

Qualität der Hausaufgabenhilfe in Elternhaus und Nachhilfeunterricht als Prädiktoren des hausaufgabenbezogenen Arbeitsverhaltens

Karin Guill¹, Isabell Bahr², Melike Ömeroğulları^{1,3}

¹ IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

² ohne institutionelle Affiliation

³ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung: Auch in der Sekundarstufe I können viele Schülerinnen und Schüler bei der Hausaufgabenbearbeitung noch auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen. Einige fertigen ihre Hausaufgaben zumindest teilweise im privaten Nachhilfeunterricht an. Die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe lässt sich anhand der Dimensionen Ansprechbarkeit, Strukturierung und Kontrolle beschreiben. Dieses Modell wurde hier auf die Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht übertragen. Eine Stichprobe von $N=1490$ Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 9 schätzte die Qualität der elterlichen Unterstützung ein, eine Teilstichprobe ($n=204$) bewertete auch die Qualität der Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht. Ein globaler positiver Effekt der Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht auf das hausaufgabenbezogene Arbeitsverhalten oder die Noten der Schülerinnen und Schüler zeigte sich nicht. Mittels Strukturgleichungsmodellen konnte u. A. gezeigt werden, dass Strukturierung durch Eltern oder Nachhilfelehrkräfte einen positiven Effekt auf das Hausaufgabenverhalten hat, kontrollierendes Verhalten dagegen einen negativen. Es wird empfohlen, Eltern wie Nachhilfelehrkräfte hinsichtlich günstiger Formen der Hausaufgabenunterstützung anzuleiten.

Schlüsselbegriffe: Hausaufgaben, elterliche Unterstützung, Nachhilfeunterricht

Quality of Homework Support in the Parental Home and Private Tutoring as Predictors of Homework-Related Study Behaviour

Summary: Even at the beginning of secondary schooling, many students rely on their parents' support when doing their homework. Some of these students do at least parts of their homework during private tutoring lessons. The quality of parental homework support can be described by the dimensions responsiveness, structure, and control. This model was adapted to homework support during private tutoring lessons. A sample of $N=1490$ students from grade 5 to grade 9 rated the quality of their parents' homework support, a subsample ($n=204$) additionally rated the quality of homework support during private tutoring lessons. There was no global positive effect of homework support during private tutoring on students' homework-related study behaviour or grades. Structural equation modelling revealed a positive effect of structure provided by parents or private tutors and a negative effect of control on students' homework behaviour. We recommend instructing and training parents and private tutors on effective forms of homework support.

Keywords: Homework, parental support, private tutoring, shadow education

Autorenhinweis:

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 316567771.

Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2020, 67, Preprint Online

DOI 10.2378/peu2020.art08d

© Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Am Beginn der Sekundarstufe können die meisten Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung der schulischen Hausaufgaben noch auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen (Wild & Gerber, 2007). Fehlt den Eltern dazu die Zeit oder ist die Hausaufgaben-situation ein Auslöser häufiger Streitereien zwischen Eltern und ihren Kindern (Moroni, Dumont & Trautwein, 2016), so kann dies ein Anlass sein, die Bearbeitung der Hausaufgaben in den privaten Nachhilfeunterricht zu verlagern.

Während es hinsichtlich der Eltern bereits eine Reihe von Befunden zu funktionalen und dysfunktionalen Strategien der Hausaufgabenhilfe und ihren Effekten auf Leistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler gibt (z. B. Dumont, Trautwein, Nagy & Nagengast, 2014; Silinskas & Kikas, 2017; Wild & Remy, 2002), ist für die Hausaufgabenhilfe im privaten Nachhilfeunterricht noch ungeklärt, ob sich in vergleichbarer Weise verschiedene Dimensionen der Qualität der Hausaufgabenhilfe unterscheiden lassen und ob sich entsprechende Effekte auf die Leistung und Motivation der Schülerinnen und Schüler finden. In diesem Beitrag werden daher frühere Forschungsarbeiten zu Effekten der Kontrolle, Strukturierung und Ansprechbarkeit der Eltern bei der Hausaufgabenbearbeitung in einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 9 repliziert und in einer Teilstichprobe, die Hausaufgaben im Nachhilfeunterricht bearbeitet, auf den privaten Nachhilfeunterricht übertragen.

Dimensionen der Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe

Hausaufgaben erfüllen mehrere Funktionen. Zum einen soll schulischer Unterrichtsstoff wiederholt, eingeübt und gefestigt und damit letztlich die Schulleistung verbessert werden (Mischo & Haag, 2006). Zum anderen dienen Hausaufgaben dazu, dass Schülerinnen und Schüler lernen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und ihn selbst zu regulieren (siehe auch Ramdass & Zimmerman, 2011), indem sie die Hausaufgaben bis zum vorgegebenen

Zeitpunkt mit ausreichender Anstrengung und Sorgfalt bearbeiten. Hausaufgaben sollen von Lehrkräften so gestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler sie selbstständig bearbeiten können.¹ Am Beginn der Sekundarstufe I können jedoch immer noch über 90 % der Schülerinnen und Schüler auf elterliche Unterstützung zurückgreifen (Wild & Gerber, 2007). Damit stellt sich die Frage, ob mit dieser elterlichen Unterstützung oder ihrem Umfang per se ein Vorteil für ihre Kinder einhergeht. Empirische Befunde dazu sind inkonsistent: Es finden sich sowohl Belege für Leistungsvorteile bei elterlicher Hausaufgabenhilfe als auch Belege für negative Effekte (Patall, Cooper & Robinson, 2008), sodass ein differenzierterer Blick auf die Prozesse der elterlichen Hausaufgabenhilfe notwendig ist. Dabei hat sich die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) als hilfreicher theoretischer Rahmen erwiesen (vgl. z. B. Dumont et al., 2014; Grolnick & Pomerantz, 2009). Auf dieser Basis werden drei Dimensionen elterlichen Verhaltens identifiziert, die den Grundbedürfnissen der Kinder nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit entgegenkommen. Im Anschluss an die Studie von Dumont et al. (2014) zu den Bedingungen und Effekten elterlicher Hausaufgabenhilfe am Beginn der Sekundarstufe I in nicht-gymnasialen Schulformen werden diese drei Dimensionen hier als Ansprechbarkeit, Strukturierung und Kontrolle bezeichnet.

Ansprechbarkeit meint dabei die elterliche Hinwendung und positive Aufmerksamkeit für das Aufziehen des Kindes als Reaktion auf dessen Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. *Kontrolle* als negativer Gegenpol zu Autonomie-Unterstützung meint Druck, Aufdringlichkeit und Dominanz der Eltern, was sich negativ auf das kindliche Erleben von Autonomie und Kompetenz auswirkt. Neuere Forschungsarbeiten grenzen Kontrolle deutlich von elterlicher *Strukturierung* (Grolnick & Pomerantz, 2009) ab, was positive Formen elterlicher Anleitung

¹ Vgl. z. B. <http://schure.de/22410/33,82100.htm>, Zugriff am 28. 11. 2018.

wie die Organisation des Umfelds des Kindes und die Bereitstellung eines Rahmens, der die Kompetenz des Kindes unterstützt, umfasst. Dies kann durch Regeln zur Hausaufgabenbearbeitung, durch die Organisation des Arbeitsplatzes oder die Abschirmung von Störungen geschehen (Dumont et al., 2014). Erwartungskonform konnten Dumont et al. (2014) positive Effekte von Ansprechbarkeit und Strukturierung auf das Lernverhalten und negative Effekte von Kontrolle auf Leistung und Verhalten finden. Das Lernverhalten wurde dabei über die Anstrengungsbereitschaft für das Fach Deutsch und die Prokrastination bei den Hausaufgaben, also deren unnötiges Aufschieben, als Teil der Fähigkeit, für den eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen (vgl. auch Ramdass & Zimmermann, 2011), erfasst. Auch neueren Arbeiten (Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli & Baeriswyl, 2015; Silinskas & Kikas, 2017) ebenso wie frühere Arbeiten (z. B. Wild & Remy, 2002) unterstützen dieses Befundmuster. Dementsprechend erwarten wir auch für unsere eigenen Analysen positive Effekte von Strukturierung und Ansprechbarkeit und negative Effekte von Kontrolle auf das Hausaufgabenverhalten und die Schulleistung (*Hypothese 1*).

Elterliche Hausaufgabenhilfe beeinflusst nicht nur das Hausaufgabenverhalten der Kinder, sondern fällt auch in Abhängigkeit vom Verhalten der Kinder anders aus (Dumont et al., 2014): Eltern reagieren auf schlechte Schulleistungen und ein ungünstiges Hausaufgabenverhalten ihrer Kinder wiederum mit ungünstigem, kontrollierendem Verhalten. Idealerweise sollte daher in Längsschnittstudien das frühere Hausaufgabenverhalten der Kinder kontrolliert werden. Dies war im Rahmen unserer Studie nicht möglich, aber zumindest können zentrale Prädiktoren des Hausaufgabenverhaltens der Kinder und Jugendlichen wie sozialer Hintergrund, Klassenstufe und insbesondere ihre Zeugnisnoten einige Monate vor der Datenerhebung kontrolliert werden. Wenn im Folgenden von Effekten des Verhaltens von Eltern oder Nachhilfelehrkräften die Rede ist, ist dies daher immer nur im Sinne statistischer und nicht kausaler Effekte gemeint.

Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht

Fehlende Zeit der Eltern aufgrund von zunehmender Berufstätigkeit (Rudolph, 2002) ebenso wie Streit bei den Hausaufgaben (Moroni et al., 2016) und der oben skizzierte Teufelskreislauf aus sich gegenseitig verstärkenden ungünstigem Kinder- und Elternverhalten, trotzdem aber der Wunsch nach Unterstützung bei den Hausaufgaben (Jäger, Jäger-Flor & Hass, 2011), können Gründe sein, die Hausaufgaben in den privaten Nachhilfeunterricht zu verlagern. Gemeint ist damit Unterricht, der sowohl außerfamiliär als auch außerhalb des regulären Schulunterrichts stattfindet, in regelmäßiger, häufig vorübergehender Form genutzt wird, durch Lehrkräfte, Studierende, (ältere) Schülerinnen und Schüler oder andere Laien erteilt wird, in der Regel kostenpflichtig ist und auf die Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern abzielt (Krüger, 1977). Nachhilfeunterricht hat durch die zusätzliche Lernzeit unter Anleitung einer idealerweise pädagogisch qualifizierten Fachkraft durchaus das Potenzial, dieses Ziel zu erreichen, die Schulleistung und das Arbeitsverhalten positiv zu beeinflussen (Guill, Lüdtke & Köller, 2019; Haag, 2001). Faktisch zeigt sich jedoch, ganz ähnlich wie bei globalen Effekten der elterlichen Hausaufgabenhilfe (Moroni et al., 2015), in Studien zu den summarischen Effekten der Nutzung von Nachhilfeunterricht ein inkonsistentes Befundmuster von positiven, negativen wie neutralen Effekten von Nachhilfeunterricht auf die Schulleistung (Guill & Bos, 2014; Park, Buchmann, Choi & Merry, 2016). Ein positiver Effekt von Nachhilfeunterricht auf die Handlungskontrolle bei den Hausaufgaben konnte nicht nachgewiesen werden (Haag, 2001).

Dementsprechend macht es Sinn, auch im Nachhilfeunterricht die Qualität der Interaktionsprozesse zwischen Lehrkräften und Kindern oder Jugendlichen genauer zu betrachten. Da ein substantieller Anteil von Nachhilfesüherinnen und -schülern angibt, im Nachhilfeunterricht (auch) Hausaufgaben zu bearbeiten (Guill, Ömeroğulları & Köller, 2019; Rudolph, 2002), liegt

der Fokus hier auf der Interaktion bei der Hausaufgabenbearbeitung, die einen wichtigen Anteil der Interaktionsprozesse in der Nachhilfe ausmacht. Zunächst prüfen wir im Rahmen zweier offener *Forschungsfragen*, ob sich globale Effekte (1) der Nutzung von Nachhilfeunterricht oder (2) der Nutzung von Nachhilfeunterricht mit Hausaufgabenhilfe auf die Schulleistung und das Hausaufgabenverhalten der Schülerinnen und Schüler finden.

Sofern der Nachhilfeunterricht von pädagogischen Fachkräften, also voll ausgebildeten Lehrkräften erteilt wird, sollten diese idealerweise über den Vorteil autonomie-unterstützenden Verhaltens informiert sein. Nachhilfeunterricht wird jedoch häufig auch von pädagogisch-psychologisch nicht oder nur unvollständig qualifizierten Personen wie älteren Schülerinnen und Schülern oder Studierenden erteilt (Guill, Lüdtke & Köller, 2017; Streber, Haag & Götz, 2011). Zudem erlaubt das Setting einer ständigen Anwesenheit der Nachhilfelehrkraft in der Hausaufgaben-situation zwar die Bereitstellung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre und einer hohen Ansprechbarkeit der Nachhilfelehrkraft bei Schwierigkeiten, doch kombiniert mit der Erwartungshaltung von Schülerinnen und Schülern wie ihrer Eltern, schnell eine Verbesserung der Schulleistung zu erzielen (Ireson & Rushforth, 2014; Rudolph, 2002), kann es auch dazu verleiten, direkt, einmischend und kontrollierend auf Fehler und Unsicherheiten bei der Bearbeitung der Hausaufgaben zu reagieren. Ähnlich wie im Elternhaus (Wild & Remy, 2002) ist daher auch im Nachhilfeunterricht mit einem Nebeneinander funktionaler und dysfunktionaler Strategien der Hausaufgabenhilfe zu rechnen. Bei einer typischen Frequenz von ein bis zwei Nachhilfestunden in der Woche (Guill et al., 2017; Jäger et al., 2011), sind die Schülerinnen und Schüler dem Einfluss ihrer Nachhilfelehrkräfte allerdings deutlich seltener ausgesetzt als dem Einfluss im Elternhaus, sodass sich die Qualität des Unterstützungsverhaltens möglicherweise nicht gleichermaßen stark auf das Verhalten der Jugendlichen auswirkt.

Vor diesem Hintergrund nehmen wir an, dass sich das Unterstützungsverhalten von Nachhilfelehrkräften wie das Verhalten der Eltern durch die drei Dimensionen Ansprechbarkeit, Strukturierung und Kontrolle beschreiben lässt (*Hypothese 2*) und untersuchen in einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern mit Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht mit offenen Forschungsfragen, wie das Unterstützungsverhalten der Nachhilfelehrkräfte im Vergleich zu dem der Eltern erlebt wird (3) und ob sich ähnlich wie im Elternhaus (4) positive Effekte von Ansprechbarkeit und Strukturierung und (5) negative Effekte von Kontrolle auf das Hausaufgabenverhalten und die Schulleistung finden.

Methode

Datenerhebung und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte in erster Linie in den Jahrgangsstufen 5 bis 9 an Gemeinschaftsschulen und Gymnasien in Schleswig-Holstein im Zeitraum vom 1. 6. 2017 bis zum 15. 7. 2017 mittels eines Fragebogens, der entweder papierbasiert (10,4 %, Rückgabe in verschlossenen Briefumschlägen) oder als Online-Fragebogen in den schuleigenen Computerräumen oder an den Smartphones der Schülerinnen und Schüler bearbeitet werden konnte. Die Teilnahme war nach schriftlichem Einverständnis der Eltern freiwillig. Die Befragung wurde durch die Lehrkräfte durchgeführt und dauerte ca. 25 Minuten. Die Schulen erhielten eine individuelle Rückmeldung zu den Angaben ihrer Schülerschaft. Zudem beteiligten sich sieben Jugendliche an der Befragung, die mittels E-Mails an ihre Eltern über Nachhilfeinstitute in Nordrhein-Westfalen erreicht wurden.

Insgesamt beteiligten sich 1490 Mädchen (54,4 %) und Jungen an Gymnasien (92,8 %) und anderen Schulformen (überwiegend Gemeinschaftsschulen) an der Erhebung. Die Stichprobe verteilte sich relativ gleichmäßig über alle Klassenstufen: Zum Zeitpunkt der Befragung besuchten 20,9 % der Teilnehmenden die fünfte Klassenstufe, 19,2 % die sechste Klasse, 22,7 % die siebte Klasse, 18,8 % die achte Klasse und 18,3 % besuchten die neunte Klassenstufe. Von den Jugendlichen hatten 26,3 % einen Migrationshintergrund, 65,4 % gaben an, dass mindestens ein Elternteil das Abitur abgeschlossen hatte, 18,7 % konnten dazu keine Angabe machen.

Alle Schülerinnen und Schüler wurden zur elterlichen Hausaufgabenunterstützung befragt. Bei regelmäßiger Nachhilfe innerhalb der letzten 6 Monate ($N=237$; 22,6%) wurden die Schülerinnen und Schüler auch zur Hausaufgabenunterstützung im Nachhilfeunterricht befragt. Für die weiteren Analysen zum Nachhilfeunterricht wurde die Teilstichprobe von $N=204$ Schülerinnen und Schülern genutzt, die wenigstens „manchmal“ die Hausaufgaben im Nachhilfeunterricht anfertigte.

Instrumente

Zur Erfassung der *elterlichen Hausaufgabenunterstützung* wurden die bereits von Dumont et al. (2014) verwendeten 14 Items aus der TRAIN-Studie (Tradition und Innovation; Jonkmann, Rose & Trautwein, 2013) verwendet, die von der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) und früheren Studien zur elterlichen Hausaufgabenunterstützung (Wild & Remy, 2002) inspiriert sind. Die Items erfassen die Hausaufgabenunterstützung aus Schülerperspektive, beziehen sich also auf die Schülerwahrnehmung der Hausaufgabenhilfe und sind den drei Dimensionen elterliche Ansprechbarkeit (vier Items, z. B. „Bei den Hausaufgaben helfen mir meine Eltern, wenn ich sie darum bitte“, $\alpha = .74$), elterliche Strukturierung (sechs Items, z. B. „Meine Eltern wollen, dass ich erst die Hausaufgaben mache, bevor ich mich mit Freunden treffe“, $\alpha = .75$) und elterliche Kontrolle (vier Items, z. B. „Meine Eltern mischen sich oft ein, wenn ich meine Hausaufgaben erledige“, $\alpha = .71$) zugeordnet. Die Antworten erfolgten hier wie auch bei den Skalen zum Nachhilfeunterricht und zum Schülerverhalten auf einer vierstufigen Likert-Skala von *trifft gar nicht zu* (1) bis *trifft völlig zu* (4).

Die drei Dimensionen wurden als latente Variablen spezifiziert, um zu überprüfen, ob sich die von Dumont et al. (2014) identifizierte Faktorenstruktur auch mit unserem Datensatz abbilden lässt. Dabei ergab sich ein akzeptabler Fit des Modells mit $\chi^2(72, N=1476) = 372.98, p \leq .001$, comparative fit index (CFI) = 0.937, root-mean-square error of approximation (RMSEA) = .053, standardized root-mean-square residual (SRMR) = .048. Allerdings mussten dazu auf Basis der modification indices beim Faktor *Strukturierung* die Korrelationen von zwei Fehlertermpaaren zugelassen (Items: ES1 & ES2, $r = .23$, sowie ES5 & ES6, $r = .39$, siehe Anhang) werden.

Zur Erfassung der *Hausaufgabenunterstützung im Nachhilfeunterricht* wurden die Items zur elter-

lichen Hausaufgabenunterstützung so weit sinnvoll möglich für den Nachhilfeunterricht adaptiert. Insgesamt wurden 12 Items entwickelt, jeweils vier zur Ansprechbarkeit ($\alpha = .66$), Strukturierung ($\alpha = .80$) und zur Kontrolle ($\alpha = .68$) durch die Nachhilfelehrkräfte aus Schülerperspektive. Alle Items sind im Anhang abgedruckt. Ebenfalls parallel zur elterlichen Hausaufgabenunterstützung wurde ein Modell mit drei korrelierten Dimensionen der Hausaufgabenunterstützung im Nachhilfeunterricht spezifiziert (vgl. Hypothese 2), für das sich ein guter Fit ergab: $\chi^2(51, N=204) = 51.91, p = .438$, CFI = 0.998, RMSEA = .009, SRMR = .053 (*Hypothese 2*).

Wiederum in Anlehnung an Dumont et al. (2014) wurde das *Hausaufgabenverhalten* durch zwei Skalen abgebildet. *Prokrastination* bei den Hausaufgaben wurde durch drei Items erfasst (z. B. „Ich zögere den Beginn meiner Hausaufgaben bis zur letzten Minute hinaus“, $\alpha = .72$), welche von Dumont et al. (2014) entwickelt wurden. Zur Erfassung der *Anstrengungsbereitschaft* bei den Hausaufgaben wurde eine Skala zur Anstrengung beim Lesen/im Deutschunterricht (Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006) für die Hausaufgabenbearbeitung in allen Fächern adaptiert (vier Items, z. B. „Bei den Hausaufgaben strenge ich mich wirklich an“, $\alpha = .84$).

Die *Schulleistung* wurde über die Noten in den nachhilfeintensiven Fächern Mathematik, Deutsch Englisch (Luplow & Schneider, 2018) erfasst und zwar einerseits über die Noten im Halbjahreszeugnis (T1) als Ausgangsleistung vor oder während der Nachhilfe und andererseits über aktuelle Klausurnoten (T2) als bisheriges Ergebnis der Nachhilfe. Durch die Angabe der Abstufungen „+“ und „-“ zu den Noten von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend) konnten detaillierte Informationen erfasst werden, die in das Punkteschema der gymnasialen Oberstufe von 0 (Note 6, ungenügend) bis 15 (Note 1+, sehr gut) rekodiert wurden. Auch die Noten wurden durch Schülerangaben erfasst.

Der *Bildungsabschluss der Eltern* wurde danach differenziert, ob mindestens ein Elternteil das Abitur erreicht hatte (1) oder nicht (0) oder ob die Jugendlichen dazu keine Angabe machen konnten (als missing kodiert). Der *Migrationshintergrund* der Eltern wurde über den Gebrauch mindestens einer weiteren Sprache neben Deutsch (1, nur Deutsch: 0) im Elternhaus operationalisiert. Geschlecht, Klassenstufe und Schulform wurden über Schülerangaben erfasst, die Schulform wurde ggf. durch Schulcodes aus der Datenerhebung korrigiert.

Analysen

Die Überprüfung der Faktorenstruktur der Hausaufgabenhilfe in Elternhaus und Nachhilfeunterricht (Hypothese 1/2) sowie die Spezifikation der Strukturgleichungsmodelle zur Analyse der Zusammenhänge von Hausaufgabenunterstützung in Elternhaus und Nachhilfe und ihrer Qualität mit dem Hausaufgabenverhalten und den Noten in den aktuellen Klassenarbeiten (*Hypothese 1, Forschungsfragen 1/2 und 4/5*) erfolgte in R (R Core Team, 2018) mit dem Paket lavaan 0.6-3 (Rosseel, 2012). Die Dimensionen der Hausaufgabenhilfe und das Hausaufgabenverhalten wurden als latente Variablen spezifiziert, alle anderen Variablen als manifest. Die Schulform wurde aufgrund nur weniger kleiner signifikanter Korrelationen mit allen abhängigen Variablen (s. Tab. 1) und sehr geringer Varianz nicht als Kontrollvariable verwendet. Fehlende Werte bei einzelnen Items (pro Item $\leq 8\%$, Abitur der Eltern: 18,7% missings) wurden durch das in lavaan integrierte *full information maximum likelihood*-Verfahren berücksichtigt. Der Vergleich von Hausaufgabenhilfe in Elternhaus und Nachhilfeunterricht (*Forschungsfrage 3*) erfolgte auf Basis der manifesten Skalenmittelwerte mit *t*-tests für abhängige Stichproben.

Ergebnisse

Deskriptiv attestierten die Schülerinnen und Schüler sowohl ihren Eltern als auch ihren Nachhilfelehrkräften eine hohe Ansprechbarkeit ($M > 3.3$) und Strukturierung über dem theoretischen Skalenmittelwert ($M > 2.8$) bei eher wenig kontrollierendem Verhalten ($M < 2.0$). Interessanterweise nahmen die Schülerinnen und Schüler mit Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht ihre Nachhilfelehrkräfte zugleich als signifikant ansprechbarer ($t[199] = 6.69$, $p < .001$, $d = 0.69$) als ihre Eltern, aber auch als signifikant kontrollierender ($t[192] = 11.03$, $p < .001$, $d = 0.91$) wahr (*Forschungsfrage 3*). Sie selbst schrieben die Schülerinnen und Schüler eine hohe Anstrengung bei den Hausaufgaben ($M = 2.92$, $SD = .63$) bei eher wenig Prokrastination zu ($M = 2.03$, $SD = .75$). Die schulischen Leistungen lagen in allen drei Fächern zu beiden Zeitpunkten im mittleren Leistungsbereich ($8.8 < M < 9.5$). Deskriptive Befunde zu allen Variablen bzw. Skalen finden sich in Tabelle 1.

Hinsichtlich des Elternverhaltens zeigten sich kleine bis mittlere signifikante positive Korrelationen zwischen allen drei Dimensionen elterlicher Hausaufgabenhilfe, während bei den Nachhilfelehrkräften nur die Dimensionen Strukturierung und Kontrolle signifikant positiv korrelierten. Je strukturierender und kontrollierender Schülerinnen und Schüler ihre Eltern wahrnahmen, desto strukturierender und kontrollierender nahmen sie auch ihre Nachhilfelehrkräfte wahr ($r \geq .36$). Ansprechbarkeit und Strukturierung der Eltern sowie Strukturierung in der Nachhilfe korrelierten positiv mit der Anstrengung der Schülerinnen und Schüler ($r \geq .21$) und negativ mit ihrer Prokrastination ($r \leq -.19$), während elterliche Kontrolle mit mehr Prokrastination ($r = -.12$) einherging und sich teilweise kleine negative Korrelationen zwischen elterlicher Kontrolle und den Schulnoten zeigten ($r \leq -.08$). Elterliche Ansprechbarkeit und Strukturierung zeigten teilweise positive Zusammenhänge mit den Schulnoten ($r \geq .05$).

Das Modell zu den Effekten der *elterlichen Hausaufgabenhilfe* (*Hypothese 1*) wies eine noch akzeptable Anpassungsgüte auf: $\chi^2(343, N = 1484) = 994.13$, $p < .001$, CFI = 0.940, RMSEA = .037, SRMR = .039. Es fand sich eine Reihe der erwarteten signifikanten Effekte auf das Hausaufgabenverhalten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Tab. 2), von denen die wichtigsten hier zusammengefasst werden: Eine höhere Ansprechbarkeit der Eltern ging mit weniger Prokrastination bei den Jugendlichen einher, hatte aber keinen Effekt auf die Anstrengung der Jugendlichen. Mehr Strukturierung durch die Eltern ging mit mehr Anstrengung und weniger Prokrastination einher, mehr Kontrolle durch die Eltern dagegen tendenziell mit weniger Anstrengung und statistisch signifikant mit mehr Prokrastination bei den Jugendlichen. Dagegen fand sich nahezu kein Effekt des Elternverhaltens auf die aktuellen Klausurnoten. Lediglich Kontrolle durch die Eltern ging tendenziell mit einer minimal schlechteren Note in Mathematik einher. Bei den Kontrollvariablen fällt vor allem auf, dass Jugendliche in höheren Klassenstufen über we-

Tab. 1: Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen aller Variablen

Variable	Kontrollvariablen		Sozio-ökonomischer Hintergrund			Hausaufgabenverhalten		Zeugnisnoten (T ₁)			Klausurnoten (T ₂)			Elterliche Hausaufgabenunterstützung		Hausaufgabenunterstützung in der Nachhilfe				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. Schulform	–																			
2. Klassenstufe	-.07	–																		
3. Geschlecht (Ref.: Jungen)	-.01	-.04	–																	
4. Min. 1 Elternteil mit Abitur	.15	-.13	.00	–																
5. Migrationshintergrund	.03	-.07	.00	-.04	–															
6. Anstrengung	.02	-.33	.30	.04	.03	–														
7. Prokrastination	-.03	-.33	-.01	-.09	-.04	-.49	–													
8. Zeugnisnote: Mathematik (T ₁)	.02	-.15	-.05	.10	-.11	.22	-.26	–												
9. Zeugnisnote: Deutsch (T ₁)	.03	-.12	.19	.17	-.14	.24	-.20	.05	–											
10. Zeugnisnote: Englisch (T ₁)	.00	-.14	.08	.14	.00	.23	-.25	.48	.54	–										
11. Klausurnote: Mathematik (T ₂)	.03	-.11	-.06	.12	-.10	.17	-.23	.61	.36	.33	–									
12. Klausurnote: Deutsch T ₂	-.01	-.15	.11	.18	-.10	.23	-.21	.37	.54	.39	.36	–								
13. Klausurnote: Englisch T ₂	-.04	-.10	.07	.14	.04	.19	-.22	.35	.41	.63	.31	.38	–							
14. Elterl. Ansprechbarkeit	-.05	-.22	.03	.21	-.14	.24	-.19	.12	.15	.09	.06	.10	.05	–						
15. Elterl. Strukturierung	.01	-.33	-.07	.07	.04	.35	-.22	.06	.06	.05	.03	.05	.03	.33	–					
16. Elterl. Kontrolle	-.09	-.17	-.18	.01	.03	-.04	.12	-.11	-.14	-.14	-.10	-.08	.09	.15	.15	–				
17. Ansprechbarkeit (Nachhilfe)	-.06	-.05	.15	.07	.10	.06	-.04	.03	.16	.05	.01	.11	.07	-.06	-.02	-.19	–			
18. Strukturierung (Nachhilfe)	-.10	-.22	.02	.11	-.01	.21	-.22	.17	.01	-.06	.20	.03	.04	.18	.37	.04	.13	–		
19. Kontrolle (Nachhilfe)	-.11	-.02	-.11	-.06	.14	-.03	.08	.06	.07	.09	.10	.05	.03	.13	-.01	.36	-.02	.16	–	
M	0.93	2.94	0.54	0.80	0.26	2.92	2.03	8.98	9.35	9.36	8.81	9.34	9.47	3.30	2.97	1.34	3.62	2.85	1.93	
SD	0.26	1.40	0.50	0.40	0.44	0.63	0.75	2.99	2.54	2.77	3.73	3.12	3.11	0.65	0.64	0.49	0.49	0.79	0.68	

Anmerkungen: N_{max} = 1490 bzw. N_{min} = 204 für Korrelationen mit der Hausaufgabenhilfe in der Nachhilfe. Latente Variablen hier als manifeste Skalenmittelwerte. Signifikante Korrelationen (p < .05) sind fett gedruckt.

Tab. 2: Effekte der Hausaufgabenhilfe im Elternhaus (N= 1484) auf das Hausaufgabenverhalten und die Schulleistung

	Hausaufgabenverhalten						Klausurnoten (T2)					
	Anstrengung		Prokrastination		Mathematik		Deutsch		Englisch		R ²	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE		
Elterliche Hausaufgabenhilfe												
Ansprechbarkeit	0.05	0.04	-0.11	0.04	-0.02	0.03	0.01	0.03	-0.00	0.03		0.03
Strukturierung	0.39	0.04	-0.19	0.04	-0.01	0.03	-0.03	0.03	-0.01	0.03		0.03
Kontrolle	-0.07	0.04	0.22	0.04	-0.06	0.03	-0.04	0.03	0.01	0.03		0.03
Kontrollvariablen												
Klassenstufe	-0.21	0.03	0.29	0.03	-0.04	0.03	-0.10	0.03	-0.01	0.03		0.03
Geschlecht (Ref.: Jungen)	0.27	0.02	0.01	0.03	-0.03	0.02	0.01	0.02	0.03	0.02		0.02
Min. 1 Elternteil mit Abitur (Ref.: ohne)	-0.06	0.03	0.00	0.03	0.07	0.03	0.09	0.03	0.06	0.03		0.03
Migrationshintergrund (Ref.: ohne)	0.03	0.03	-0.06	0.03	-0.04	0.02	-0.04	0.02	0.04	0.02		0.02
Zeugnisnote: Mathematik (T1)	0.13	0.03	-0.15	0.04	0.58	0.02						
Zeugnisnote: Deutsch (T1)	0.04	0.03	-0.00	0.04								
Zeugnisnote: Englisch (T1)	0.07	0.03	-0.11	0.04			0.49	0.02	0.61	0.02		0.02
R ²	.40			.30			.37			.39		

Anmerkungen: Standardisierte Regressionskoeffizienten. Signifikante Effekte sind fett gedruckt ($p < .05$), tendenziell signifikante kursiv ($p < .10$).

Tab. 3: Effekte der Nutzung von Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht (N= 1484) auf das Hausaufgabenverhalten und die Schulleistung

	Hausaufgabenverhalten						Klausurnoten (T2)					
	Anstrengung		Prokrastination		Mathematik		Deutsch		Englisch			
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE		
Nachhilfe mit Hausaufgabenhilfe (Ref.: ohne)	-0.01	0.03	0.04	0.03	-0.05	0.02	-0.01	0.03	-0.08	0.02		
Elterliche Hausaufgabenhilfe												
Ansprechbarkeit	0.05	0.04	-0.11	0.04	-0.02	0.03	0.01	0.03	-0.00	0.03		
Strukturierung	0.39	0.04	-0.19	0.04	-0.01	0.03	-0.03	0.03	-0.01	0.03		
Kontrolle	-0.06	0.04	0.22	0.04	-0.05	0.03	-0.04	0.03	0.01	0.03		
Kontrollvariablen												
Klassenstufe	-0.21	0.03	0.29	0.03	-0.03	0.03	-0.10	0.03	-0.00	0.03		
Geschlecht (Ref.: Jungen)	0.27	0.02	0.01	0.03	-0.03	0.02	0.02	0.02	0.03	0.02		
Min. 1 Elternteil mit Abitur (Ref.: ohne)	-0.06	0.03	0.00	0.03	0.06	0.03	0.08	0.03	0.06	0.03		
Migrationshintergrund (Ref.: ohne)	0.03	0.03	-0.06	0.03	-0.03	0.02	-0.03	0.02	0.04	0.02		
Zeugnisnote: Mathematik (T1)	0.13	0.03	-0.14	0.04	0.57	0.02						
Zeugnisnote: Deutsch (T1)	0.04	0.03	-0.00	0.04			0.47	0.02	0.66	0.02		
Zeugnisnote: Englisch (T1)	0.08	0.03	-0.10	0.04								
R ²	.40		.30		.37		.31		.40			

Anmerkungen: Standardisierte Regressionskoeffizienten. Signifikante Effekte sind fett gedruckt ($p < .05$), tendenziell signifikante kursiv ($p < .10$).

Tab. 4: Effekte der Hausaufgabenhilfe im Nachhilflehreunterricht (N=204) auf das Hausaufgabenverhalten und die Schulleistung

	Hausaufgabenverhalten						Klausurnoten (Tz)								
	Anstrengung		Prokrastination		Mathematik		Deutsch		Englisch						
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE					
Hausaufgabenhilfe in der Nachhilfe															
Ansprechbarkeit	-0.05	0.09	-0.01	0.09	-0.04	0.10	0.03	0.08	-0.03	0.05					
Strukturierung	0.15	0.08	-0.21	0.10	0.12	0.08	0.04	0.07	0.09	0.07					
Kontrolle	-0.12	0.09	0.53	0.09	0.04	0.08	-0.02	0.08	-0.08	0.07					
Kontrollvariablen															
Klassenstufe	-0.35	0.06	0.33	0.08	0.01	0.07	0.12	0.06	-0.01	0.06					
Geschlecht (Ref.: Jungen)	0.17	0.07	0.11	0.08	-0.06	0.07	0.01	0.06	-0.01	0.06					
Min. 1 Elternteil mit Abitur (Ref.: ohne)	-0.08	0.07	0.01	0.08	0.13	0.07	0.11	0.06	0.05	0.06					
Migrationshintergrund (Ref.: ohne)	-0.12	0.07	0.03	0.09	0.02	0.07	0.07	0.06	0.08	0.06					
Zeugnisnote: Mathematik (T1)	0.21	0.08	-0.06	0.09	0.42	0.06									
Zeugnisnote: Deutsch (T1)	0.15	0.09	0.08	0.09			0.52	0.06							
Zeugnisnote: Englisch (T1)	0.01	0.08	-0.24	0.08					0.63	0.05					
R ²	.35			.25			.22			.31			.42		

Anmerkungen: Standardisierte Regressionskoeffizienten. Signifikante Effekte sind fett gedruckt ($p < .05$), tendenziell signifikante kursiv ($p < .10$)

niger Anstrengung und mehr Prokrastination bei den Hausaufgaben berichteten. Jugendliche mit schlechteren Noten im Halbjahreszeugnis berichteten über ein ungünstigeres Hausaufgabenverhalten. Zudem berichteten Mädchen über mehr Anstrengung als Jungen. Für die Klausurnoten waren in erster Linie die jeweiligen Fachnoten aus dem Halbjahreszeugnis prädiktiv und es gab einen kleinen positiven Zusammenhang mit dem höchsten Bildungsabschluss im Elternhaus.

Überprüft man im gleichen Modell die *Effekte von Nachhilfeunterricht* (NU, *Forschungsfrage 1*) oder der *Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht* (H-NU, *Forschungsfrage 2*; vgl. Tab. 3), so fanden sich, bei ansonsten in beiden Modellen vergleichbaren Zusammenhängen, keine statistisch signifikanten Effekte auf das Hausaufgabenverhalten der Schülerinnen und Schüler, aber kleine negative Effekte auf die Noten in Mathematik ($\beta_{\text{NU}} = -0.07$, $\beta_{\text{H-NU}} = -0.05$, $p < .05$), Deutsch ($\beta_{\text{NU}} = -0.10$, $\beta_{\text{H-NU}} = -0.10$, $p < .05$) und Englisch ($\beta_{\text{NU}} = -0.07$, $\beta_{\text{H-NU}} = -0.08$, $p < .05$), sodass ein differenzierterer Blick auf die Qualität der Hausaufgabenhilfe sinnvoll ist.

Auch das Modell zu den Effekten der *Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht* (*Forschungsfrage 4* und *5*; vgl. Tab. 4), das in der entsprechenden Teilstichprobe überprüft wurde, wies eine akzeptable Anpassungsgüte auf: $\chi^2(288, N=204) = 373.34$, $p < .01$, CFI = 0.939, RMSEA = .038, SRMR = .052. Mehr Strukturierung durch die Nachhilfelehrkräfte ging tendenziell mit mehr Anstrengung aufseiten der Schülerinnen und Schüler und mit weniger Prokrastination bei den Hausaufgaben einher, während mehr Kontrolle durch die Nachhilfelehrkräfte mit mehr Prokrastination bei den Hausaufgaben einherging. Darüber hinaus finden sich keine signifikanten Effekte auf das Hausaufgabenverhalten oder die Klausurnoten. Auch in separaten Regressionsmodellen, in denen nur Effekte auf die Noten überprüft wurden, zeigte sich kein Effekt der Qualität der Hausaufgabenhilfe auf die Schulleistung. Hinsichtlich der Kontrollvariablen zeigte sich in der Teilstichprobe der Jugendlichen mit Hausaufgabenhilfe in der Nachhilfe im Wesentlichen dasselbe Muster wie in der Gesamtstichprobe mit elterlicher Hausaufgabenhilfe.

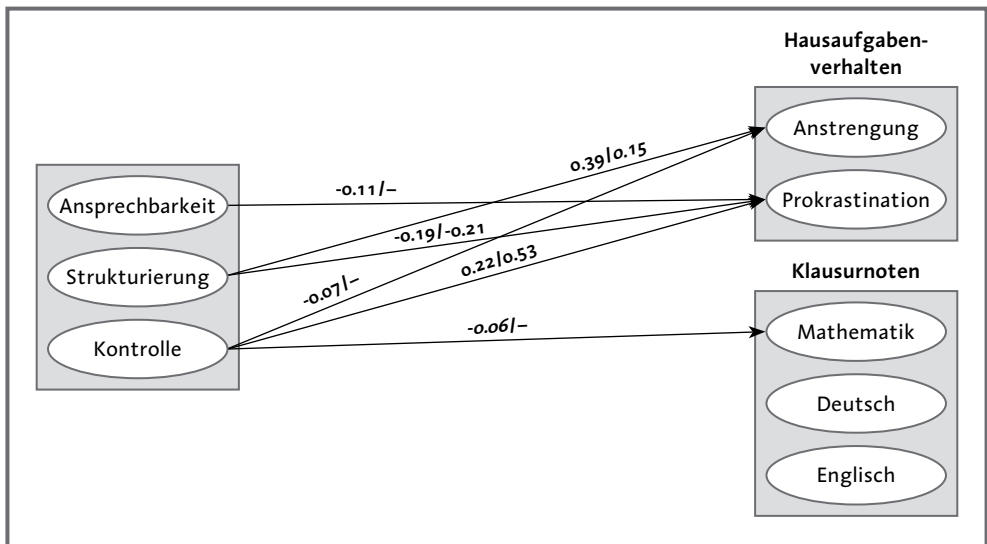


Abb. 1: Zusammenhänge zwischen elterlicher Hausaufgabenhilfe (links) bzw. Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht (rechts) und dem Hausaufgabenverhalten und der Schulleistung. Nur statistisch signifikante ($p < .05$) oder tendenziell signifikante ($p < .1$, kursiv gesetzt) Effekte, $N = 1.484 / N = 204$.

Abbildung 1 fasst alle signifikanten Effekte der Hausaufgabenhilfe im Elternhaus und in der Nachhilfe auf das Schülerverhalten und die Noten zusammen und verdeutlicht, dass die Effekte der Hausaufgabenhilfe in Elternhaus und Nachhilfe auf das Hausaufgabenverhalten in dieselbe Richtung gehen, sich aber insgesamt mehr Effekte elterlicher Hausaufgabenhilfe finden.

Diskussion

Ähnlich wie bei Dumont et al. (2014) konnte auch in dieser Studie die elterliche Hausaufgabenhilfe durch die drei Dimensionen Ansprechbarkeit, Strukturierung und Kontrolle abgebildet werden, wenn auch mit der Einschränkung, dass die Korrelation von zwei Fehlertermpaaren bei der Dimension Strukturierung zugelassen werden musste, d. h. der Zusammenhang zwischen diesen Items nicht allein durch die latente Dimension erklärt werden konnte. Zumindest die Ähnlichkeit der beiden Items zur zeitlichen Einordnung der Hausaufgabenbearbeitung in den Tagesablauf (siehe Anhang) macht die Korrelation jedoch auch inhaltlich plausibel. Erwartungsgemäß (*Hypothese 1*) und in Übereinstimmung mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) fanden sich positive Effekte eines Elternverhaltens, das die Bedürfnisse des Kindes nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit berücksichtigt und durch Strukturierung der Hausaufgaben-situation und Ansprechbarkeit der Eltern für die Schwierigkeiten ihrer Kinder gekennzeichnet ist, auf das Hausaufgabenverhalten der Kinder, während ein kontrollierendes Elternverhalten, das die Autonomie der Kinder behindert, negativ mit dem Hausaufgabenverhalten zusammenhing. So fällt es auch positiv auf, dass die Schülerinnen und Schüler im Mittel ihren Eltern ein hohes Maß an Ansprechbarkeit und Strukturierung bei wenig Kontrolle attestierten. Auch wenn sich, ähnlich wie bei Dumont et al. (2014) nahezu kein Effekt der elterlichen Hausaufgabenhilfe auf die Schulleistung nachweisen ließ, ist auch der reine Effekt auf das Hausaufgabenverhalten bedeutsam, da ein selbstreguliertes Lernverhal-

ten zu den Zielen der Hausaufgabenvergabe zählt (Ramdass & Zimmermann, 2011).

Außerschulischer Nachhilfeunterricht ist in der Regel durchaus mit der Hoffnung verbunden, dass sich dadurch die Schulleistung verbessert (Ireson & Rushforth, 2014; Rudolph, 2002). Wie in einer Reihe früherer Studien (Guill & Bos, 2014; Park et al., 2016) fanden sich jedoch auch bei uns kleine negative Effekte sowohl der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht als auch spezifisch der Nutzung von Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht auf die Schulleistung in Form der aktuellen Klausurnoten (*Forschungsfragen 1 und 2*), obwohl eine Vielzahl von Prädiktoren der Schulleistung, insbesondere auch die Ausgangsleistung zum Schulhalbjahr sowie die Hausaufgabenhilfe im Elternhaus kontrolliert wurde. Globale Effekte auf das Hausaufgabenverhalten der Schülerinnen und Schüler konnten wir nicht nachweisen.

Ganz ähnlich wie hinsichtlich der Befundlage zur Quantität elterlicher Hausaufgabenhilfe (Moroni et al., 2015), erweist sich also auch hier ein differenzierterer Blick auf die Qualität der Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht als sinnvoll. In Anlehnung an die Studie von Dumont et al. (2014) wurde diese hier erfolgreich durch die drei Dimensionen Ansprechbarkeit, Strukturierung und Kontrolle durch die Nachhilfelehrkräfte abgebildet (*Hypothese 2*).

In einer Teilstichprobe von Schülerinnen und Schülern mit Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht konnten wir tatsächlich positive Effekte der Strukturierung der Hausaufgaben-situation durch die Nachhilfelehrkräfte und negative Effekte der Kontrolle durch die Nachhilfelehrkräfte nachweisen. Letzteres ist auch deswegen ungünstig, da die Schülerinnen und Schüler von ihren Nachhilfelehrkräften deutlich mehr kontrollierendes Verhalten berichten als von ihren Eltern (*Forschungsfrage 3*). Im Gegensatz zum Elternhaus zeigten sich keine Effekte der Ansprechbarkeit der Nachhilfelehrkräfte, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass diese nahezu ausnahmslos als ansprechbar – und damit auch als ansprechbarer als die Eltern – beschrieben wurden, sodass diese

Dimension wenig Varianz aufweist. Das Befundmuster ist schon deswegen bemerkenswert, da Nachhilfeunterricht in der Regel nur ein- bis zweimal wöchentlich genutzt wird und dementsprechend gar nicht alle Hausaufgaben dort bearbeitet werden. Damit zählt diese Studie zugleich zu den wenigen Studien, die differenzierter aufzeigt, welche Unterstützungsmaßnahmen im Nachhilfeunterricht positiv mit selbstkontrolliertem Lernen zusammenhängen, welches mittelfristig wiederum die Beendigung des Nachhilfeunterrichts ermöglichen kann.

Zugleich zeigte sich jedoch, dass es keinen systematischen Zusammenhang der Schulleistung mit der Qualität der Hausaufgabenhilfe gibt, hierin also nicht die Ursache für die negativen Effekte von Nachhilfeunterricht auf die Schulleistung liegt. Mögliche andere Ursachen könnten die Qualität des Nachhilfeunterrichts hinsichtlich anderer Unterrichtsinhalte, also vor allem beim Aufarbeiten von Verständnislücken, sein (Guill et al., 2017) oder auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler, den Nachhilfeunterricht für sich zu nutzen und dort engagiert mitzuarbeiten (Guill, Ömeroğulları & Köller, 2018).

Zu den *Stärken* unserer Studie zählt, dass sie unseres Wissens das erste Mal systematisch und theoriegeleitet die Qualität der Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht diskutiert und Effekte nicht nur auf die Leistung, sondern auch das Hausaufgabenverhalten der Schülerinnen und Schüler erfasst. Zu den *Grenzen* der Studie gehören ihr querschnittliches Design und die relativ geringe Stichprobe von Jugendlichen mit Hausaufgabenhilfe in der Nachhilfe. Stabilitäten im Hausaufgabenverhalten der Kinder konnten auf diese Weise nicht direkt kontrolliert werden, sondern nur näherungsweise abgebildet werden, indem eine Reihe von potenziellen Prädiktoren eines ungünstigen Hausaufgabenverhaltens, insbesondere die Schulleistung einige Monate vor der Datenerhebung, erfasst und kontrolliert wurden. Eine Überschätzung der Effekte des Verhaltens der Eltern und Nachhilfelehrkräfte, von denen wenigstens Erstere bekanntermaßen auf ein ungünstiges Arbeitsverhalten der Jugendlichen wiederum selbst mit ungüns-

tigen Unterstützungsstrategien reagieren (Dumont et al., 2014; Moroni et al., 2016), ist daher nicht gänzlich auszuschließen.

Die Qualität der Hausaufgabenhilfe in Elternhaus und Nachhilfe und auch das Hausaufgabenverhalten wurden fachübergreifend erfasst. Für das Elternverhalten liegen Befunde vor, dass dieses auch tatsächlich zumindest in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache ähnlich ausfällt (Moroni et al., 2016). Nachhilfeunterricht wird dagegen häufig nur gezielt in ein bis zwei Fächern (Luplow & Schneider, 2018; Rudolph, 2002), immerhin aber hausaufgabenintensiven Hauptfächern, in Anspruch genommen. Daher wäre für zukünftige Analysen die Ausweitung der Stichprobe von Jugendlichen mit Hausaufgabenhilfe in der Nachhilfe wünschenswert, um fachspezifische Analysen zu ermöglichen. Darüber hinaus würde auch nur eine deutlich größere Stichprobe von Nachhilfeschülerinnen und -schülern es ermöglichen, ein Gesamtmodell der möglicherweise nebeneinander bestehenden Effekte der Hausaufgabenhilfe im Elternhaus und im Nachhilfeunterricht zu spezifizieren.

Mit Blick auf die weitere Forschung wären also Längsschnittstudien und fachspezifische Analysen zu den Effekten der Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht wünschenswert. Zudem sollte die Klassenzuordnung der Schülerinnen und Schüler erfasst werden, um die Mehrebenenstruktur der Daten kontrollieren zu können. Darüber hinaus wären zusätzliche Daten zum Nachhilfeunterricht, etwa zur Qualifikation der Lehrkräfte oder zur Unterscheidung von bezahlter und unbezahlter Nachhilfe wünschenswert, um Prädiktoren der Qualität der Hausaufgabenhilfe im Nachhilfeunterricht prüfen zu können.

Die Qualität der Hausaufgaben selbst sollte in zukünftigen Studien erfasst werden, da sie einen eigenständigen Effekt auf das Hausaufgabenverhalten hat (Dettmers, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2010).

Wenigstens im Grundschulalter, oft aber auch noch in der Sekundarstufe I, werden Hausaufgaben mittlerweile weder zu Hause noch im Nachhilfeunterricht bearbeitet, sondern in ver-

schiedenen schulischen oder schulnahen Settings, also Betreuungsangeboten im Rahmen (offener) Ganztagsangebote (vgl. die Beiträge von Brisson & Theis sowie Gaiser, Sauerwein & Kielblock in diesem Heft) oder in Horten (Nordt, 2013). Hier sind, gerade im Kontrast zu Elternhaus und Nachhilfeunterricht, wenige pädagogische Fachkräfte für größere Gruppen von Kindern zuständig. Schon aufgrund dieses Settings könnte das einzelne Kind mit weniger kontrollierendem, einmischendem Verhalten konfrontiert sein, zugleich aber auch die Strukturierung und Herstellung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre schwieriger sein, sodass sich auch hier ein differenzierter Blick auf die Effekte auf das Hausaufgabenverhalten lohnen würde.

Mit Blick auf die Praxis im Schulalltag bestätigen auch unsere Befunde, dass es sinnvoll ist, zum Beispiel im Rahmen eines Elternabends Eltern über günstige und weniger günstige Formen der Hausaufgabenunterstützung zu informieren. Es existieren einige positiv evaluierte Trainings zur Einübung günstiger Unterstützungsstrategien (Villiger, Niggli & Wandeler, 2010; Wild & Gerber, 2009), die Eltern mit Schwierigkeiten bei der Hausaufgabenhilfe angeboten werden können. Privater und damit auch privat finanzierter Nachhilfeunterricht ist mit der Hoffnung und dem Anspruch auf pädagogisch qualifizierte Unterstützung verbunden, was umso nachdrücklicher einzufordern ist, wenn er, wie z. B. im Rahmen des Bildungspaketes², staatlich subventioniert wird. Qualifizierungsprogramme für selbstständige Nachhilfelehrkräfte ebenso wie Mitarbeiterfortbildungen von Nachhilfeinstituten sollten auch Einheiten zu einer pädagogisch sinnvollen Hausaufgabenhilfe enthalten. Eltern haben zumindest die Möglichkeit, sich das Konzept der Nachhilfelehrkräfte zur Hausaufgabenhilfe erklären zu lassen und bei ungünstigen Strategien zu intervenieren oder eine andere Lehrkraft zu suchen. Mittelfristig sollte die selbstständige Bearbeitung der Hausaufgaben bei Ansprechbarkeit der Eltern oder Nachhilfelehrkräfte im Hintergrund das Ziel sein.

Literatur

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467–482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106, 144–161. <https://dx.doi.org/10.1037/a0034100>
- Grolnick, W. S. & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control. Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165–170. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Guill, K. & Bos, W. (2014). Effectiveness of private tutoring in mathematics with regard to subjective and objective indicators of academic achievement. Evidence from German secondary school sample. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 34–67.
- Guill, K., Lüdtke, O. & Köller, O. (2017). Qualität von Nachhilfeunterricht und ihre Korrelate. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 87–93. <https://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000188>
- Guill, K., Lüdtke, O. & Köller, O. (2019). Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: Analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology*. <https://dx.doi.org/10.1111/bjep.12281>
- Guill, K., Ömeroğulları, M. & Köller, O. (2019, August). *Analyzing conditions of successful private tutoring with longitudinal data from Germany*. Paper presented at the EARLI 2019 conference. Aachen, Germany.
- Haag, L. (2001). Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 38–44.
- Ireson, J. & Rushforth, K. (2014). Why do parents employ private tutors for their children? Exploring psychological factors that influence demand in England. *Journal for Educational Research Online*, 6(1), 12–33.
- Jäger, R. S., Jäger-Flor, D. & Hass, C. (2011). Eltern und Lehrkräfte: Ihre Sicht der Nachhilfe. In L. Haag & R. S. Jäger (Hrsg.). *Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen* [Themenheft]. *Empirische Pädagogik*, 25, 280–306.
- Jonkmann, K., Rose, N. & Trautwein, U. (Hrsg.) (2013). *Tradition und Innovation: Entwicklungsverläufe an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg und Mittelschulen in Sachsen – Abschlussbericht für die Länder Baden-Württemberg und Sachsen*. Tübingen: Projektbericht an die Kultusministerien der Länder.
- Krüger, R. (1977). Nachhilfe – Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem. *Die Deutsche Schule*, 69, 545–558.

² <https://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Grundsicherung/Leistungen-zur-Sicherung-des-Lebensunterhalts/Bildungspaket/bildungspaket.html>, Zugriff am 29.11.2018.

- Luplow, N. & Schneider, T. (2018). Unterstützung durch die Familie. Hausaufgaben und Nachhilfe. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 179–189). Heidelberg: Springer VS.
- Mischo, C. & Haag, L. (2006). Hausaufgaben. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. überarb. u. erw. Aufl., S. 226–233). Weinheim: Beltz.
- Moroni, S., Dumont, H. & Trautwein, U. (2016). Keine Hausaufgaben ohne Streit? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 107–121. <https://dx.doi.org/10.2378/peu2016.art12d>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement. The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108, 417–431. <https://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Nordt, G. (2013). *Lernen und Fördern in der Hausaufgabenpraxis der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J. & Merry, J. J. (2016). Learning beyond the school walls. Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42(1), 231–252. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev-soc-081715-074341>
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework. A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101. <https://dx.doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills. The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 194–218. <https://dx.doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- R Core Team. (2018). *R: A language and environment for statistical computing (Version 3.5.1)*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Zugriff am 23.7.2018 unter <https://www.R-project.org/>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rudolph, M. (2002). *Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Silinskas, G. & Kikas, E. (2017). Parental involvement in math homework. Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 1–21. <https://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Streber, D., Haag, L. & Götz, T. (2011). Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? *Empirische Pädagogik*, 25, 342–357.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort. Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Villiger, C., Niggli, A. & Wandeler, C. (2010). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Leschulaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 257–272. <https://dx.doi.org/10.2378/peu2010.art18d>
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 356–380. <https://dx.doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8>
- Wild, E. & Gerber, J. (2009). Lernlust statt Lernfrust – Evaluation eines Elterntrainings zur Verringerung von Hausaufgabenkonflikten bei Schülern mit Lernschwierigkeiten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 303–318.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 27–51.

Dr. Karin Guill

IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften und Mathematik
Olshausenstr. 62
D-24118 Kiel
E-Mail: guill@leibniz-ipn.de

Isabell A. Bahr

E-Mail: Isabell.bahr@icloud.com

Melike Ömeroğulları

Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg
Regensburgerstr. 160
D-90478 Nürnberg
E-Mail: melike.oemeroğullari@fau.de

Anhang

Items zur Erfassung der Strukturierung als Teil der elterlichen Hausaufgabenhilfe

Item	Text	M	SD
ES1	Meine Eltern wollen, dass ich erst die Hausaufgaben mache, bevor ich mich mit Freunden treffe.	2.87	0.98
ES2	Meinen Eltern ist es wichtig, dass ich genügend Zeit für meine Hausaufgaben zur Verfügung habe.	3.07	0.81
ES3	Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben in einer ruhigen Umgebung erledige, in der ich z.B. nicht durch Musik, Fernseher oder Anrufe gestört werde.	2.68	1.05
ES4	Meine Eltern haben mir erklärt, warum es wichtig ist, die Hausaufgaben an einem Arbeitsplatz und nicht z.B. vor dem Fernseher zu erledigen.	3.13	0.96
ES5	Meine Eltern helfen mir, dass ich alle notwendigen Hilfsmittel (z.B. Lineal, Stifte usw.) zur Verfügung habe, wenn ich meine Hausaufgaben erledige.	3.04	1.04
ES6	Meine Eltern sorgen dafür, dass ich genügend Freiräume für die Erledigung meiner Hausaufgaben habe.	3.01	0.90

Items zur Erfassung der Qualität von Hausaufgabenunterstützung im Nachhilfeunterricht

Item	Text	M	SD
Ansprechbarkeit			
NA1	Bei den Hausaufgaben hilft mir meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer, wenn ich sie/ihn darum bitte.	3.62	0.73
NA2	Bei den Hausaufgaben hilft mir meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer immer dann, wenn ich Schwierigkeiten damit habe.	3.65	0.63
NA3	Bei den Hausaufgaben kann ich meine Nachhilfelehrerin/meinen Nachhilfelehrer immer ansprechen.	3.73	0.63
NA4	Bei den Hausaufgaben sagt mir meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer nicht gleich, was ich machen soll, sondern hört sich in Ruhe an, wie ich meine Aufgaben lösen würde.	3.34	0.88
Strukturierung			
NS1	Meiner Nachhilfelehrerin/meinem Nachhilfelehrer ist es wichtig, dass ich genügend Zeit für meine Hausaufgaben zur Verfügung habe.	2.84	0.95
NS2	Meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer achtet darauf, dass ich meine Hausaufgaben in einer ruhigen Umgebung erledige, in der ich z.B. nicht durch Musik oder Handy gestört werde.	2.95	1.00
NS3	Meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer hilft mir, dass ich alle notwendigen Hilfsmittel (z. B. Lineal, Stifte usw.) zur Verfügung habe, wenn ich meine Hausaufgaben erledige.	2.70	1.10
NS4	Meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer sorgt dafür, dass ich genügend Freiräume für die Erledigung meiner Hausaufgaben habe.	2.72	0.99
Kontrolle			
NK1	Meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer hilft manchmal auch dann bei den Hausaufgaben, wenn ich überhaupt keine Hilfe brauche.	1.87	0.97
NK2	Meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer mischt sich oft ein, wenn ich meine Hausaufgaben erledige.	1.79	0.85
NK3	Meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer sitzt bei den Hausaufgaben neben mir und verbessert mich sofort, wenn ich etwas falsch mache.	2.30	1.14
NK4	Meine Nachhilfelehrerin/mein Nachhilfelehrer wird ärgerlich, wenn ich mich bei den Hausaufgaben nicht genug anstrengende.	1.65	0.86