichten die Eltern, dass sie ihr Kind zu einem veränderten Lernverhalten bewegen wollen, indem sie ihm die negativen Folgen vor Augen führen, z.B.: «Ob unsere Tochter alle Hausaufgaben von der Liste [an der Wandtafel] abgeschlossen und alle benötigten Hefte eingepackt hat, können wir nicht kontrollieren. Und wir erhoffen uns, dass sie das irgendwann einmal in den Griff bekommt. Ich kann sie nur daran erinnern, es zu tun und sage ihr, dass ich sie sonst wieder den weiten Weg zurück in die Schule schicke.» Die Mutter motiviert ihr Kind zu einer Verhaltensänderung, indem sie ihm mit negativen Folgen in Form einer Strafe droht. Hier lassen sich eher von aussen wirkende negative Folgen wie «Strafe erleben», «den Übertritt in die Sekundarschule A nicht schaffen», «schlechte Noten haben» (18 Nennungen) von inneren negativen Folgen unterscheiden, wie «es nicht verstehen» oder «sich schlecht fühlen» (15 Nennungen). Ein Beispiel für die inneren negativen Folgen: «Wir sagen immer wieder: «Lerne mehr. Tu jetzt mehr für die Mathematik, weil du sonst in der Oberstufe nicht mitkommst und es nicht kapiere wirst.»»

«Warum das bisherige Verhalten negativ ist»

In 11 Passagen (9 %) berichten die Eltern von Begründungen gegenüber dem Kind, welche diesem signalisieren, dass sein bisheriges Lernverhalten grundlegende Werte bzw. Erwartungen von Eltern, Lehrpersonen oder Freunden verletzt: «Ab und zu, wenn wir ein Übungsblatt gemeinsam anschauen, muss ich sagen: «Aber du hast das ja gar nicht verstanden! Du machst ja überall den gleichen Fehler.» Und er: «Ja, ich weiss schon!» «Warum kommst du dann nicht fragen? Frag uns, du kannst doch nicht überall einfach etwas hinschreiben, von dem du selber merkst, dass das nicht stimmen kann, das geht doch nicht.»» Eltern motivieren so zu einem veränderten Verhalten, indem sie darstellen, dass das bisherige Lernverhalten nicht den Erwartungen entspricht. Sie drücken damit aus, dass ihr Kind das bisherige Verhalten auch als unvereinbar mit seinem Selbstbild empfinden sollte.

Fazit

Die Untersuchung gewährt einen Einblick in das Spektrum an Motivierungstechniken von Eltern, die ihre Kinder zu einer Verbesserung ihres Lernens bewegen wollen. Zu solchen elterlichen Praktiken gibt es bisher kaum Forschung. Die Eltern, deren Kindern sich während der 6. Klasse in einer unsicheren Übertrittssituation befanden, berichten von den beschriebenen Motivierungstechniken.

Theoretisch wären weitere Techniken denkbar: So könnten die Eltern ihre Kinder z.B. zu verändertem Lernverhalten motivieren, indem sie auf den Spass am Lernen hinweisen. Vor dem Hintergrund der schwierigen Primarschulzeit, die diese Kinder hinter sich haben, dürften die Eltern aber auf solche Argumente verzichten.

Weitere Untersuchungen werden zeigen, welche Eltern gehäuft Motivierungstechniken einsetzen und einen bestimmten Motivierungsstil zeigen. So wird sich aus ihren Aussagen auch ermitteln lassen, warum sie zu bestimmten Motivierungstechniken greifen. Eine erste Sichtung des Materials zeigt, dass die Eltern wegen bestimmter Merkmale des Kindes (z.B. «er hört nicht zu»), wegen eigener Merkmale (z.B. «ich verstehe das nicht») und/oder weil die Situation wichtig ist (z.B. «er muss den Übertritt in die Sekundarschule A schaffen») bestimmte Motivierungstechniken einsetzen. Wie passend ein bestimmter Motivierungsstil ist, hängt aber auch von der Wahrnehmung des Kindes ab. Analysen der Kinderinterviews sollen diese Fragen klären.

Wenn die Prüfung ansteht

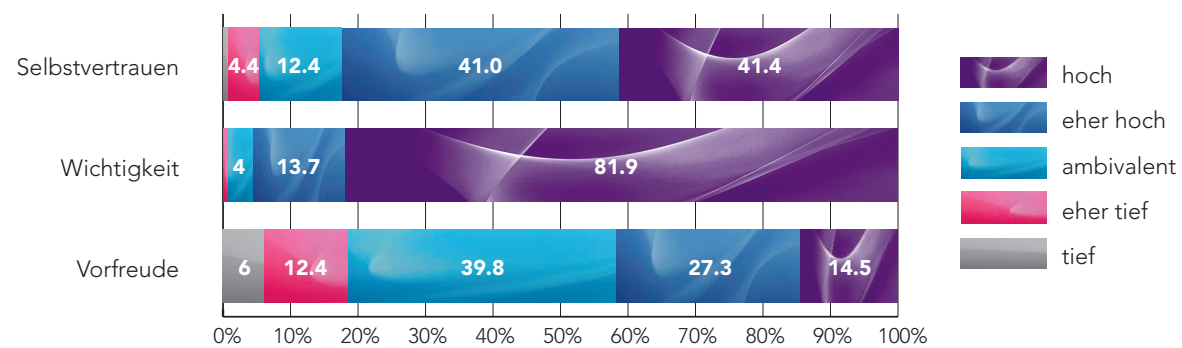
Eine Mathematikprüfung steht an: Wenn sich die Schüler und Schülerinnen zutrauen, dass sie die Prüfungsaufgaben richtig lösen können und wenn sie die Prüfung für wichtig halten, werden ihre Erfolgchancen grösser. Idealerweise freuen sie sich auf die Prüfung. Sie zeigen diese Vorfreude bspw. dadurch, dass sie in der Prüfungsvorbereitung mehr tun als eigentlich nötig wäre.

Das Selbstvertrauen, die Wichtigkeit der Prüfung und die Vorfreude auf die Prüfung sind also zentral für ein gutes Prüfungsergebnis.

Wie hoch sind das Selbstvertrauen, die Wichtigkeit und die Vorfreude vor einer Prüfung?

Wir haben Schüler und Schülerinnen Mitte der 6. Klasse gefragt, wie viel Selbstvertrauen sie haben, wie wichtig ihnen eine Prüfung ist und wie hoch ihre Vorfreude auf die Prüfung ist. Sie wurden jeweils vor zwei Mathematikprüfungen befragt.

Die Grafik zeigt die Ergebnisse zur ersten Mathematikprüfung:



Prozentuale Anteile Einschätzung Selbstvertrauen, Wichtigkeit und Vorfreude hoch bis tief

Selbstvertrauen

Über 80 % der Schülerinnen und Schüler (Gruppen «eher hoch» und «hoch») trauen sich zu, dass sie ein gutes Prüfungsergebnis erzielen. Die übrigen knapp 20 % der Kinder geben an, dass sie sich dies nicht zutrauen oder unsicher sind, ob sie ein gutes Ergebnis erreichen.

Wichtigkeit

Über 95 % der Schülerinnen und Schüler (Gruppen «eher hoch» und «hoch») erachten die anstehende Mathematikprüfung als wichtig. 4 % der Kinder sind sich nicht sicher, ob die Prüfung wichtig für sie ist. Ein Kind erachtet die Mathematikprüfung als eher unwichtig.

Vorfreude

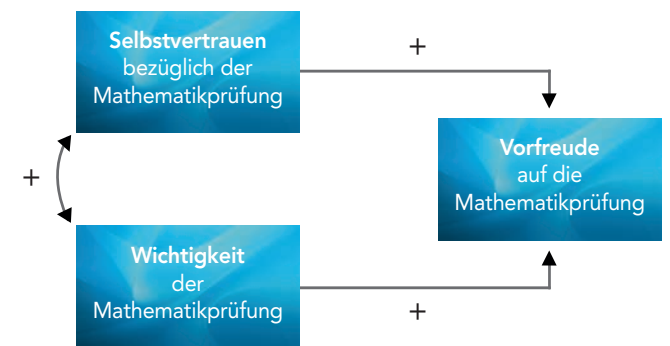
Gut 40 % der Kinder (Gruppen «eher hoch» und «hoch») geben an, dass sie sich auf die Prüfung freuen. Etwa 40 % Prozent der Kinder sind sich nicht sicher, ob sie sich auf die Prüfung freuen oder nicht (Gruppe «ambivalent»). Ungefähr 18 % der Kinder freuen sich nicht auf die Prüfung.

Die Schüler und Schülerinnen haben also grosses Selbstvertrauen im Hinblick auf die Mathematikprüfung, die sie als sehr wichtig bezeichnen. Viele Schüler und Schülerinnen freuen sich entweder auf die Prüfung oder sind bezüglich Vorfreude ambivalent bzw. unsicher.

Wie hängen das Selbstvertrauen, die Wichtigkeit und die Vorfreude zusammen?

Die allgemeine Vermutung lautet: Die Vorfreude ist dann besonders hoch, wenn das Selbstvertrauen der Kinder hoch ist und sie die Prüfung als wichtig einschätzen.

Unsere Berechnungen zur Mathematikprüfung zeigen, dass diese Vermutung auch in unserer Studie zutrifft: Je mehr sich die Kinder zutrauen, die Mathematikprüfung erfolgreich abzulegen, und je bedeutsamer diese Mathematikprüfung für sie ist, desto mehr freuen sie sich auf die Prüfung. Dies bedeutet auch: Sie tun mehr für die Prüfung als unbedingt nötig, sie strengen sich mehr an und sie freuen sich darauf zu zeigen, was sie können. Die Grafik zeigt die Zusammenhänge:



Die Pfeile $\rightarrow +$ und der Doppelpfeil $\leftrightarrow +$ bedeuten: Je höher, desto höher. D.h.: Je höher das Selbstvertrauen und je wichtiger die Prüfung in den Augen der Kinder ist, desto mehr freuen sie sich darauf.

Für diesen Beitrag wurden die Angaben derjenigen 249 Kinder berücksichtigt, die alle Fragen zu Selbstvertrauen, Wichtigkeit und Vorfreude beantwortet hatten.

Wenn das Prüfungsergebnis da ist

Prüfungen sind nicht nur für das Kind und seine Lehrpersonen wichtig, um den Lernfortschritt zu beurteilen. Sie zeigen auch den Eltern, wie erfolgreich die Lernbemühungen ihres Kindes sind. Neben Hausaufgaben sind Prüfungsbesprechungen die häuslichen Situationen, in denen Eltern intensiv am schulischen Lernen ihrer Kinder beteiligt sind, in denen sie ihre Meinungen und Emotionen ausdrücken und so die Motivation, die Ziele und das Lernverhalten ihres Kindes beeinflussen. Für das Kind sind Prüfungsbesprechungen je nach Ergebnis und je nach Erwartungen der Eltern Situationen, denen es mit Freude und Stolz oder Scham und Bangen entgegenblickt. In diesen Situationen registriert das Kind, welche Emotionen seine Eltern zeigen und was sie sagen.

Wir haben bei den beteiligten Familien untersucht, wie Eltern und Kinder mit dem Ergebnis einer Mathematikprüfung umgehen. Innerhalb weniger Stunden nachdem das Kind das Prüfungsergebnis erhalten hatte, haben wir das Kind und seine Eltern getrennt voneinander telefonisch befragt.

Wie bewerten die Kinder das Prüfungsergebnis?

Bei der untersuchten Mathematikprüfung liegt der Notendurchschnitt der 20 Kinder bei der Note 3.8. Zweidrittel der Noten lagen zwischen 2.6 und 5.0.

Für acht Kinder bedeutet das Prüfungsergebnis einen Erfolg, wobei drei von einem grossen, d.h. «nicht unbedingt erwarteten Erfolg» sprechen. Bei drei der acht Kinder liegt die Note bei 4.5 oder leicht darüber.

Zwölf Kinder werten das Ergebnis der Prüfung als Misserfolg. Fünf von ihnen geben an, dass sie eine bessere Note erwartet hätten (Notenwerte zwischen 3.0 und 4.75). Bei zehn der zwölf Kinder liegt die Note unter dem Wert 4.5, bei zwei Kindern genau bei dieser Note oder leicht darüber.

Bei der Note 4.5 liegt eine Grenze, bei der einzelne Kinder noch von einem Erfolg, andere bereits von einem Misserfolg sprechen.

Wie bewerten die Eltern das Prüfungsergebnis?

Sieben Eltern bezeichnen das Ergebnis als Erfolg, wobei zwei Eltern von einem grossen Erfolg sprechen (Notenwerte: 5.0 und 5.5).

13 Eltern werten das Ergebnis der Prüfung als Misserfolg. Sechs Eltern sprechen dabei von einem grossen Misserfolg (Notenwerte zwischen 1.0 und 3.5).

Auch bei den Eltern liegt die Grenze zwischen Erfolg und Misserfolg bei der Note 4.5. Bei diesem Wert liegt auch die Note im einen Fall, wo sich die Meinung von Eltern und Kind unterscheidet: Der Elternteil spricht von einem Misserfolg und das Kind von einem Erfolg.

Wie informieren die Kinder ihre Eltern über das Prüfungsergebnis?

Bei einem Erfolg

Wie die Kinderinterviews zeigen, machen sich die Kinder Gedanken, wie sie ihren Eltern das positive oder negative Prüfungsergebnis mitteilen sollen. Bei einem Erfolg geht es den Kindern hauptsächlich darum, die eigene Freude sichtbar zu machen und auch bei den Eltern Freude auszulösen.

Schätzen die Eltern und ihr Kind das Ergebnis als Erfolg ein, so teilt das Kind zuerst einmal die Note mit und zeigt den Eltern seine Freude deutlich. Die Eltern drücken sofort aus, wie sie das Ergebnis bewerten («super», «okay», «gut!») und zeigen ihre Freude. Je überraschender der Erfolg ist, desto stärker inszenieren die Kinder die Mitteilung, etwa indem sie die Eltern die Note erraten lassen. Ein Kind drückt dies so aus: «Zuerst habe ich meine Mutter gefragt, welche Note sie überhaupt gern hätte, und da hat sie gesagt, eine 5. Nachher habe ich ihr gesagt, ja, das hätte ich auch.» Je unerwarteter der Erfolg für die Eltern ist, desto deutlicher loben sie ihr Kind mit Worten und Gesten.

Bei einem Misserfolg

Die Mehrheit der betroffenen Kinder zeigt den Eltern zuerst, dass sie selber nicht zufrieden und ihre Erwartungen nicht erfüllt sind: «Ich habe ihr gesagt: «Ääh, es ist nur eine 4.5. Es hätte viel besser sein sollen!»» Je ein Kind beginnt die Besprechung mit der Mitteilung, dass die Note zwar schlecht sei, dass es aber «nicht am schlechtesten in der Klasse» sei bzw. dass es «das aber schon erwartet» hätte oder dass es aber «eine Wiederholungsprüfung» machen könne. Ein Kind nennt zuerst die Erfolge bei zwei Prüfungen in anderen Fächern, bevor es dem Elternteil von dem Misserfolg in der Mathematikprüfung erzählt. Ein Kind macht darauf aufmerksam, dass es krank sei und Schmerzen habe. Ein anderes Kind zögert die Mitteilung des Prüfungsergebnisses hinaus, dann bringt es seine Enttäuschung zum Ausdruck und umarmt dabei seine Mutter.

Wie regieren die Eltern auf das Ergebnis der Prüfung?

Die häuslichen Prüfungsbesprechungen ähneln sich in den untersuchten Familien bei Erfolg und Misserfolg sehr. In allen Fällen drücken die Eltern zuerst spontan aus, ob sie das Ergebnis als Erfolg oder als Misserfolg werten. Das Kind erkennt an der Art der elterlichen Reaktion, ob sie überrascht sind oder ob sie das Ergebnis so erwartet haben. Z.B. «Meine erste Reaktion war: «Ups! Das ist ein wenig sehr tief!»»

Bei einem Erfolg

Die Eltern «knuddeln» bzw. «umarmen» ihre Kinder oder «gratulieren» ihnen. Sie zeigen ihre Freude, kommentieren das Ergebnis dann aber nicht weiter. Nur in zwei Fällen äussern die Eltern auch noch, warum sie glauben, dass es ein Erfolg geworden sei. Beide verweisen darauf, dass die Prüfung so gut herausgekommen sei, weil sich die Kinder beim Lernen angestrengt hätten. Folgende Interviewpassage illustriert dies: «Ich habe ihm dann gleich auch noch gesagt, dass das eben das Ergebnis sei, wenn

man sich dahinter setze und lerne.» Indem sie ihren Kindern mitteilen, dass sich seriöses Vorbereiten lohnt und der Erfolg in seiner Hand liegt, dürften sie dem Kind Mut für die kommenden Prüfungen machen.

Bei einem Misserfolg

Die Eltern drücken zuerst aus, dass das Prüfungsergebnis nicht dem entspricht, was sie sich wünschen. Aber im Gegensatz zu den Eltern, deren Kinder erfolgreich waren, schwächen sie diese spontane negative Reaktion etwas ab. Dies dürfte für die Kinder entlastend und beruhigend wirken. Insgesamt lassen sich drei grundsätzliche Handlungsweisen feststellen:

- Drei Eltern trösten ihre Kinder, indem sie die Bedeutung der Prüfung relativieren («ist ja nicht so schlimm», «die nächste Prüfung wird besser», «du kannst es ja nicht ändern») und das Kind z.T. auch emotional unterstützen, indem sie es in die Arme nehmen.

- Fünf Eltern bemühen sich, dem Kind mit Worten Sicherheit bezüglich der kommenden Prüfung zu geben. So meint z.B. eine Mutter: «Ich habe gesagt, dass der Zeitpunkt vor dem Übertritt natürlich ganz unglücklich ist, aber ja, das sei doch kein Beinbruch. «Och, da kommt ein anderes Thema dran, dann bist du wieder besser und da kannst du ein wenig aufholen.»» Eine andere Mutter versucht es so: «Siehst du, wenn du nicht geübt hättest, wäre es noch viel schlimmer rausgekommen. Wenn du so weitermachst, kommt es schon in der nächsten Prüfung gut.» Dabei dürfte die zweite Mutter die Zuversicht ihres Kindes stärker erhöhen als die erste: Während sie auf etwas verweist, was das Kind selber in der Hand hat (sein Engagement beim Lernen), verweist die erste auf etwas, was das Kind nicht beeinflussen kann (das nächste Thema im Fach Mathematik).

- Vier Eltern machen ihr Kind auf ein Problem im Zusammenhang mit dem Ergebnis aufmerksam und regen es zum Nachdenken über die Gründe oder die Folgen an, z.B.: «Ich habe gefragt: «Wieso hast du denn diese Note bekommen? Du hast doch gesagt, du hättest geübt? Was hast du jetzt in der Mathematik für einen Durchschnitt?»» Nur zwei Eltern problematisieren den Notenschnitt. Dies erstaunt, da die Prüfung kurz vor dem Halbjahreszeugnis und dem Übertrittsgespräch stattfand.

Befassen sich die Eltern mit den Aufgaben der Prüfung? Wie machen sie es?

Bei einem Erfolg

Die Mehrheit der Eltern setzt sich mit dem Kind zu einer vertieften Analyse der Prüfung zusammen. Sie schauen sich die Aufgaben und deren Lösungen an, die Prüfung wird nicht einfach «nur schnell unterschrieben». In einer Familie lobt die Mutter das Kind nochmals, nachdem sie die Prüfung durchgesehen hat: «Ich sagte, tadellos, ich sei stolz auf ihn.» Eine andere Mutter schaut mit dem Sohn die Prüfung «da etwas genauer an, wo er etwas nicht verstanden hat». Drei Elternteile berichten von konkreten Versuchen, dem Kind Strategien beim Lösen von Prü-

fungsaufgaben zu vermitteln, z.B. «Ich sagte ihm: «Versuch zuerst herauszufinden, nach welchem Prinzip die Textaufgabe zu lösen ist und schreib dann den ganzen Lösungsweg hin.»»

Mit der Unterschrift wird die Besprechung durch die Eltern beendet. Nur wenige äussern noch Erwartungen für die kommende Prüfung. Falls sie dies tun, sprechen sie in der Regel Noten an, die sie erwarten. Selten werden von den Eltern weitere Erwartungen hinsichtlich des Lernens geäussert.

Bei einem Misserfolg

Nur in einem Fall wird die Prüfung eingehender besprochen. Hier gehen die Eltern den Problemen mit den Kindern zusammen nach und skizzieren, wie es das Kind in den nächsten Mathematikprüfungen besser machen könnte: «Ja, dann haben wir diskutiert, dass sie die Aufgaben genauer lesen muss, vielleicht dreimal. Und dass sie ein System entwickeln muss, dass sie jede, die sie gemacht hat, anstreicht.» Die Mutter nennt hier Überwachungs- und Informationsverarbeitungsstrategien (vgl. Häusliches Lernen).

Warum schauen die Eltern die Prüfung bei Misserfolgen nicht weiter an?

Im Interview wurden die Eltern nicht ausdrücklich danach gefragt, aber fünf Eltern haben dies mit «fehlender Zeit» und in einem Fall mit «Müdigkeit» begründet. Ein Grund für den Verzicht auf eingehendere Beratungen bei einem Misserfolg könnte auch darin liegen, dass die Eltern das Kind emotional entlasten möchten und das ärgerliche oder beschämende Leistungsergebnis möglichst bald zur Seite schieben. Umgekehrt wird der Erfolg zusammen mit dem Kind noch etwas ausgekostet und gewürdigt, indem die Eltern den Prüfungsaufgaben und Lösungswegen der Kinder mehr Aufmerksamkeit schenken.

Fazit

Durch die Interviews mit den Eltern-Kind-Paaren haben wir einen wertvollen Einblick in die Praktiken der Prüfungsbesprechung gewonnen. Die Prüfungsbesprechung ist eine schulbezogene Situation in der Familie, die sehr bedeutsam für die Lern- und Leistungsmotivation des Kindes ist. Es gibt bisher aber nur wenig Forschung dazu.

Weitere Untersuchungen müssen zeigen, inwiefern sich die Verhaltensweisen der untersuchten Eltern-Kind-Paare auch bei anderen Eltern-Kind-Paaren finden lassen.



Impressum

Herausgeber

Prof. Dr. Alex Buff, Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich
Prof. Dr. Kurt Reusser, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

Autorinnen und Autoren

Alex Buff und Iris Dinkelmann, Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich
Erich Steiner, Zoi Dellios und Eva Ulmann, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

Konzept und Redaktion

Nora Heinicke, Abteilung Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich

Gestaltung

FRY & PARTNER, Werbeagentur GmbH, Marius Deflorin

Bezugsadresse

www.transition-study.ch

Erscheinungsjahr

2012



Schweizerischer Nationalfonds SNF
Wildhainweg 3
Postfach 8232
CH-3001 Bern

Tel. +41 (0) 31 308 22 22
Mail: com@snf.ch
<http://www.snf.ch>



Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Freiestrasse 36
CH- 8032 Zürich

Tel. +41 44 634 25 96
Mail: ife@ife.uzh.ch
www.ife.uzh.ch



Pädagogische Hochschule Zürich
Abteilung Forschung und Entwicklung
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich

Tel. +41 43 305 50 30
Mail: forschung@phzh.ch
www.phzh.ch/forschung

