

Psychologie der Elternerwartungen

Warum zu hohe Erwartungen
den kindlichen Schulerfolg
beeinträchtigen können

Dossier 21/1

Prof. Dr. Margrit Stamm



Swiss Education

Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. für Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg
Forschungsinstitut Swiss Education
Aeschbachweg 12
CH-5000 Aarau
+41 (0)31 311 69 69
Persönliche Assistentin: Romina Zenklusen 079 462 92 82

margrit.stamm@unifr.ch
margritstamm.ch

Inhalt

Vorwort	4
Inhalte und Ziele des Dossiers.....	5
Management Summary	6
Schlüsselbotschaften	9
Briefing Paper 1: Frühe Förderung und Elternerwartungen	11
Briefing Paper 2: Begriffe.....	13
Briefing Paper 3: Was die Forschung weiss	14
Briefing Paper 4: Elternerwartungen in Migrantenfamilien	19
Briefing Paper 5: Elternkontrolle und ihre Auswirkungen.....	22
Briefing Paper 6: Zusammenfassung und Empfehlungen	25

Vorwort

Wovon hängt es ab, ob eine Erstklässlerin zu den guten Schülerinnen gehört, ein Sechstklässler in die Sekundarschule, die Realschule oder ins Gymnasium kommt? Und ob eine 15-jährige den gewünschten Ausbildungsplatz erhält oder nicht? Natürlich von der Leistung, sprich Schulnoten – denken die meisten.

Leider nicht nur, lautet die Antwort. Die soziale Herkunft erweist sich einmal mehr als zentral. Neben den Lehrpersonen sind die Eltern zentral für die schulische Leistung und die Noten ihrer Kinder. Das Elternhaus erklärt auch in hohem Ausmass, in welchem Schultypus der Oberstufe ein Kind sitzt und ob dieses eine Lehre macht oder ein Gymnasium besucht.

Dies ist allerdings nichts Neues. Neu und bisher wenig beachtet worden ist die in Studien vielfach nachgewiesene Tatsache, dass nicht nur die soziale Herkunft, sondern in erster Linie die Elternerwartungen eine grosse Rolle spielen. Sie sind gewissermassen der zentrale Mediator, über den bildungsambitionierte Familien ihren Kindern zum Bildungserfolg verhelfen. Migrantenfamilien haben oft ebenso hohe Ambitionen, meist ohne dass sich diese in guten Leistungen ihrer Kinder abbilden.



Kaum berücksichtigt wird ein anderer Faktor, der meist mit hohen Elternerwartungen einhergeht: die Kontrolle durch das Elternhaus. Weil seit der Jahrtausendwende die Sicherheit der Kinder und eine «verantwortete Elternschaft» zunehmend im Mittelpunkt stehen, wird von Eltern erwartet, dass sie ihren Nachwuchs engmaschig betreuen und kontrollieren. Ein Beispiel sind die Hausaufgaben.

Auch im Zuge der frühen Förderung wird die Frage diskutiert, welche Bedeutung das Elternengagement spielt. Grundsätzlich besteht ein Konsens, dass frühkindliche Bildungsförderung zur Minimierung ungleicher Startchancen der Kinder beitragen kann und der Fokus deshalb spezifisch auf benachteiligte Familiengruppen und ihre Kinder zu legen ist. Diese Ausrichtung ist wichtig, um Bildungsungleichheiten wenigstens teilweise verringern zu können.

Geht es allerdings um die gezielte Förderung kleiner Kinder aus besser situierten Familien, sind die Meinungen geteilt, ob hohe Elternengagements und -erwartungen für die Kinder förderlich sind. Psychoanalytisch und entwicklungsorientierte Fachleute sind eher skeptisch, während die Hirnforschung die Bedeutung der elterlichen Bildungsambitionen herausstreicht.

Mit Blick auf die gesamte Bildungslaufbahn besteht in der Forschung Einigkeit darüber, dass Eltern mit hohen Erwartungshaltungen und einem autoritativen, moderat kontrollierenden Erziehungsstil («Monitoring») die entwicklungsförderlichsten Bedingungen schaffen. Doch zu hohe Erwartungen, begleitet von einer non-stop-Kontrolle, überfordern Kinder und machen aus ihnen extrinsisch motivierte, d.h. fremdgesteuerte Hochleister.

Das vorliegende Dossier konzentriert sich auf drei Fragen: (1) Was Elternerwartungen sind, wie sie sich nach Familientyp unterscheiden und welchen Bezug sie zum Bildungserfolg der Kinder haben; (2) warum Migrantenfamilien oft besonders hohe Erwartungen haben, ihre Kinder diese aber nicht in gute Schulnoten transformieren können und (3) welche Rolle die Elternkontrolle spielt.

Das Dossier kommt zum Schluss, dass hohe Erwartungen wichtig, Überaspirationen jedoch schädlich sind. Deshalb lautet die Botschaft eher: Liebe Eltern, helft euren Kindern, ihr Potenzial selbst zu entwickeln, damit sie ihr echtes Selbst entdecken und Kompetenzen entwickeln dürfen, die lebensstüchtig machen.

Das Ziel dieses Dossiers ist es, Wirkungen und Zusammenhänge von Elternerwartungen und Elternkontrolle im Hinblick auf eine entwicklungsangemessene Förderung und Begleitung aufzuzeigen.

Aarau, im Januar 2021

Margrit Stamm

Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. der Universität Fribourg
Forschungsinstitut Swiss Education

Inhalte und Ziele des Dossiers

Das vorliegende Dossier konzentriert sich auf Elternerwartungen und Elternkontrolle sowie deren Auswirkungen. Der Fokus liegt zwar auf bildungsambitionierten Mittelschichtfamilien, doch werden ebenso die Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien beleuchtet.

Elternerwartungen können nicht losgelöst vom Kontrollverhalten von Müttern und Vätern diskutiert werden. Dieses Verhalten ist einerseits ein Ergebnis unserer Leistungs- und Sicherheitskultur und andererseits auch eine Reaktion auf das von Schulen gewünschte Engagement der Eltern, beispielsweise in Bezug auf die Hausaufgaben. Mütter und Väter, welche ihrem Kind viel Freiraum und Selbstverantwortung geben, gelten in der Schule manchmal als «wenig förderorientiert», solche mit gezielter Kontrolle und enger Betreuung als «karriereorientiert». Es ist somit etwas zu simpel, den Eltern grundsätzlich die Schuld zuzuweisen und sie als Helikoptereltern zu bezeichnen. Denn das von mancher Schule erwartete Verhalten von Vätern und Müttern als «kontrollierende Eltern» kann auch zu einer Leitplanke werden, was ein «förderliches» und was ein «Laissez-Faire» Elternhaus ist.

Dass ein kontrollierendes mit Blick auf Erwartungen ambitioniertes Elternhaus nicht per se förderlich ist, weist dieses Dossier nach. Hohe Elternerwartungen sind zwar entwicklungsförderlich, zu hohe Ambitionen – kombiniert mit engmaschiger Kontrolle – führen aber eher zu ängstlichen, unsicheren und unselbstständigen Kindern.

Das Dossier beantwortet folgende Fragen:

- Wie wichtig sind Elternerwartungen, und was bewirken sie?
- Wie unterscheiden sich Eltern im Hinblick auf ihre Erwartungen und Ambitionen und wie sind diese mit dem Schulerfolg ihres Kindes verbunden?
- Was weiss die Forschung über das Kontrollverhalten von Eltern und wie beeinflusst dieses die kindliche Entwicklung?

Das vorliegende Dossier ist wiederum auf der Basis der Recherchearbeiten meiner persönlichen Assistentin Romina Zenklusen entstanden. Sie hat den Text auch lektoriert, wofür ich ihr herzlich danke.

Alle Dossiers sind auf der Website margritstamm.ch gratis herunterladbar. Mit Bezug auf den Frühbereich inklusive Primarschulalter sind bisher folgende Dossiers erschienen:

- Der Schuleintritt. Sieben wissenschaftliche Erkenntnisse für die bildungspolitische Har- moS-Diskussion (Dossier 10/1).
- Wozu frühkindliche Bildung? (Dossier 11/1).
- Achtung, fertig, Schuleintritt (Dossier 12/2).
- Qualität und frühkindliche Bildung (Dossier 12/3).
- Bildungsort Familie (Dossier 13/1).
- Bildung braucht Bindung (Dossier 13/4).
- Frühe Sprachförderung: Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann (Dossier 14/1).
- Best Practice in Kitas und Kindergärten. Von erfolgreichen Fach- und Lehrkräften lernen (Studie PRINZ) (Dossier 14/2).
- Frühförderung als Kinderspiel (Dossier 14/5).
- Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem. Dossier 15/3.
- Väter: Wer sie sind, was sie tun, wie sie wirken (Dossier 16/1).
- Ich will – und zwar jetzt! Mangelnde emotionale Kompetenzen im Vorschulalter und ihre Folgen (Dossier 16/3).
- Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung (Dossier 18/1).
- Buben als «Bildungsverlierer?» Weshalb Initiativen in Kita und Kindergarten ansetzen sollten (Dossier 20/1).

Management Summary

Briefing Paper 1: Frühe Förderung und Erwartungen der Eltern

Bildungsungleichheiten sind in der Schweiz stabil. Viele Studien weisen nach, dass die Weichen hierfür bereits im Vorschulalter gestellt werden und Elternerwartungen dabei eine grosse Rolle spielen.

 **Briefing Paper 1 Seite 11**

In der internationalen Forschung zur Entwicklung von Vorschulkindern gelten das familiäre Umfeld und gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern schon seit längerem als massgeblich für eine nachhaltige kindliche Entwicklung.

Eltern höherer Sozialschichten verfügen schon in den ersten Lebensjahren über eine selbstbewusste Bildungsmotivation und gewichten auch das Sozialprestige höher als solche niedrigerer Sozialschichten. Unter dem Stichwort «Treibhaus-Debatte» hat das Phänomen nun auch Eingang in die wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Diskussion gefunden.

Wenn Elternerwartungen einen Unterschied machen, geht es nicht nur darum, möglichst systematisch benachteiligte Kinder und ihre Familien für frühe Bildungsmassnahmen zu gewinnen, sondern genauso die Erwartungshaltungen von Fachkräften in den Blick zu nehmen. Fördermassnahmen nützen wenig, wenn Fachkräfte Kindern aus einfachen Familien schon beim ersten Kontakt allein aufgrund ihrer Herkunft mit geringen Erwartungshaltungen begegnen. Denn wahrscheinlich wird sich dieses Kind – und mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit auch seine Eltern – unbewusst genauso verhalten, dass dies auch eintritt (sich selbsterfüllende Prophezeiung, «Self Fullfilling Prophecy»).

Solche Erwartungen spielen bereits beim Übertritt ins Bildungssystem eine wichtige Rolle.

Briefing Paper 2: Begriffe

In Bildung und Erziehung tauchen regelmässig neue Begriffe auf, die sich schnell verbreiten. Oft werden sie undiskutiert und unreflektiert übernommen. Dies gilt auch für die Thematik der Elternerwartungen.

 **Briefing Paper 2 Seite 13**

Bildungsaspirationen werden als Vorstellungen über den gewünschten, zeitlich aber noch entfernten Bildungsabschluss des Kindes definiert. Bildungserwartungen gelten als konkrete und unmittelbare Vorstellungen der Eltern im Hinblick auf die aktuelle Bildungsstufe. Erwartungshaltungen stehen für eine zusammenfassende Bezeichnung für oft diffuse, manchmal sehr gezielte Denk- und Handlungsziele, die in der Zukunft liegen. Erwartungshaltungen sind Teil jeder Erziehung, sie machen Eltern etwas sicherer und beruhigen oft auch ihre Ängste.

Der Begriff Elternkontrolle wird genutzt, um die Anstrengungen zu beschreiben, das Leben mit den Kindern zu managen. Dazu gehören auch verdeckte Kontrollen anhand manipulativer Mittel wie Schuldgefühle und Liebesentzug.

Briefing Paper 3: Was die Forschung weiss

Die Bildung der Eltern sowie ihre ökonomische Situation beeinflussen die Erwartungen ganz besonders. In der Regel gilt: Je höher der elterliche Bildungsstand, desto höher die Erwartungen. Doch der Einfluss der Eltern geht noch viel weiter.

 **Briefing Paper 3 Seite 14**

Die Forschung liefert deutliche Beweise dafür, dass Elternerwartungen und Bildungsambitionen im Hinblick auf die Leistungen ihrer Kinder und auf die Selektion beim Übertritt in die Sekundarstufe I zentral sind. Kinder zeigen höhere Leistungen, wenn Eltern Hoffnungen in sie setzen. Erwartungen sollten aber realistisch und nicht überambitioniert sein. Unrealistisch hohe Erwartungen können den Schulerfolg der Kinder sogar behindern.

Allerdings dürften die Lehrkräfte das Zünglein an der Waage spielen. Denn Elternerwartungen beeinflussen auch die Notengebung. Vor diesem Hintergrund wird es nachvollziehbar, dass Kinder ohne Spitzennoten aber mit überambitionierten Eltern trotzdem oft den Weg ins Gymnasium schaffen. Somit müsste die Aussage mancher Forscherinnen und Forscher relativiert werden, Schulnoten seien der beste Prädiktor für Intelligenz. Schulnoten sind oft eher ein Abbild von

Elternerwartungen und -engagement und häufig auch der sozialen Herkunft.

Briefing Paper 4: Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien

Migrantenfamilien, auch solche aus einfachen Sozialschichten, haben im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder als einheimische Familien. Allerdings können diese die in sie gesteckten Erwartungen oft nicht in entsprechende Schulleistungen umsetzen. Warum ist dem so?

Briefing Paper 4 Seite 19

Das Phänomen, wonach Migrantenfamilien durchschnittlich hohe Bildungsaspirationen haben, ist in der Wissenschaft wiederholt untersucht und bestätigt worden, in der pädagogischen Praxis bisher jedoch kaum angekommen. Dieses Phänomen wird auch als «Aspiration-Achievement-Paradox» bezeichnet.

Warum ist dem so? Dafür finden sich verschiedene mögliche Erklärungsansätze. (1) Mit dem *Zuwanderungsoptimismus* wird argumentiert, dass Migrantinnen und Migranten in Bezug auf ihre Arbeitsmoral und ihren Ehrgeiz eine positiv selektierte Gruppe sind. Sie sind meistens ausgewandert, um etwas zu erreichen und ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Entsprechend haben Migranteneltern auch hohe Aspirationen an die Bildungslaufbahnen ihrer Kinder. (2) *Die Informationsdefizite* werden als mögliche weitere Ursache für die hohen Bildungsaspirationen herangezogen. Das oftmals fehlende Wissen über das hiesige Bildungssystem kann dazu führen, dass Kinder von ihren Eltern besser eingeschätzt werden als dies die Noten nahelegen. Dazu kommen auch die sprachlichen Barrieren in der Zusammenarbeit mit Schule und Lehrkräften, was wiederum zu unrealistischeren Einschätzungen der schulischen Leistungen führt. (3) Die These der *wahrgenommenen Diskriminierung* steht für die gefühlte Diskriminierung mancher Migrantenfamilie auf dem Arbeitsmarkt, weshalb sie auf eine hohe Bildung für ihr Kinder setzt. Die Angst vor Diskriminierung kann zu Überkompensation und Überleistung führen.

Möglich ist aber auch, dass Aspirationen kaum eine Wirkung haben, weil Lehrkräfte den Kindern schlechtere Noten geben oder sie nicht fürs Gymnasium empfehlen. Zudem getrauen sich manche Eltern trotz hohen Erwartungen und

entsprechenden Leistungen ihres Kindes kaum, sich für gute Noten oder eine Übertrittsempfehlung einzusetzen. Für sie sind Lehrkräfte Professionelle, weshalb man ihrer Einschätzung vertrauen muss. Ebenfalls ist in Betracht zu ziehen, dass Migrantenfamilien oft eine «kollektive Behandlungsbedürftigkeit» zugeschrieben wird. Daran ist auch der Begriff «Migrationshintergrund» beteiligt.

Briefing Paper 5: Elternkontrolle und ihre Auswirkungen

Elternerwartungen sind ein Schlüsselement zum Verständnis der elterlichen Einflussnahme. Aber sie sind nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist die Elternkontrolle.

Briefing Paper 5 Seite 22

Elternkontrolle kann mit bestimmten offenen und verdeckten Erwartungshaltungen und Manipulationen verbunden sein, weshalb der Begriff für die Pädagogik von grosser Bedeutung ist. Doch oft gilt Kontrolle als «böses» Wort, weil man lieber von «Beziehung statt Erziehung» spricht und die Tatsache dauernder kindlicher Überwachung und deren Folgen verdrängt. Es steht aber viel auf dem Spiel. Kontrollierende Eltern haben in der Regel Kinder mit weniger intrinsischer, dafür viel extrinsischer Motivation, die zudem unselbstständiger, leistungsängstlicher und weniger selbstbewusst sind.

Eine dauerüberwachende Erziehung nimmt den Kindern die Möglichkeit, aus sich heraus und entsprechend ihren Fähigkeiten zu lernen. Eltern, die ständig eingreifen, weil sie vom höheren Leistungspotenzial ihres Kindes überzeugt sind, vermitteln ihm die Botschaft, dass es nicht gut genug ist. Allerdings ist Kontrolle nicht immer offensichtlich. Es gibt auch eher verdeckte Kontrollstrategien wie Liebesentzug oder besondere Anreize wie beispielsweise Geld für gute Noten.

Wirken solche Anreize positiv? Fasst man Forschungsbefunde zusammen, dann kann ein finanzieller Bonus (z.B. Geld für gute Noten oder ein gutes Zeugnis) die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Kinder das tun, was die Eltern wollen – gute Noten schreiben. An Leistungen geknüpfte Belohnungen haben oft Erfolg, aber sie führen meist nur zu kurzfristigen Änderungen und angepasstem, extrinsisch motiviertem Verhalten.

Deutlich nachhaltiger als jeder finanzielle Anreiz ist die kontinuierliche Anteilnahme der Eltern an den schulischen Interessen des Kindes, weil dies die intrinsische Lernmotivation stärkt. Seine Genußnutzung über den Erfolg aus eigenem Antrieb ist tiefer, und auch das Selbstwertgefühl wird deutlich stärker angesprochen.

Deshalb gehört es zur pädagogischen Autorität von Schulen, dass Eltern nicht zu verordneten Paukern werden müssen und Hausaufgaben in den Verantwortungsbereich des Schulkindes im Auftrag der Lehrperson gehören. Diese Botschaft ist wichtig, weil sie signalisiert, dass ein strukturierender Umgang, auch als autoritativer Erziehungsstil bekannt, wichtiger ist als jede Dauerüberwachung. Autoritativ meint weder autoritär noch «anything goes», sondern die Schaffung des Fundaments für eine gesunde psychische und physische Entwicklung. Ein autoritativer Erziehungsstil verzichtet auf Zwang, gewährt aber viel Freiheit, um Kinder zu kultureller Eigenständigkeit und Mündigkeit zu führen.

Briefing Paper 6: Weniger ist mehr – Die Entwicklung angemessener Erwartungen

Väter und Mütter, welche sich für die Schule interessieren, haben in der Regel erfolgreichere Kinder. Aber es kommt auf das *Wie* und die eigene *Haltung* an – und dies ist die grösste Herausforderung.

Briefing Paper 6 Seite 25

Eltern sind neben Lehrkräften und «signifikanten Anderen» (Trainerinnen und Trainer, Lehrkräfte in der musischen Bildung, Grosseltern, ältere Geschwister und Freunde etc.) die wichtigsten Personen, welche die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen können. Deshalb sollten solche Erwachsene Bedingungen schaffen, unter denen Kinder Freude am Lernen und am Leben entwickeln können und dabei auch eigene Entscheidungen fällen dürfen.

Ein Autonomie unterstützender Erziehungsstil jenseits von permanenter Förderung und Kontrolle ist das wichtigste Element für ein gesundes Aufwachsen. Doch Erziehung zur Autonomie erfordert für Eltern und signifikante Andere auch die Fähigkeit zum selbstkritischen Blick in den Spiegel. Dies beinhaltet unter anderem eine Relativierung der Erwartungen an die Kinder und gezielte Versuche, die kindliche Selbstregulation und Autonomie zu fördern. Fünf Handlungsmaximen sind wegweisend:

Erstens haben Kinder ein Recht darauf, durchschnittlich sein zu dürfen und in Schule und Freizeit nicht dauernd brillieren zu müssen. Zweitens sollten Eltern Signale des persönlichen Überengagements erkennen und es zu zügeln versuchen. Drittens geht es um einen besseren Umgang mit dem eigenen Stress, der zu einer verstärkten Selbstfürsorge und klareren Alltagsstrukturen führen kann. Viertens tun Eltern gut daran, zu akzeptieren, dass Noten nicht das Gleiche sind wie Fähigkeiten. Deshalb sollten sie sich stärker an den Lernprozessen und weniger an den Noten orientieren. Damit erhöhen sie die Wahrscheinlichkeit, dass ihr Kind intrinsisch motivierter wird. Fünftens tut es Kindern gut, wenn ihre Eltern eine Antihaltung gegenüber der Optimierung kindlicher Entwicklung einnehmen. Und schliesslich geht es sechstens um eine Erziehung, welche mehr Selbstregulation und Autonomie in den Blick nimmt. Eltern, die diese Maxime ernst nehmen, geben ihren Kindern mehr Zeit, unterschiedliche Wege zur Lösung eines Problems auszuprobieren, sie mischen sich nicht zu früh ein, sie übernehmen nicht immer sofort die Verantwortung, wenn sich ein Hindernis einstellt (z.B. bei den Hausaufgaben).

Schlüsselbotschaften

Briefing Paper 1: Frühe Förderung und Erwartungen der Eltern

- Erwartungshaltungen von Familien sind bedeutsam. Väter und Mütter höherer Sozialschichten verfügen schon in den ersten Lebensjahren über eine selbstbewusstere Bildungsmotivation und gewichten auch das Sozialprestige höher als solche niedrigerer Sozialschichten.
- Erwartungshaltungen von Fachkräften sind deshalb v.a. im Hinblick auf sozial einfach gestellte Familien zentral. Sie beeinflussen die Macht der sich selbsterfüllende Prophezeiung.

Briefing Paper 2: Begriffe

- Bildungsaspirationen werden als Vorstellungen über den gewünschten Bildungsabschluss des Kindes definiert. Bildungserwartungen gelten als konkrete Vorstellungen der Eltern im Hinblick auf die aktuelle Bildungsstufe.
- Erwartungshaltungen sind Einstellungen, welche sich auf mehr oder weniger klare Zielvorstellungen beziehen. Der Begriff Elternkontrolle wird genutzt, um die Anstrengungen zu beschreiben, das Leben mit den Kindern zu managen. Dazu gehören auch verdeckte Kontrollen (Schuldgefühle der Kinder, Liebesentzug etc.).

Briefing Paper 3: Was die Forschung weiss

- Je höher der elterliche Bildungsstand, desto höher die Erwartungen.
- Unrealistisch hohe Erwartungen können den Schulerfolg der Kinder behindern.
- Lehrkräfte spielen das Zünglein an der Waage. Denn Elternerwartungen beeinflussen auch die Notengebung.

Briefing Paper 4: Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien

- Obwohl Migrantenfamilien im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen als einheimische Familien haben, resultieren sie kaum in entsprechende Schulleistungen der Kinder.
- Ursachen sind der Zuwanderungsoptimismus, die Informationsdefizite sowie die wahrgenommene Diskriminierung.
- Dazu kommen die schlechtere Benotung der Kinder trotz gleicher Leistungen wie

diejenigen privilegierterer Kinder sowie die Angst der Eltern, sich für gute Noten ihres Kindes einzusetzen.

Briefing Paper 5: Elternkontrolle und ihre Auswirkungen

- Eine dauerüberwachende Erziehung nimmt den Kindern die Möglichkeit, aus sich heraus und entsprechend ihren Fähigkeiten zu lernen.
- Es gibt auch verdeckte Kontrollstrategien wie Liebesentzug oder besondere Anreize wie beispielsweise Geld für gute Noten.
- An Leistungen geknüpfte Belohnungen haben oft Erfolg, aber sie führen meist lediglich zu kurzfristigen Änderungen und angepasstem, extrinsisch motiviertem Verhalten.

Briefing Paper 6: Weniger ist mehr – Die Entwicklung angemessener Erwartungen

- Eltern sollen hohe, aber nicht übermässige Erwartungen an ihre Kinder haben.
- Erstes Ziel sollte die Schaffung von Bedingungen sein, unter denen Kinder Freude am Lernen und am Leben entwickeln können und dabei auch eigene Entscheidungen fällen dürfen.
- Die sechs wichtigsten Leitideen einer autonomieförderlichen Erziehung sind: (1) Kindern erlauben, in Schule und Freizeit nicht immer brillieren zu müssen. (2) Signale des persönlichen Überengagements erkennen und es zu zügeln versuchen. (3) Besser mit dem eigenen Stress umgehen zu lernen. (4) Akzeptieren, dass Noten nicht das Gleiche wie Fähigkeiten sind. (5) Eine Antihaltung gegenüber der Optimierung kindlicher Entwicklung einnehmen. (6) Kinder mehr autonome Zeit für ihre Selbstregulation geben (inkl. Hausaufgaben).

Psychologie der Elternerwartungen

Warum zu hohe Erwartungen
den kindlichen Schulerfolg
beeinträchtigen können

Dossier 21/1

Prof. Dr. Margrit Stamm

Briefing Paper 1: Frühe Förderung und Erwartungen der Eltern

In der internationalen Forschung zur Entwicklung von Vorschulkindern gelten das familiäre Umfeld und gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern schon seit längerem als massgeblich für eine nachhaltige kindliche Entwicklung. Interessanterweise ist aber relativ wenig über Erwartungen von Vätern und Müttern an ihre Kinder bekannt. Obwohl der «Bildungsort Familie» ein geflügeltes Wort geworden ist, sind die Wirkungen wesentlicher Einflussfaktoren unterbelichtet geblieben (Stamm & Edelmann, 2013). Dieses Briefing Paper wirft einen Blick auf Parameter in der frühen Kindheit, welche mit Eltern-erwartungen verschränkt sind.

Elternengagement und die Treibhausdebatte

Obwohl es im Zuge der Etablierung frühkindlicher Förderprogramme eine wachsende Diskussion zur Frage gibt, welche Bedeutung dem Elternengagement zukommt, sind die Meinungen geteilt. Eher psychoanalytisch orientierte Fachleute befürchten, dass frühe Förderung, insbesondere wenn sie kognitiv orientiert und familienextern erfolgt, einer gesunden kindlichen Entwicklung eher abträglich ist (Gerspach, 2018). Die Hirnforschung wiederum unterstreicht die enorme Bedeutung des gezielten, frühen elterlichen Förderengagements, weil es die hirnbio-logische Basis für spätere Lernleistungen und sozio-emotionale Kompetenz bildet (Hüther, 2016).

Mit Blick auf die Erwartungshaltungen erweisen sich in unserer Längsschnittstudie FRANZ¹ die befragten Eltern als anspruchsvoll, messen sie doch insbesondere den schulrelevanten Fähigkeiten ihres Kind überdurchschnittliche Bedeutung bei. 65% der Eltern vertreten die Ansicht, frühe Lese- und Mathematikkompetenzen seien unabdingbar für den Schulerfolg, 72% erachten diesen als grundlegend für das gute Aufwachsen ihres Kindes, und 72% wünschen sich von ihm später einen gymnasialen Abschluss mit Matura. Es erstaunt somit wenig, dass bereits in

Kita und Kindergarten sehr genau auf angemessene Fähigkeiten und Förderung geachtet wird (Stamm, 2016).

Solche Bemühungen fassen Lareau und Cox (2011) mit spezifischem Blick auf Mittelschichtfamilien im Begriff der «concerted cultivation» zusammen. Damit meinen sie die gezielte Förderung der Kinder mittels vielfältigen Bildungsanstrengungen.

Elkind hat dieses Phänomen schon vor vielen Jahren unter dem Titel «The hurried child» (deutsch: Das gehetzte Kind, 1988) beschrieben und dabei auch auf die mit hohen Erwartungshaltungen verbundenen Entwicklungsrisiken verwiesen. Unter dem Stichwort «Treibhaus-Debatte» hat das Phänomen nun auch Eingang in die wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Diskussion gefunden. Doch bis heute ist es empirisch nur in Ansätzen untersucht (Stamm, 2010; 2017).

Soziale Herkunft und Erwartungshaltungen

Nicht nur die Teilhabe an frühkindlicher Bildung zwischen sozialen Schichten und ethnischen Gruppen differiert, sondern auch die Lernvoraussetzungen bei Vorschulkindern.

Deshalb gehen Bemühungen in die Richtung, möglichst systematisch benachteiligte Kinder und ihre Familien für frühe Bildungsmassnahmen zu gewinnen. Genauso wesentlich sind Erwartungshaltungen von Fachkräften. Die umfassendsten Fördermassnahmen nützen wenig, wenn bei einem Kind aus einer einfachen Familie schon beim ersten Kontakt allein aufgrund seiner Herkunft davon ausgegangen wird, dass es eher leistungsschwach oder problemhaft ist. Wer so denkt, wird wahrscheinlich Recht bekommen.

Anzunehmen ist, dass dieses Kind – und mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit dürfte dies auch für seine Eltern so sein – unbewusst genauso verhalten, dass dies auch eintritt (sich

¹ Das Kürzel steht für «Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft?». Die Studie untersuchte zwischen 2009 und 2015 die Betreuungs- und Erziehungskonstellationen von

insgesamt 309 Kindern aus Mittelschichtfamilien zwischen ihrem dritten und sechsten Lebensjahr.

selbsterfüllende Prophezeiung, «Self Fulfilling Prophecy»). Weil solche Erwartungen bereits beim Übertritt ins Bildungssystem eine wichtige Rolle spielen, werden Kinder aus einfachen Sozialverhältnissen beim Eintritt in Kindergarten und Schule häufiger zurückgestellt und auch häufiger als verhaltensschwierig bezeichnet (Tuppat, 2014; Stamm, 2017).

Doch frühe Bildungsungleichheiten entstehen auch ausserhalb des Bildungssystems, etwa in Nachbarschaft oder Gemeinde. Oft ziehen ambitionierte Familien in Quartiere mit ähnlich ambitionierten Familien und mit homogener zusammengesetzten Schulklassen. Diese Segregationstendenz hat zur Folge, dass Kinder aus benachteiligten Familien sich auf bestimmte Gegenden und Wohngebiete konzentrieren. Dies führt dazu, dass mehr als die Hälfte dieser Kinder eine Einrichtung besucht, in der die meisten Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch sprechen.

Solche Parameter tragen dazu bei, dass die Vorschulkindheit zu einem neuen Schlüsselbereich der Reproduktion von Bildungsungleichheit werden könnte, wenn nicht gezielte, auf benachteiligte Kinder und ihre Familien ausgerichtete fokussierte Fördermassnahmen implementiert werden.

Fazit

Erwartungshaltungen von Familien sind bedeutsam, aber je nach sozialer Herkunft unterschiedlich. Deshalb zeigen sich im Zusammenhang mit Elternerwartungen und den Bemühungen, mit frühkindlicher Bildungsförderung Startchancengleichheit zu erzielen, neue unbeabsichtigte Nebenwirkungen.

Erst in der Gegenüberstellung der Erwartungen von Familien mit unterschiedlichem ökonomischem und kulturellem Kapital kann deutlich werden, dass nicht «alle das gleiche Spiel spielen» können. Gemeint ist damit, dass sowohl die Vorstellungen und Erwartungen der

verschiedenen Akteurgruppen als auch ihr Handlungsvermögen sehr unterschiedlich sind. In der frühkindlichen Bildungsförderung wirken gerade deshalb die Vorannahmen von Fachkräften im Verborgenen. Sie leisten auch einen Beitrag zur Festigung früher Muster von Bildungsungleichheit.

Weiterführende Literatur

Elkind, D. (1988). *Das gehetzte Kind*. Hamburg: Kabel.

Gerspach, M. (2018). Psychoanalytische Pädagogik [online]. *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet, 13.04.2018 [Zugriff am: 01.01.2021]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/>

Hüther, G. (2016). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck u. Rupprecht.

Lareau, A. & Cox, A. (2011). Social class and the transition to adulthood: Differences in parents' interactions with institutions. In: M. Carlson & P. England (Eds.), *Social class and changing families in an unequal America* (pp. 134-164). Stanford: Stanford University Press.

Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Fachverlag.

Stamm, M. (2010). Vorschulkinder im Treibhaus? In: L. Dunker et al. (Hrsg.), *Bildung in der Kindheit* (S. 126-131). Seelze: Klett.

Stamm, M. (2016). *Lasst die Kinder los. Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht*. München: Piper.

Stamm, M. (2017). Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. *Pädagogische Rundschau*, 3/4, 293-304.

Tuppat, J. (2014). Sind türkischstämmige Kinder beim Schulstart im Nachteil? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 219-241.

Briefing Paper 2: Begriffe

In Bildung und Erziehung tauchen regelmässig neue Begriffe auf, die sich schnell verbreiten. Oft werden sie wenig reflektiert übernommen. Mit Bezug zur Thematik von Elternerwartungen und -kontrolle gilt dies ganz besonders. Nachfolgend werden die damit verbundenen gebräuchlichsten Begriffe erläutert.

Bildungsaspirationen

Bildungsaspirationen entstehen durch verschiedenste Einflussfaktoren. Eines der Hauptmotive ist das Motiv des Stuserhalts. Grob wird der Begriff (oft auch Bildungsambitionen genannt) definiert als Vorstellungen über den gewünschten, zeitlich aber noch entfernten Bildungsabschluss des Kindes. Unterteilt wird er in realistische und idealistische Aspirationen. Beide Arten von Aspirationen können im Einklang oder im Gegensatz zueinanderstehen (Stocké, 2009a; 2009b).

- **Idealistische Bildungsaspirationen** beschreiben den erhofften und gewünschten Bildungsabschluss und von der Realität losgelöste Werthaltungen. Tatsächlichen Leistungen und sonstige möglicherweise einschränkende Bedingungen spielen keine Rolle.
- **Realistische Bildungsaspirationen** beziehen sich auf konkrete Schulleistungen oder Noten. Dabei spielen Kosten-Nutzen-Abwägens und als vorweg genommene Bildungsentscheidungen eine Rolle.

Bildungserwartungen

Definiert werden Bildungserwartungen als konkrete und unmittelbare Vorstellungen der Eltern im Hinblick auf die aktuelle Bildungsstufe (Spielgruppe, Kita, Kindergarten, Schule). In der Fachliteratur werden Bildungsaspirationen und Bildungserwartungen häufig synonym verwendet (Schilter, 2016).

Erwartungshaltungen

Erwartungshaltungen stehen für eine zusammenfassende Bezeichnung für oft diffuse, manchmal sehr gezielte Denk- und Handlungsziele, welche in der Zukunft liegen.

Erwartungshaltungen sind Teil jeder Erziehung, sie machen Eltern etwas sicherer und beruhigen oft auch ihre Ängste.

Elternkontrolle

Hinter dem Begriff Elternkontrolle steckt ein psychologisches Konzept, das in einen Zusammenhang zur Kommunikation mit Kindern gesetzt wird. Dementsprechend wird der Begriff sehr verschieden genutzt, um auf die Anstrengungen zu verweisen, das Leben mit Kindern zu managen.

In der Wissenschaft ist die Rede von «psychologischer Kontrolle» versus «psychologischer Autonomie» oder von «autoritativem» versus «autoritärem» oder «Laissez-Faire-Erziehungsstil». Ein Spezialfall ist der Ansatz der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993), welche Elternkontrolle unter dem Aspekt intrinsisch und extrinsisch motivierten Elternverhaltens untersuchten.

Auch wenn in mancher Familie die Lebenshaltung «Beziehung statt Erziehung» vertreten wird, ist ein verdeckt kontrollierender Erziehungsstil sehr verbreitet. Zum Einsatz gelangen manipulative Mittel wie Schuldgefühle und Liebesentzug, um die Kinder dazu zu bringen, sich wie erwünscht zu verhalten.

Weiterführende Literatur

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, 223-238.

Schilter, M. (2016). *Bildungserwartungen und bildungsbezogene Unterstützungsleistungen*. Saarbrücken: Akademischer Verlag.

Stocké, V. (2009a). Idealistische Bildungsaspirationen. In: A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS Version 14.00.

Stocké, V. (2009b). Realistische Bildungsaspirationen. In: A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS Version 14.00.

Briefing Paper 3: Was die Forschung weiss

Die Bildung der Eltern sowie ihre ökonomische Situation beeinflussen die Erwartungen ganz besonders. In der Regel gilt: Je höher der elterliche Bildungsstand, desto höher die Erwartungen. Doch der Einfluss der Eltern geht noch viel weiter. Es gibt auch einen starken Zusammenhang zwischen den elterlichen Bildungsaspirationen und den tatsächlich getroffenen Schullaufbahnentscheidungen. Dabei spielen auch Einstellungen und Erwartungen der Lehrkräfte eine Rolle. Was die Forschung hierzu weiss, ist Thema dieses Briefing Papers.

Wie Bildungsaspirationen entstehen

Die Erwartungshaltungen der Eltern sind eine wichtige Komponente des Humankapitals, welches zusammen mit den ökonomischen Ressourcen und dem Sozialkapital den Familienhintergrund eines Kindes abbildet. Das Humankapital steht für eine kognitiv anregende Atmosphäre, den zeitlichen Umfang, den Eltern ihrem Kind zuteilwerden lassen und ihre Bildungsaspirationen. Diese verweisen auch auf das Interesse am Statuserhalt, und dieser wiederum wirkt sich positiv auf die Erwartungshaltungen aus (Stamm, 2016).

Boudon (1974) verwendet das Konzept der Bildungsaspiration in seinem Modell zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten. Er unterscheidet hierbei zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten.

- **Die primären Effekte** umfassen die Anregungen und Unterstützungen des Kindes durch das Elternhaus. Diese beeinflussen seine kognitive Entwicklung, das Lernvermögen, die Leistungsbereitschaft und auch den «Habitus» oder die «Mentalität» d.h. Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster, die in der Schule besonders gewichtet werden. Weil solche Bedingungen je nach Familie unterschiedlich sind, resultieren sie auch in unterschiedlichen Schulleistungen.
- **Die sekundären Effekte** erklären, weshalb Kinder trotz gleichen Leistungen und kognitiven Fähigkeiten je nach Herkunft in unterschiedlich anspruchsvolle und kostspielige Schullaufbahnen gelangen. Ein wichtiger Grund dafür sind die unterschiedlichen

Bildungsaspirationen und die resultierenden Bildungsentscheidungen der Eltern.

Kinder aus gut situierten Verhältnissen werden von den Eltern anspruchsvolleren und kostspieligeren Bildungswegen zugewiesen, auch dann, wenn sie sich intellektuell nicht von Kindern aus einfachen Verhältnissen unterscheiden. Gut situierte Familien verfügen über eine grössere Bildungsmotivation, fürchten sich kaum vor Investitionsrisiken und gewichten auch das Sozialprestige höher als Arbeiterfamilien. Diese kennen das Gymnasium nicht aus eigener Erfahrung, schätzen die Zugangshürden als sehr hoch ein und schrecken vor den erwarteten Investitionskosten zurück, was sich in einer deutlichen Skepsis gegenüber akademischer Bildung äussern kann.

Der «Mutter-Effekt»

Geht es um die bereits erwähnte «concerted cultivation», wird oft auch von «intensive mothering» gesprochen. Gemeint ist damit, dass sich gut ausgebildete Mütter besonders intensiv um die Betreuung und Förderung des Nachwuchses bemühen und sich dabei in ihren Erwartungshaltungen an anderen Mittelschichtmüttern orientieren.

Doch warum ist in so vielen Untersuchungen ausgerechnet das Bildungsniveau der Mutter entscheidend? Weil Mütter oft die familiäre Hauptverantwortung tragen und mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen als die Väter. Dies beweist laut Meluish (2014) zudem, dass die Erfahrungen des Kindes und die erzieherischen Faktoren rund um die Bildung wichtiger sind als die blossen Gene. Deshalb spricht er von einem «Mutter-Effekt». In seiner Längsschnittstudie zur Wirkung von verschiedenen Faktoren auf die Leistungen von 10-jährigen Schulkindern waren im Vergleich zum Geburtsgewicht, Geschlecht oder Familieneinkommen der Bildungsstand der Mutter und ihre Erwartungen am stärksten mit den Leistungen gekoppelt, doppelt so stark wie der Bildungsstand des Vaters und um ein Viertel stärker als der Besuch einer frühen Förderung. Edward Meluish kommt deshalb zum Schluss, dass das, was Mütter tun, wichtiger ist, als wer sie sind.

Aber auch Väter tun heute viel in Richtung «intensive parenting» (Stamm, 2018). Ähnlich wie ihre Partnerinnen sind sie davon überzeugt, die Kinder optimieren zu müssen, weil diese sonst ihr Potenzial nicht entfalten können.

Eltern unterstützen das Kind, wo sie nur können, halten es zum Lernen an, kontrollieren die Hausaufgaben, schicken es in der Freizeit in Förderkurse und pflegen einen engen Kontakt zur Schule. Stellen sich die erwünschten Leistungen nicht ein, wird der Druck aufs Kind erhöht, vielleicht werden Belohnungen in Aussicht gestellt oder weitere Lernunterstützung organisiert.

Elterntypen und ihre Erwartungen

Es wäre vermessen, Eltern mit ihren Bildungsaspirationen und Erwartungshaltungen als einheitliche Gruppe zu bezeichnen, die anhand bestimmter Merkmale etikettiert werden kann. Unbesehen der sozialen Herkunft oder der kulturellen Hintergründe reagieren bei weitem nicht alle Väter und Mütter gleich auf die heutige gesellschaftliche Situation. Es gibt feine

Unterschiede (Bourdieu & Passeron, 1971). Eltern benutzen Gewohnheiten (Essen, Kleidung, Wohnung), Freizeitbeschäftigungen (Sport, Kultur, Musik), genauso wie Berufs- oder Lebensziele sehr unterschiedlich, um ihr statusbezogenes Bewusstsein auszudrücken. Dies gilt auch für ihre Leistungsorientierung, ihre Bildungsambitionen, ihre Art und Weise, ob und wie sie ihren Nachwuchs kontrollieren und inwiefern sie in ihren Erziehungsstil als Motivationsförderung Belohnungs- und Anreizsysteme einbauen.

Dass es grosse Unterschiede gibt, wird aus Abbildung 1 deutlich. In dieser Abbildung sind die Ergebnisse einer Clusteranalyse dargestellt, die auf der Datenbasis einer Nacherhebung unserer FRANZ-Studie basieren. In die Analyse einbezogen wurde neben dem Ausbildungsniveau der Mutter die Bedeutung der Noten für die Eltern, die Bildungsambitionen im Hinblick auf die Schullaufbahn des Kindes, das Ausmass der Elternkontrolle sowie die Frage nach vorhandenen Belohnungssystemen (z.B. Geld für gute Noten oder ein gutes Zeugnis).

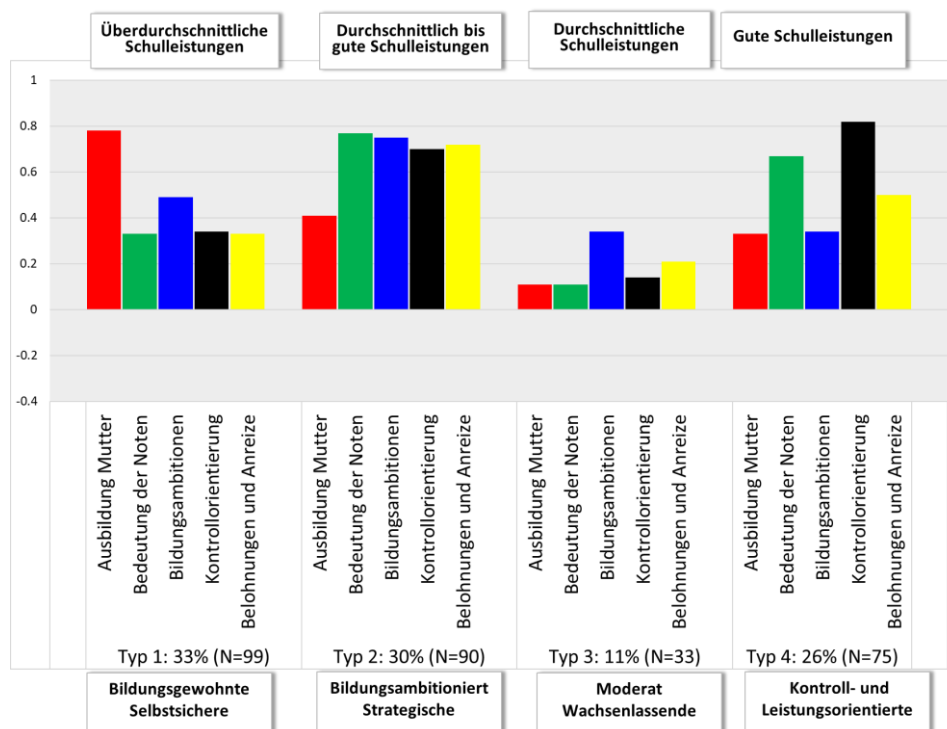


Abbildung 1: Typen von Eltern und ihre Erwartungen (z-Werte²)

Typ 1 findet sich in 99 Fällen (33% der Stichprobe). Mütter dieses Typs sind vorwiegend in

anspruchsvollen Berufen und in einem höheren Pensum tätig. Die Eltern erachten gute

² z-Werte stellen Standardabweichungen vom Mittelwert dar. Ein z-Wert von 1 bedeutet beispielsweise, dass dieser Wert eine Standardabweichung vom Mittelwert entfernt ist, also eine Standardabweichung oberhalb des Mittelwerts liegt. Ein z-Wert von -1 besagt, dass sich der Wert eine Standardabweichungen unterhalb des Mittelwerts befindet.

Schulleistungen als selbstverständlich, weshalb sie den Noten keine allzu grosse Bedeutung beimessen. Sie sind bildungsambitioniert, kontrollieren ihre Kinder durchschnittlich und belohnen sie für gute Leistungen eher wenig. Ihre Kinder erbringen sehr gute Schulleistungen. Weil die Ausprägung solcher Merkmale darauf schliessen lassen, dass Eltern dem allgemeinen Trend, bildungsambitiös und kontrollierend zu sein, nur sehr zurückhaltend folgen, wird dieses Cluster «Bildungsgewohnte Selbstsichere» genannt.

In Typ 2 (N=90) sind 30% der Eltern zusammengefasst. Die Mütter sind vorwiegend im kaufmännisch-gewerblichen Bereich im höheren Kader tätig. Im Vergleich zu den anderen drei Typen achten diese Eltern besonders auf gute Noten, sind am bildungsambitioniertesten, kontrollieren ihre Kinder am zweitstärksten und setzen auch gezielt Belohnungen für gute Noten ein. Diese Merkmalsausprägung führt zur Zuschreibung «Bildungsambitioniert Strategische». Trotzdem sind die Kinder dieses Clusters tendenziell eher durchschnittliche Schülerinnen oder Schüler.

Typ 3 markiert in gewisser Hinsicht den Gegenpol zu Cluster II. Er beschreibt diejenigen 11% (N=33) der vorwiegend das Arbeitermilieu repräsentierenden Elternhäuser mit Müttern, die im Dienstleistungsbereich untergeordnete Arbeiten verrichten. Die Noten sind für die Eltern bedeutend weniger wichtig als für die Eltern der anderen drei Typen. Gleiches gilt für das Kontrollverhalten und die Anreize für gute Noten. Ihre Bildungsambitionen sind geringer als in Typ 1, die Schulleistungen der Kinder sind durchschnittlich. Das Cluster bekommt deshalb die Bezeichnung «Moderat Wachsenlassende».

Typ 4 umfasst 26% des Samples (N=75). Die Mütter haben meist einen kaufmännisch-gewerblichen Hintergrund und sind oft in KMUs tätig. Im Vergleich zu den anderen Clustern kontrollieren die Eltern ihre Kinder am ausgeprägtesten, setzen aber weniger auf Anreize, dafür mehr auf gute Noten. Ihre Bildungsambitionen sind ähnlich wie in Cluster 3. Ihre Kinder

sind gute Schülerinnen und Schüler. Weil Eltern ihre Kinder im Vergleich zu den anderen Clustern am stärksten kontrollieren und sie gleichzeitig die Noten hoch gewichten, bekommt dieser Typ die Etikette «Kontroll- und Leistungsorientierte».

Wenn Bildungserwartungen zu hoch werden

Es ist eine empirisch vielfach belegte Tatsache, dass Kinder erfolgreicher in der Schule sind, wenn ihre Eltern an sie glauben und hohe Erwartungen haben. Dies wird in Typ 1 der Clusteranalyse bestätigt. Sind hohe Erwartungen in jedem Fall gut? Nicht unbedingt, denn Typ 2 zeigt ansatzweise, dass es möglicherweise ein «zu viel» an Bildungsambitionen und -erwartungen geben kann. Dass hohe Ambitionen sogar schädlich sein können, belegt eine deutsche Studie von Murayama et al. (2016³). Die Resultate verweisen darauf, dass Kinder von Eltern mit hohen Bildungserwartungen bessere Leistungen in Mathematik erbringen. Überschreiten die Ambitionen die realistischen Erwartungen, zeigen Kinder schlechtere Leistungen in Mathematik. Die Autoren kommen deshalb zum Schluss, dass sich unrealistisch hohe Ambitionen negativ auf die Mathematikleistungen der Kinder auswirken können.

Beeinflussung der Lehrkräfte durch Elternerwartungen

Je nach Typ haben Eltern auf den Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen einen grossen Einfluss auf die Bildungslaufbahn ihres Nachwuchses, insbesondere auf die Frage, ob das Kind eher eine Lehre macht oder das Gymnasium besucht. Das ist ein erwartetes Ergebnis der FASE-B-Untersuchung von Neuenschwander (2013). Ein zweites Ergebnis erstaunt. Elternerwartungen beeinflussen nicht nur die Kinder, sondern auch deren Lehrkräfte. Neuenschwander (ebd.) konnte nachweisen, dass bei gleicher Leistung Lehrkräfte einem Kind von Eltern mit hohen Bildungserwartungen bessere Noten geben. Einschränken müsste man diesen Befund auf bildungsaffine einheimische Eltern.

³ Untersucht wurden N=3'500 Kinder aus 42 Schulen in Deutschland während 5 Jahren. Die Kinder und Eltern wurden von der 5. bis zur 10. Klasse einmal pro Jahr befragt. Unter anderem wurden von den Kindern die Leistungen in Mathematik erfasst. Die Eltern mussten angeben, welche Note

sie von ihren Kindern in Mathematik im nächsten Zeugnis erwarteten und welche Note sie als realistisch erachteten. Zudem wurde eine fast identische Studie mit N=12'000 Schülerinnen und Schülern in den USA durchgeführt.

Warum ist dies so? Sicher liegt es unter anderem an unserem mehrgliedrigen Bildungssystem sowie am Umstand, dass Eltern bei der Selektion über das Rekursrecht ein gewichtiges Wörtchen mitzureden haben. Nehmen Lehrkräfte den Selektionsentscheid beim Übergang in die Sek I vor, haben sie immer auch die Erwartungshaltungen der Eltern im Kopf. Deshalb schlagen sie bei gleicher Leistung Kinder von Eltern mit einer hohen Bildungserwartung eher für die leistungsstärkere Abteilung der Sekundarstufe I vor.

Dieser Sachverhalt wird in der Dissertation von Hofstetter (2017) empirisch bestätigt. Untersucht hat er die Übertrittsverfahren ins Gymnasium im Kanton Freiburg. Im Ergebnis liessen sich drei Gruppen von Eltern/Lehrkräften unterscheiden:

- **Eltern und Lehrkräfte auf Augenhöhe:** Besteht eine kongruente Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften, wird die Übertrittsempfehlung in gegenseitiger Sympathie diskutiert. Es besteht eine Bereitschaft der Lehrkräfte, ihre eigenen Eindrücke in Frage zu stellen.
- **Überlegenheit der Eltern gegenüber den Lehrkräften:** In dieser Situation überdenken Lehrkräfte ihr Urteil mehrfach, weil sie damit rechnen, dass sie ihren Entscheid werden legitimieren müssen. Eltern lenken das Gespräch, bis die schulische Deutung ihres Kindes ihren Erwartungen entspricht.
- **Überlegenheit der Lehrkräfte gegenüber den Eltern:** Selbst wenn Eltern (meist einfacher Sozialschichten) eine höhere Zuteilung ihres Kindes wünschen, folgen sie der Argumentation der Lehrperson. Sie sind überzeugt, dass Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer Professionalität das Kind besser einschätzen können als sie.

Solche Ergebnisse verweisen auf ein Dilemma: Zwar können Eltern bei der Selektion mitwirken, weshalb die Akzeptanz der Schule in der Elternschaft erhöht werden kann. Andererseits wird dadurch auch die Chancenungleichheit verstärkt, weil die Erwartungen von bildungsambitionierten Eltern erfolgreich sind.

Fazit

Die Forschung liefert deutliche Beweise dafür, dass Elternerwartungen und Bildungsambitionen eine Rolle spielen im Hinblick auf die

Leistungen ihrer Kinder und auf die Selektion beim Übertritt in die Sekundarstufe I. Dies spiegelt sich auch in unserer Typologie. Obwohl sie deutlich macht, dass sich Eltern in ihren Erwartungen und Ambitionen unterscheiden, wirken sich hohe Elternerwartungen positiv auf die Leistungen der Kinder aus. Dies wird im Typ «Bildungsgewohnte Selbstsichere» deutlich. Eltern können tatsächlich als Erfolgspromotoren ihrer Söhne und Töchter wirken.

Allerdings markiert der Typ 2 («Bildungsambitioniert Strategische»), dass sich Ehrgeiz nicht immer in Spitzenleistungen niederschlagen muss. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder höhere Leistungen zeigen, wenn Eltern Hoffnungen in sie setzen. Erwartungen sollten aber realistisch und nicht überambitioniert sein. Unrealistisch hohe Erwartungen können den Schulerfolg der Kinder sogar behindern.

Allerdings dürften die Lehrkräfte das Zünglein an der Waage spielen. Denn Elternerwartungen beeinflussen auch die Notengebung. Vor diesem Hintergrund wird es nachvollziehbar, dass Kinder überambitionierter Eltern trotzdem oft den Weg ins Gymnasium schaffen. Vor diesem Hintergrund müsste die Aussage mancher Forscherinnen und Forscher relativiert werden, Schulnoten seien der beste Prädiktor für Intelligenz. Schulnoten sind oft eher ein Abbild des Elternengagements und der sozialen Herkunft.

Weiterführende Literatur

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Wiley.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz Juventa.

Meluish, E. (2010). *Impact of the home learning environment on child cognitive development: Secondary analysis of data from «Growing Up in Scotland»*. Edinburgh, United Kingdom: The Scottish Government.

Murayama, K., Pekrun, R., Suzuki, M., Marsh, H. W., & Lichtenfeld, S. (2016). *Don't aim too high*

for your kids: Parental overaspiration undermines students' learning in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111, 5, 766-779.

Neuenschwander, M. P. (2013). Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich (S. 63-97). In: M. P.

Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*. Zürich/Chur: Rüegger.

Stamm, M. (2016). *Lasst die Kinder los! Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht*. München: Piper.

Stamm, M. (2018). *Neue Väter brauchen neue Mütter. Weshalb Familie nur gemeinsam gelingt*. München: Piper.

Briefing Paper 4: Elternerwartungen in Migrantenfamilien

Migrantenfamilien, auch solche aus einfachen Sozialschichten, haben im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen für ihre Kinder als einheimische Familien. Dies gilt auch bei schlechteren Schulleistungen. Allerdings können die Kinder die in sie gesteckten Erwartungen oft nicht in entsprechende Schulleistungen umsetzen.

Dieses Phänomen ist in der Wissenschaft wiederholt untersucht und bestätigt worden, in der pädagogischen Praxis bisher jedoch kaum angekommen. Deshalb wird es in diesem Briefing Paper näher untersucht. Dabei geht es um zwei Fragen:

- Warum haben Migrantenfamilien durchschnittlich höhere Bildungsaspirationen im Vergleich zu einheimischen Familien, auch unter Kontrolle der Schulleistung der Kinder?
- Weshalb können die Kinder diese hohen Aspirationshaltungen nicht in angemessene Leistungen transformieren?

Das «Aspiration-Achievement-Paradox»

Da sich Bildungsaspirationen oftmals an die aktuellen schulischen Leistungen der Kinder angleichen und Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechter abschneiden als solche aus einheimischen Familien, wären für die meisten Migrantengruppen eher niedrigere Bildungsaspirationen zu erwarten. Dem ist aber nicht so. Dieses Phänomen wird auch als «Aspiration-Achievement-Paradox» bezeichnet (Becker, 2010; Becker & Gresch, 2016). Es sind also nicht nur die Zuwanderungseliten («Expats»), welche hohe Erwartungshaltungen an ihre Kinder haben. Deshalb stellt sich die Frage nach den Hintergründen dieses paradoxen Befunds.

Gründe für höhere Bildungsaspirationen

Im Hinblick auf die erste Frage nach den möglichen Ursachen für die oft überdurchschnittlich hohen Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien finden sich in der Fachliteratur verschiedene Studien, die als mögliche Erklärungs-

ansätze dienen können. Nachfolgend werden die interessantesten vier Ansätze diskutiert.

- **Zuwanderungsoptimismus:** Es wird argumentiert, dass Migrantinnen und Migranten in Bezug auf ihre Arbeitsmoral und ihren Ehrgeiz eine positiv selektierte Gruppe sind (Kao & Tienda, 1995; Becker, 2010). Sie sind meistens ausgewandert, um etwas zu erreichen und ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Entsprechend haben Migranteltern auch hohe Aspirationen an die Bildungslaufbahnen ihrer Kinder. Dies hat sich besonders ausgeprägt in unserer MIRAGE-Studie zu den erfolgreichsten Migrantinnen und Migranten in der Berufsbildung gezeigt (Stamm, Leumann & Kost, 2014). Eine hohe Bildung der Kinder sehen viele als wichtigsten Weg an, um die Aufwärtsmobilität zu verwirklichen.

Ogbu und Fordham (1986) unterscheiden ferner zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Immigration. Freiwillig immigrierte Familien haben weit höhere Bildungsaspirationen und sind stärker bereit, kulturelle Differenzen in Bezug auf Sprache, Integration oder Kommunikation zu überwinden, während unfreiwillig immigrierte Familien sie zum Schutze ihrer ursprünglichen Identität nutzen und eine zum Mainstream konträre Subgruppenidentität entwickeln.

- **Informationsdefizite:** Eine andere mögliche Ursache für die hohen (realistischen) Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien ist gemäss Becker und Gresch (2016) das fehlende Wissen über das hiesige Bildungssystem. Diese These wird oft vertreten, insbesondere dann, wenn es um die Wahl von Berufslehre oder Gymnasium geht. Forschungsarbeiten z.B. von Gresch (2012) machen zudem deutlich, dass Kinder von ihren Eltern oft besser eingeschätzt werden als dies die Noten nahelegen und dies auch für die Selbsteinschätzung der Kinder gelten kann. Dazu kommen auch die sprachlichen Barrieren in der Zusammenarbeit mit Schule und Lehrkräften, was wiederum zu einer unrealistischeren Einschätzungen der schulischen Leistungen führt.
- **Wahrgenommene Diskriminierung:** Diese These, die auch als «blocked opportunities thesis» bekannt ist, steht für ein

gegenteiliges Postulat zur Erklärung der hohen Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien. Am Beispiel asiatischer Eltern in den USA zeigt Pearce (2006) auf, dass sie aufgrund gefühlter Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt auf eine hohe Bildung für ihre Kinder setzen. Warum chinesische Einwandererkinder an Schulen oft besser abschneiden als andere, hat durch das Buch von Amy Chua (2011) neuen Schwung bekommen. Ihr Erziehungsstil, den Chua chinesisch nennt, zeichnet sich durch äusserste Strenge aus. Sie verlangt von ihren Kindern Perfektion. Die Mädchen müssen in der Schule brillieren und werden auch musikalisch zu Siegerinnen getrimmt.

Die Wahrnehmung oder Angst vor Diskriminierung kann somit zu Überkompensation und Überleistung führen. Mit Überleistung gemeint sind bessere Schulleistungen als sie aufgrund kognitiver Fähigkeiten erwartbar wären.

Gründe für die Nicht-Umsetzung von Bildungsaspirationen

Becker (2010) hat sich eingehend mit der Frage befasst, weshalb Kinder mit Migrationshintergrund oft schlechtere Schulnoten als einheimische Kinder haben – trotz hoher familiärer Bildungsaspirationen. Dabei unterscheidet sie zwei Möglichkeiten:

- Vielleicht sind andere Faktoren ausschlaggebend für schlechtere Schulleistungen. Die an sich hohen Bildungsaspirationen können solche Faktoren nicht kompensieren.
- Vielleicht haben Bildungsaspirationen eine geringere Wirkung als bei einheimischen Kindern.

In Abbildung 2 sind diese beiden Möglichkeiten dargestellt. (Bild a: Konstante unterscheidet sich; Bild b: Steigung unterscheidet sich).

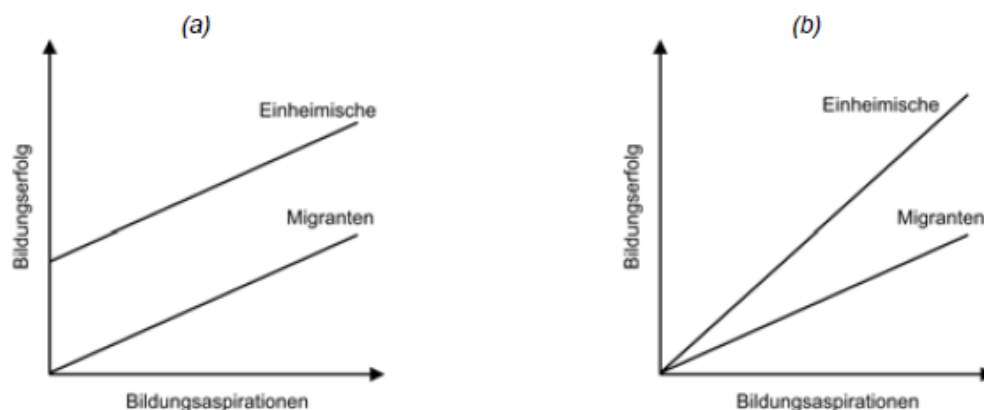


Abbildung 2: Mögliche Auswirkungen von Bildungsaspirationen bei Kindern aus Migrantenfamilien auf ihre Schulleistungen (Nach Becker, 2010, S. 13)

- **Andere Faktoren sind ausschlaggebend:** Die Grafik a in Abbildung 2 basiert auf der in der Forschung wiederholt beschriebenen Tatsache, dass viele Migranteneltern sozio-ökonomisch schlechter gestellt sind als hiesige Familien. Weil der Schulerfolg nach wie vor stark von der sozialen Herkunft abhängig ist, können sich hohe Bildungsaspirationen nicht wie erhofft auswirken. Dazu kommen schlechtere Sprachkenntnisse. Werden solche Faktoren berücksichtigt, so zeigen sich in den meisten Fällen keine ethnischen Nachteile im Schulerfolg mehr. Das bedeutet, dass Kinder aus Migrationsfamilien der höheren Bildungsaspirationen ihrer Eltern eigentlich einen positiven Einflussfaktor darstellen – aber eben nur bei einem

vergleichbaren sozio-ökonomischen Status. Weil dem so oft nicht der Fall ist, resultiert ein schulischer Nachteil für Migrantenkinder trotz hohen Aspirationen.

- **Geringere Wirkung von Bildungsaspirationen:** Das Bild b in Abbildung 2 gründet auf der Annahme, dass einheimische Eltern mit ihren Bildungsaspirationen mehr erreichen als Migranteneltern. Möglich ist beispielsweise, dass Aspirationen kaum eine Wirkung haben, weil Lehrkräfte den Kindern schlechtere Noten geben oder sie nicht fürs Gymnasium empfehlen (Maaz et al., 2011; Hofstetter, 2017). Die Studie von Maaz et al. (ebd.) weist ferner nach, dass Eltern aus einfachen Sozialschichten trotz hohen Erwartungen sich kaum getrauen, sich für gute

Noten oder Übertrittsempfehlungen ihres Kindes einzusetzen. Für sie sind Lehrkräfte Professionelle, weshalb man ihrer Einschätzung vertrauen muss. Ebenfalls in Betracht gezogen werden muss die Migrantenfamilien oft zugeschriebene kollektive Zuschreibung von Behandlungsbedürftigkeit. Daran ist auch der Begriff «Migrationshintergrund» beteiligt.

Fazit

Migrantenfamilien haben oftmals höhere Bildungsaspirationen als einheimische Familien. Zu diesem – allerdings noch wenig beforschten – Paradox liegen verschiedene Erklärungsansätze vor. Dazu gehören Thesen wie der Zuwanderungsoptimismus, mit der Migration ein besseres Leben verbinden zu können; das Informationsdefizit über das Bildungssystem des Aufnahmelandes oder Diskriminierungserfahrungen auf dem Arbeitsmarkt.

Bemerkenswert ist allerdings das Ergebnis von Relikowski et al. (2010), wonach bei vergleichbarem sozialen Familienhintergrund und bei vergleichbaren schulischen Leistungen Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien die grössere Wahrscheinlichkeit haben, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen einheimische als Kinder und Jugendliche. Unter solchen Bedingungen können hohe Aspirationen bei den Bildungsentscheidungen einen positiven Einflussfaktor darstellen und ihnen gegenüber Einheimischen sogar einen Vorteil verschaffen.

Nichtsdestotrotz gilt es aufgrund der in diesem Briefing Paper vorgelegten Erkenntnisse zur Kenntnis zu nehmen, dass Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien durchschnittlich trotz hoher elterlicher Bildungsaspirationen nicht so erfolgreich sind wie dies erwartet werden könnte. Allerdings gilt dies auch für einheimische Arbeiterkinder (Stamm, 2019).

Weiterführende Literatur

Becker, B. (2010). Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheim: Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 137.

Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In: C. Diehl et al. (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 73-115). Wiesbaden: Springer.

Chua, A. (2011). *Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*. München: Hanser.

Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.

Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement. The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.

Maaz, K., Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2011). *Herkunft zensiert. Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Vodafone Stiftung Deutschland.

Ogbu, J. & Fordham, S. (1986). African American students' school success: Coping with the burden of «acting White». *Urban Review*, 18, 176-206.

Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and chinese american students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43, 1, 75-101.

Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekt beim Übergang in das gegliederte Schulsystem. In: T. Beckers et al. (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143-167). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stamm, M., Leumann, S. & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster: Waxmann.

Stamm, M. (Hrsg.). (2019). *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben*. Opladen: Barbara Budrich.

Briefing Paper 5: Elternkontrolle und ihre Auswirkungen

In Briefing Paper 3 ist aufgezeigt worden, dass hohe Elternerwartungen leistungsförderlich sind, doch wenn Aspirationen die Erwartungen deutlich übersteigen, auch schädlich sein können. Manche Kinder reagieren dann mit Überleistung oder gegenteilig mit Minderleistung – oft verbunden mit psychischen und physischen Auffälligkeiten. Elternerwartungen sind somit ein Schlüsselement zum Verständnis der Einflussnahme. Aber sie sind nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist die Elternkontrolle.

In diesem Briefing Paper steht das Konzept der Elternkontrolle im Zentrum. Da Elternkontrolle oft mit bestimmten Erwartungshaltungen verbunden sein kann, ist es für die Pädagogik von grosser Bedeutung. Obwohl dieses Konzept nicht neu ist, wurde es in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bisher nicht angemessen beachtet. Am ehesten kommt es in der Erziehungsstilforschung zum Zug.

Kontrolle und das kindliche Selbstbewusstsein

Heute wird in vielen Erziehungsratgebern vom Begleiten der Kinder gesprochen, kaum aber von der Rolle permanenter Elternkontrolle. Auch in der Wissenschaft wird der Begriff eher diffus behandelt, am ehesten ist die Rede von «psychologischer Kontrolle» versus «psychologischer Autonomie» oder von «autoritativem» versus «autoritärem» oder «Laissez-Faire-Erziehungsstil». Ein Spezialfall ist der Ansatz der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, siehe Briefing Paper 2), welche Elternkontrolle unter dem Aspekt intrinsisch und extrinsisch motivierten Elternverhaltens untersuchten und sie deshalb in gewissem Sinn als zweitrangig betrachten.

Doch es ist eine empirische Tatsache, dass manche Familie in eine dauerkontrollierende Haltung hineingerät, wenn es um die Schulleistungen der Kinder geht, notabene auch dann, wenn die Lebenshaltung «Beziehung statt Erziehung» vertreten wird. Deshalb bleibt unerkannt, dass Kontrolle und Überleistung meist miteinander

verlinkt und sowohl an den Selbstzweifeln als auch am mangelnden Selbstbewusstsein der Kinder einen ursächlichen Anteil haben.

Wenn aus Sorge Kontrolle und permanenter Vergleich wird

Vieles steht auf dem Spiel, weil ein nachhaltiger Schaden entstehen kann, wenn der Nachwuchs jede Minute kontrolliert wird. Kontrollierende Eltern haben in der Regel Kinder mit weniger intrinsischer, dafür mehr extrinsischer Motivation, die unselbstständiger, leistungsängstlicher und weniger selbstbewusst sind. Deshalb hat die Art und Weise, wie Eltern Autonomie unterstützen und Kontrolle eindämmen, entscheidende Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche.

Doch warum praktizieren manche Eltern trotzdem einen kontrollierenden Erziehungsstil? Nicht, weil sie unfähig wären, ihre Kinder «richtig» zu erziehen, sondern wegen unserer Angst-, Sicherheits- und Vergleichskultur. Sie zwingt Väter und Mütter dazu, ihre Kinder keine Sekunde aus den Augen zu lassen, damit sie immer wissen, wo sie sind, was sie tun und mit wem. Eine solche Kultur wird zwar selten mit Elternkontrolle gleichgesetzt, doch ist sie zu einer unhinterfragten Norm geworden, die den gesunden Menschenverstand zu Gunsten eines kompetitiven Erziehungs- und Bildungsverständnisses verdrängt hat. Dieses Verständnis von Sorge, Angst und Wettbewerb resultiert in einer permanenten Begutachtung der eigenen Kinder und der anderer Eltern: Wie sind die denn in der Schule, was lesen sie schon, welche Freizeitaktivitäten pflegen und welche Talente zeigen sie? Wie gut sind sie in Mathematik und sind sie auch motorisch begabt?

Eine überwachende und wettbewerbsorientierte Erziehung nimmt den Kindern die Möglichkeit, aus sich heraus und entsprechend ihren Fähigkeiten zu lernen. Eltern, die ständig eingreifen, weil sie vom höheren Leistungspotenzial ihres Kindes überzeugt sind, vermitteln ihm die Botschaft, dass es nicht gut genug ist – und damit das Gegenteil dessen, was sie eigentlich

beabsichtigen. Allerdings ist Kontrolle nicht immer offensichtlich. Es gibt auch eher verdeckte Strategien wie Liebeszug oder besondere Anreize wie beispielsweise Geld für gute Noten.

Eine Zehnernote für ein gutes Zeugnis?

Elternkontrolle erzeugt bei den Kindern eine eher extrinsisch motivierte Haltung zum Lernen, die sich vor allem auf Noten zentriert. Die Frage ist, ob dieser Prozess in Form von Belohnungssystemen positiv verändert werden kann. Belohnungen stellen zwar eine besondere Form von Kontrolle dar. Doch viele Menschen berichten im Rückblick auf ihre Bildungslaufbahn, sie seien für gute Noten oder ein gutes Zeugnis mit einem Taschengeldzuschlag belohnt worden. Und in der Arbeitswelt seien Geldprämien und Boni für gute Leistungen ja auch völlig normal. Trotzdem besteht über die Belohnung von schulischen Leistungen bei Eltern keine Einigkeit. In unserer FRANZ-Studie geben 65% der Eltern an, ihr Kind für das Schulzeugnis respektive für gute Noten zu belohnen, währendem 35% dieses System strikte ablehnen⁴. Offenbar sind finanzielle Belohnungssysteme in der Erziehung weit verbreitet – aber auch umstritten.

Was sagt die Forschung hierzu? Laut der behavioristischen Modelle (d.h. der Modelle, die den Menschen als Produkt seiner Umwelt sehen) hat ein angenehmes Ereignis, z.B. ein Lernerfolg durch gute Noten, dann eine positive Wirkung, wenn es positiv verstärkt wird. Im Gegenzug dazu spricht man von negativer Verstärkung, wenn durch ein bestimmtes Verhalten ein unangenehmer Zustand in einen angenehmen Zustand umgewandelt wird und das entsprechende Verhalten dadurch ebenfalls verstärkt wird. Es werden somit Reize geschaffen, welche die erbrachten Leistungen oder auch das Lernverhalten verstärken. Daraus folgt, dass eine in Aussicht gestellte finanzielle Belohnung für erfolgreiche Leistungen oder -anstrengungen dazu führen dürfte, dass sich das Kind mehr anstrengt und deshalb erfolgreicher wird.

Doch in der Praxis funktioniert das nicht so einfach. Hierzu gibt es viele Studien, deren Ergebnisse nicht immer kongruent sind, aber

zumindest in folgenden Punkten einen gemeinsamen Nenner haben (z.B. Kuhbandner et al., 2016):

- **Erhöhung der Motivation für Leistungsbereitschaft:** Belohnungen können zwar die Motivation für Leistungsbereitschaft erhöhen. Sobald die Belohnung jedoch aussetzt, verschwindet dieses Engagement wieder. Mit anderen Worten: Belohnungen haben weder einen positiven noch einen neutralen Effekt.
- **Belohnungsstress lockt als Gewinn:** Der Belohnungsstress führt dazu, dass sich Kinder und Eltern zu sehr auf das Ziel fokussieren und deshalb verkrampfen. Die Belohnung lockt zunächst als Gewinn, doch sobald es um die eigentliche Aufgabe geht, kann die entstehende Angst zu einem Leistungseinbruch führen.
- **Schwächung der intrinsischen Motivation:** Lernen unter Belohnungsbedingungen untergräbt die intrinsische Motivation. Weil der Belohnungsdruck von der eigentlichen Aufgabe ablenkt, legen solche Kinder den Fokus auf Ergebnis und Belohnung und nicht auf die Freude am Lernen.
- **Extrinsische Motivation trügt:** Eltern, welche die persönliche Verantwortung für die Leistung ihres Kindes übernehmen und den Erfolg mit Belohnungen sicherstellen, haben meistens extrinsisch motivierte Kinder. Deshalb wirkt sich Belohnung in der Regel positiv aus. Das ist aber trügerisch.
- **Der Korrumpierungseffekt:** Ist ein Kind intrinsisch motiviert, zerstört eine Belohnung diese Motivation. Das Kind wird sich dann bald auf die Belohnung konzentrieren und gute Leistungen darauf ausrichten. Dies zumindest behauptet der Korrumpierungseffekt. Gemeint ist damit, dass intrinsische Motivation durch eine extrinsische Motivation zur Folge habe und deshalb reduziert werde.

Zusammenfassend kann ein finanzieller Bonus die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder das tun, was Eltern wollen – gute Noten schreiben. An Leistungen geknüpfte Belohnungen haben oft Erfolg, aber sie führen meist lediglich zu kurzfristigen Änderungen und angepasstem Verhalten. Doch die kontinuierliche Anteilnahme an den schulischen Interessen und

⁴ Ähnliche Ergebnisse fördert eine Umfrage des Forschungsinstituts forsa im Auftrag von »Studienkreis – Die Nachhilfe« zu Tage. Befragt wurden rund 1'000 Eltern mit

schulpflichtigen Kindern. <https://www.studienkreis.de/in-fothek/journal/belohnung-zum-zeugnis/>

Leistungen des Kindes steigert die intrinsische Lernmotivation deutlich nachhaltiger als ein finanzieller Anreiz. Die Genugtuung über den Erfolg aus eigenem Antrieb ist tiefer, auch das Selbstwertgefühl wird deutlich stärker angesprochen.

Verdeckte Elternkontrolle: Nachhilfe und Hausaufgaben

Manche Eltern sind überzeugt, dass mit der Förderung und der Aussicht auf Belohnungen alles machbar sei. Deshalb stehen bei ihnen neben der Kontrolle der Hausaufgaben auch Nachhilfe oder Lernstudio, verbunden mit Belohnungen, hoch im Kurs. Davon profitiert eine ganze Branche. Heute bekommen 25% bis 35% der Schulkinder Nachhilfe (Hof & Wolter, 2012; Grunder et al., 2013), aber nicht etwa, weil sie in der Schule überfordert sind oder eine Klassenwiederholung aufgrund schlechter Schulnoten droht. Vielmehr geht es oft um «Lerndoping», definiert als Optimierung der Schulnoten mittels Nachhilfe und Anreize, um im Konkurrenzkampf zu bestehen respektive die Aufnahmeprüfung ins oder den Verbleib am Gymnasium zu schaffen oder sicherzustellen.

Ein anderes Beispiel sind die Hausaufgaben. Zwar waren sie schon vor zwanzig Jahren ein familiärer Krisenherd, aber heute ist die Situation oft bizarr. Viele Eltern büffeln täglich mit dem Sprössling, damit er mit fein herausgeputzten Hausaufgaben zur Schule kommt, Mama oder Papa jedoch mehr als nur ein bisschen Hilfe geleistet haben. Fragt man Eltern, weshalb sie sich so verhalten, sagen sie, die Schule erwarte dies.

Im Lehrplan 21 steht zwar viel von Selbstverantwortung. Doch wie kann man Kindern beibringen, dass die eigene Leistung zählt, wenn es selbstverständlich geworden ist, ihnen permanent zur Seite zu stehen? Welche Schlüsse könnten daraus gezogen werden?

Dass den Kindern mehr Verantwortung übertragen werden soll und die Schule den ersten Schritt tun kann. Ein wichtiger Aspekt ihrer pädagogischen Autorität liegt darin, dass Eltern nicht via Hausaufgaben zu verordneten Paukern werden sollen und dass Hausaufgaben in den Verantwortungsbereich des Schulkindes im Auftrag der Lehrperson gehören. In dieser Hinsicht gibt es Leuchtturmschulen, doch leider auch Kantone, in denen Eltern gesetzlich verpflichtet

sind, Hausaufgaben zu kontrollieren. Solche Gesetze machen die kindliche Eigenverantwortung schwierig und behindern diejenigen Lehrkräfte, welche das selbstverantwortete Lernen im Unterricht entwickeln.

Fazit

Schon im frühen Kindesalter wird Eltern eingebläut, die Leistungen ihrer Kinder seien eng mit dem Ausmass familiärer Unterstützung verbunden. Solche Botschaften werden als Vorgabe verstanden, damit sich Väter und Mütter in die schulischen und Freizeit bezogenen Angelegenheiten der Kinder einbringen und sie dauerkontrollieren.

Dauerkontrolle untergräbt ein wichtiges Ziel: die Kinder zu selbstverantwortlichen und mündigen Menschen zu erziehen. Die Unterstützung der kindlichen Autonomie ist mehr denn je eine Herausforderung, aber Eltern sollten sich dieser stellen.

Die Kritik an der permanenten Elternkontrolle bedeutet keinesfalls, dass Kinder «unerzogen» aufwachsen sollen und keine Führung respektive Monitoring brauchen. Wichtig ist ein strukturierender Umgang, der sie davon entlastet, selbst bestimmen zu müssen, was für sie gut ist. Starke Eltern (und auch Lehrkräfte) fordern deshalb die Einhaltung von Regeln, akzeptieren die Kinder als ernst zu nehmende Gesprächspartner und geben ihnen viel Unterstützung. Ein solcher autoritativer Erziehungsstil gilt als besonders entwicklungsförderlich. Autoritativ meint weder autoritär noch «anything goes», sondern die Schaffung des notwendigen Fundaments für eine gesunde psychische und physische Entwicklung.

Weiterführende Literatur

Hof, S. & Wolter, S. C. (2012). Nachhilfe – Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz. Aarau: SKBF Staff Paper 8.

Grunder, H.-U. et al. (2013). Nachhilfe. Eine empirische Studie zum Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuhbandner, C., Aslan, A., Emmerdinger, K., & Murayama, K. (2016). Providing extrinsic reward for test performance undermines long-term memory acquisition. *Frontiers in Psychology*, 7-79.

Briefing Paper 6: Weniger ist mehr – Die Entwicklung angemessener Erwartungen

Welches ist nun die Konsequenz der bisherigen Ausführungen? Hände weg von Erwartungen? Eine Laissez-Faire-Erziehung? Nur Kontakt mit der Schule, wenn wirklich erforderlich? Die Antwort heisst klar und deutlich: Nein! Über alle Altersstufen hinweg weisen Untersuchungen darauf hin, dass Väter und Mütter, die sich für die Schule interessieren, erfolgreichere Kinder haben. Das Elterninteresse beeinflusst auch die Einstellungen und Motivation der Kinder zum Lernen. Väter und Mütter vermitteln so ihre Wertschätzung für die Schule, ihr Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder und auch die Überzeugung, dass Herausforderungen erfolgreich gemeistert werden können.

Aber es kommt auf das *Wie* und die eigene *Haltung* an – und dies ist die grösste Herausforderung. Die Entwicklung angemessener Erwartungen und die Erziehung der Kinder zu autonomen und authentischen jungen Menschen ist nicht einfach eine Strategie, sondern in erster Linie oft eine Frage von Haltungsänderungen. Die nachfolgenden sechs Leitideen können hierfür hilfreich sein.

1. Kinder haben ein Recht, durchschnittlich zu sein

Eltern sind neben Lehrkräften und «signifikanten Anderen» (z.B. Trainerinnen und Trainer, Lehrkräfte in der musischen Bildung, Grosseltern, ältere Geschwister und Freunde) die wichtigsten Personen, welche die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen können. Deshalb sollten sie Bedingungen schaffen, unter denen Kinder Freude am Lernen und am Leben entwickeln können und dabei auch eigene Entscheidungen fällen dürfen. Somit müssen sie nicht immer brillieren, sondern dürfen manchmal auch lediglich durchschnittlich sein. Vielleicht möchten sie lieber eine Berufslehre machen statt das Gymnasium zu besuchen, vielleicht möchten sie lieber zum Plausch Fussball spielen oder ins Ballett gehen, statt sich immer mit der Elite messen zu müssen. Unser Bildungssystem ist eines der durchlässigsten überhaupt. Es ist auch geschaffen für Kinder, die Spätentwickler sind.

Ein Autonomie unterstützender, autoritativer Erziehungsstil jenseits von permanenter Förderung und Kontrolle ist deshalb das wichtigste Element für ein gesundes Aufwachsen. Seine langfristigen Effekte resultieren in einer positiven Eltern-Kind-Beziehung und in weniger Hochleistung, dafür in befriedigenderen Lernsituationen.

Doch Erziehung zur Autonomie erfordert die Förderung von Widerstandskraft. Sie stellt sich nur ein, wenn Kinder Hindernisse überwinden und Misserfolge ertragen lernen, ohne dass die Eltern immer wie Schutzschilder vor ihnen stehen. Kinder lernen keineswegs nur aus fröhlichen und glücklich machenden Erfahrungen, sondern auch aus unangenehmen Ereignissen. Und sie ertragen Vieles. Sie leiden nicht sofort, aber sie brauchen Seelentrost von Eltern und anderen, für sie bedeutsamen Personen -eben: signifikant Anderen.

2. Das eigene Überengagement zügeln

Manche Mütter und Väter empfinden die Schulnoten des Sprösslings als Bewertung der eigenen Leistung. Ihre Erziehungsstrategien umfassen dann wahrscheinlich nicht nur Kontroll- und Druckelemente, sondern ebenso Versuche, die Herausforderungen und Probleme des Kindes selbst zu lösen. Kinder spüren dies und erachten das hohe Engagement der Eltern als normal oder machen sie sogar für dafür verantwortlich, wenn die Noten nicht stimmen. Dies ist einer gesunden Entwicklung abträglich.

Darum ist es so zentral, dass Mütter und Väter ihre Erwartungshaltungen hinterfragen und Signale des persönlichen Überengagements erkennen. Hinweise hierfür sind Druck- und Spannungsgefühle in sich selbst, Reizbarkeit und Erregbarkeit in Bezug auf die kindlichen Leistungen und die Absicht, am Kind herumzuschleifen, bis es den Erwartungen entspricht.

Eltern, welche die Situation ertragen können, wenn sich ein Hindernis anbaut oder das Kind einen anderen Weg einschlagen will, machen ihm ein grosses Geschenk. Können sie die Gelassenheit entwickeln, ohne sofort einzugreifen, dann hat dies günstige Auswirkungen. Weil sich das Kind so entwickeln darf, wie es ihm entspricht,

kann es Vertrauen in sich selbst gewinnen, die eigenen Bewältigungsressourcen stärken und die erforderlichen Entwicklungsaufgaben meistern.

3. Mit persönlichem Stress besser umgehen

Die Bedingungen, unter denen Familie stattfindet, sind oft alles andere als ideal. Heute bringen die gesellschaftlichen Forderungen nach «verantworteter Elternschaft» sowie die Herausforderungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie viele Situationen mit sich, die stressig und belastend sind. Dabei sind es kaum einzelne Situationen, sondern viele kleine und alltägliche Begebenheiten, welche ein höheres Stresserleben auslösen und die kindliche Entwicklung lähmen können. Neben den wiederkehrenden Konflikten wie Streitereien unter den Geschwistern, Schlafengehen am Abend, Unruhe und Aggressivität oder Quengeln und Trödeln, sind es in schulischer Hinsicht Probleme mit den Hausaufgaben, den Prüfungsvorbereitungen, den nicht den Erwartungen entsprechenden Noten oder der Prüfungsängstlichkeit. Doch auch die Ähnlichkeit der Erziehungsansichten beider Elternteile spielt eine Rolle.

Damit sich Stress nicht zu sehr auf die Kinder überträgt, braucht es elterliche Selbstfürsorge. Der erste Schritt hierzu ist der, dass Eltern den eigenen Stress besser erkennen und darum bemüht sind, ihn zu minimieren. Stressabbau bedarf der Berücksichtigung des eigenen Wohlbefindens sowie der Einführung von Ritualen. Nützlich ist es, Zeitinseln und Räume zu schaffen, für die es keinen Zeitdruck gibt. Solche Arrangements müssen vorweg geplant werden, damit es für alle Familienmitglieder verbindlich wird, dass das Drehen im Hamsterrad in solchen Zeitinseln untersagt ist.

Auch Strukturen spielen eine wesentliche Rolle. Sie haben für alle Familienmitglieder viele Vorteile. Der grösste ist der, dass bei klaren Strukturen alle wissen, was als nächstes zu tun oder zu unterlassen ist. Dies erspart gerade in stressigen Situationen viel Zeit und Nerven.

4. Akzeptieren, dass Noten nicht das Gleiche sind wie Fähigkeiten

Ein Kind kommt von der Schule nach Hause und berichtet, was es in Mathematik gelernt hat. Zwei Reaktionen sind möglich.

- Die Eltern fragen sofort, ob es darüber eine Prüfung gäbe.
- Die Eltern interessieren sich dafür, was das Kind denkt, was es gelernt hat oder um welche Inhalte es gegangen ist.

Die erste Frage ist auf das Produkt der Stoffvermittlung ausgerichtet und damit auf die Noten. Anders die zweite Frage, welche die Lernorientierung in den Mittelpunkt stellt. Weil sie auf die Interessen des Kindes ausgerichtet ist, wird es wahrscheinlicher, dass sich das Kind in zukünftigen herausfordernden Situationen nicht sofort ängstlich auf eine kommende Prüfungssituation einstellt, sondern auf die Freude am Lernen.

Dieser Projektion entgegenzutreten können Eltern, wenn sie die Aktivitäten des Kindes neu überdenken. Anstatt auf die eigenen Fantasien zu setzen, was das Kind nun lernen sollte und welche Freizeitbeschäftigungen ihm «guttun» würden, können sich Mütter und Väter eher fragen, was das Kind selbst möchte. Um dies zu erfahren, müssen sie ihm sorgfältiger zuhören und erfahren, was es glücklich macht. Leuchtet der Sohn auf, wenn er rennt, tanzt oder malt? Und die Tochter? Hat sie nicht so gern Sprachen, erzählt aber immer von den Experimenten in der Schule im Naturkundeunterricht? Solche Wahrnehmungen können als Leitplanken genutzt werden für die intrinsische Motivationsförderung der Kinder.

5. Eine Antihaltung gegenüber Optimierung entwickeln

Geht es nach dem Pädagogen Janusz Korczak (2002), haben Kinder ein Recht auf den heutigen Tag. Daraus folgt, dass Eltern gut daran tun, vor allem in Begriffen zu denken, was für das Kind heute wichtig ist. Ein Recht zu haben auf den heutigen Tag heisst auch, dass Kinder so sein dürfen, wie sie sind, ohne ständig optimiert werden zu müssen. Wenn Eltern diese Kunst beherrschen, spüren sie intuitiv, wann Optimierung beflügelt und wann sie lähmt.

Wenn man den Kindern alle Hindernisse aus dem Weg räumt, fehlt ihnen die Erfahrung, mit negativen Erlebnissen umzugehen. Im Herzen wissen alle Elternpaare, dass Kinder scheitern können, so wie man vielleicht selbst einmal gescheitert ist. Doch der Umgang mit Fehlschlägen will geübt sein. Einfach ist das nicht, weil Eltern eine Kompetenz entwickeln müssen: den Kindern durch die Unwägbarkeiten der Kindheit zu helfen,

Zurückhaltung im eigenen Urteil zu pflegen und sein Versagen eher zu begleiten statt es sofort auszubügeln. Doch meist schützen Eltern ihre Kinder aus Mitgefühl. Wer kann schon mit ansehen, wenn sein Kind leidet? Und wer würde ihm nicht nach Kräften helfen, sein Versagen wieder auszubügeln? Das ist nicht nur nachvollziehbar, sondern zeigt sich auch darin, wie oft Eltern sich als Schutzschilder in der Schule vor ihre Kinder stellen. Verständlich ist das, aber für den Nachwuchs nicht lehrreich.

Der Job der Eltern ist es, den Kindern eine emotionale Stabilität und den Glauben an sich selbst zu ermöglichen, damit sie eigenständig werden können. Ängstlichkeit oder die Hast, mit der die kindliche Entwicklung fortlaufend optimiert wird, legt die Bewältigungsstrategien der Kinder lahm. Das Beste ist nicht das, was Eltern für ihr Kind tun, sondern der Glaube, den sie ihm mitgeben, dass alles gut wird. Allein er hilft, Rückschläge zu ertragen. Für Kinder ist er überlebenswichtig.

Aufwachsen ist eine gewaltige Herausforderung, für Eltern und für ihre Kinder. Doch Väter und Mütter brauchen zu viel Zeit für die Verarbeitung ihrer Angst um Schulerfolg und Noten – und zu wenig Zeit für ihre Herzen.

6. Selbstregulation und Autonomie fördern

Kontrolle und Leistungsorientierung ist das eine Ende des Kontinuums, das andere Ende ist die Unterstützung von Selbstregulation und Autonomie. Solche Fähigkeiten sind proaktiv und nicht reaktiv. Eigenständige Kinder sind mit zunehmendem Alter in der Lage, im Voraus zu planen, vorerst mit Unterstützung der Eltern, der Lehrkräfte und der signifikanten Anderen. Mit angemessener Förderung und Begleitung können sie ihre Selbstregulationsfähigkeiten ausbauen. So entsteht autonomes Lernen.

Eltern, Lehrkräfte und andere relevante Erwachsene, welche die Entwicklung von Selbstregulation und Autonomie ernst nehmen, orientieren sich an zwei Standards.

- **Zeit geben:** Sie versuchen, dem Kind in gewissen Bereichen Zeit zu geben, denn Eigenständigkeit bedeutet für das Kind unterschiedliche Wege ausprobieren zu können, welches die wirksamste und effizienteste Lösung eines Problems ist.
- **Zurückhaltung:** Sie mischen sich nicht zu früh ein. Auch das braucht Zeit und Geduld, denn

manche Erwachsene ertappen sich dabei, wie sie ungeduldig werden, wenn das Kind ein Problem nicht sofort lösen kann. Ein Beispiel sind die Hausaufgaben. Übernehmen die Eltern immer die Verantwortung, dann bestimmen sie das Verhalten des Kindes: Es eignet sich die Strategie der Vermeidung von Verantwortungsübernahme an.

Ein solcher Selbstregulation und Autonomie unterstützender Weg ist schwierig, zeitraubend und härter als der alleinige Fokus auf gute Schulleistungen. Doch langfristig zeigen sich positive Folgen in einer Kind angemessenen Entwicklung und in einer positiven Eltern-Kind-Beziehung. Sie sind der Beweis, weshalb sich dieser Weg lohnt.

Weiterführende Literatur

Korczak, J. (2002). *Wie liebt man ein Kind: Das Kind in der Familie*. Gütersloh: Verlagshaus.