



# **Teilautonome Volksschulen aus der Sicht der Eltern**

## **Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche**

Bericht zuhanden der Bildungsdirektion

Katharina Maag Merki

September 2000



## Inhaltsverzeichnis

1.	<i>Auftrag, Zielsetzungen und Fragestellungen</i> .....	4
2.	<i>Methodisches Vorgehen</i> .....	4
3.	<i>Aufbau des Berichtes</i> .....	8
4.	<i>Wer wurde befragt? Zusammensetzung der Stichprobe</i> .....	8
5.	<i>Ergebnisse</i> .....	9
5.1	Zufriedenheit mit der Schule des eigenen Kindes.....	9
5.2	Schulklima .....	11
5.3	Leistungsanforderungen im allgemeinen .....	16
5.4	Zusammenarbeit Eltern-Schule. Erfahrungen und Wünsche .....	19
5.5.	Die Qualität der Schulleitung aus der Sicht der Eltern .....	27
5.6	Entwicklung zu einer teilautonomen Volksschule .....	29
5.7	Erziehungsziele .....	32
6.	<i>Zusammenfassung</i> .....	35
	<i>Tabellenverzeichnis</i> .....	38
	<i>Abbildungsverzeichnis</i> .....	38
	<i>Anhang</i> .....	39
	<i>Anhang 1: Zusammensetzung der Stichprobe</i> .....	40
A1.1.	Anzahl Fragebogen pro Gemeinde 1997 .....	40
A1.2.	Anzahl Fragebogen pro Gemeinde 2000 .....	41
A1.3.	Kontrollgruppe .....	42
A1.4	Vergleich TaV-Schulen 1997 - TaV-Schulen 2000 - Kontrollgruppe .....	42
A1.5	Staatsangehörigkeit der Eltern.....	43
A1.6	Die gesprochenen Sprachen zu Hause - aufgeschlüsselt nach einzelnen Sprachen und Gruppen.....	43
A1.7	Seit wann ist der Vater/die Mutter in der Schweiz? .....	44
A1.8	Bildungsniveau der Eltern - verschiedene Skalen.....	44
A1.9	Bezahlte Tätigkeit ausser Haus .....	45
A1.10	Ausfüllen des Fragebogens - Personen, Probleme, Hilfen .....	46
A1.11	Anzahl Kinder in der Familie .....	46
A1.12	Das im Zentrum stehende Kind - Klasse, Stufe, Geschlecht, subjektiv wahrgenommene Schulleistungen, Aufenthalts- bzw. Lebensdauer in der Schweiz .....	47
	<i>Anhang 2: Kennwerte der in den Fragebogen integrierten Items</i> .....	49

## 1. Auftrag, Zielsetzungen und Fragestellungen

Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wurde der Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich (FS&S) beauftragt, mittels einer schriftlichen Befragung von Eltern schulpflichtiger Kindern Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche im Bezug auf die Schule ihres Kindes zu erfassen. Neben dem allgemeinen Interesse, wie Eltern die Schule ihres Kindes wahrnehmen - auf kantonaler Ebene ist dies die erste Studie, die diese Forschungsperspektive verfolgt - interessierte vor allem, welche Auswirkungen die von den TaV-Schulen institutionalisierte Zusammenarbeit auf die Zufriedenheit, das Wohlbefinden und die konkrete Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus hat. Diese Zusammenarbeit neu zu strukturieren und letztlich zu implementieren, ist eine der zentralen Aufgaben, die die TaV-Schulen im Laufe der ersten Jahre in Angriff nehmen sollten.

In Diskussion gemeinsam mit der Auftraggeberin wurden folgende Fragestellungen ins Zentrum gestellt:

- Wie sehen aus allgemeiner Perspektive Eltern schulpflichtiger Schüler/innen im Kanton Zürich die Schule ihres Kindes?
- Welche Erwartungen stellen sie an die Schule ihres Kindes?
- Wie nehmen Eltern von schulpflichtigen Kindern die Schule ihres Kindes wahr, wenn diese Schule seit längerer Zeit am TaV-Projekt mitmacht bzw. beabsichtigt, in kurzer Zeit mit diesem Projekt zu starten?
- Wie verändern sich die Einstellungen und Wahrnehmungen der Eltern durch die Entwicklungen im Zusammenhang mit dem TaV-Projekt?

Neben diesen übergeordneten Fragen interessierten insbesondere folgende Aspekte:

- Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule?
- Welche Partizipationsmöglichkeiten gibt es für die Eltern in der Schule ihres Kindes?
- Welche Partizipationsformen werden von den Eltern gewünscht?
- Welche Erfahrungen werden mit den im Rahmen des Projektes neu installierten Schulleitungen gesammelt?
- Wie wird die Umsetzung des Projektes „TaV“ an der jeweiligen Schule von den Eltern beurteilt?
- Was ist die Bedeutung des soziokulturellen Hintergrundes der Eltern für die Beantwortung dieser Fragen?

## 2. Methodisches Vorgehen

Die Elternbefragung wurde mittels eines quantitativen Erhebungsverfahrens durchgeführt, wobei ein standardisierter Fragebogen zur Anwendung gelangt ist, der es erlaubt, auf die oben gestellten Fragen eine Antwort zu finden. Die in den Fragebogen integrierten Items wurden in Auseinandersetzung mit bereits bestehenden wissenschaftlichen Studien des FS&S<sup>1</sup> und mit dem Auftraggeber entwickelt.

Die Gesamtstichprobe (n=4630) setzt sich aus den Eltern aus insgesamt 24 TaV-Schulen (12 TaV-Schulen der vierten Serie und 12 TaV-Schulen der ersten Serie) und aus 673 Eltern zusammen,

---

<sup>1</sup> Der FS&S führte bereits in drei verschiedenen Gemeinden (Volketswil, Dietlikon, Wallisellen) eine ähnlich strukturierte Elternbefragung durch.

deren Kinder nicht in TaV-Schulen unterrichtet werden (Kontrollgruppe) (nähere Angaben zur Stichprobe siehe Kap. 4).

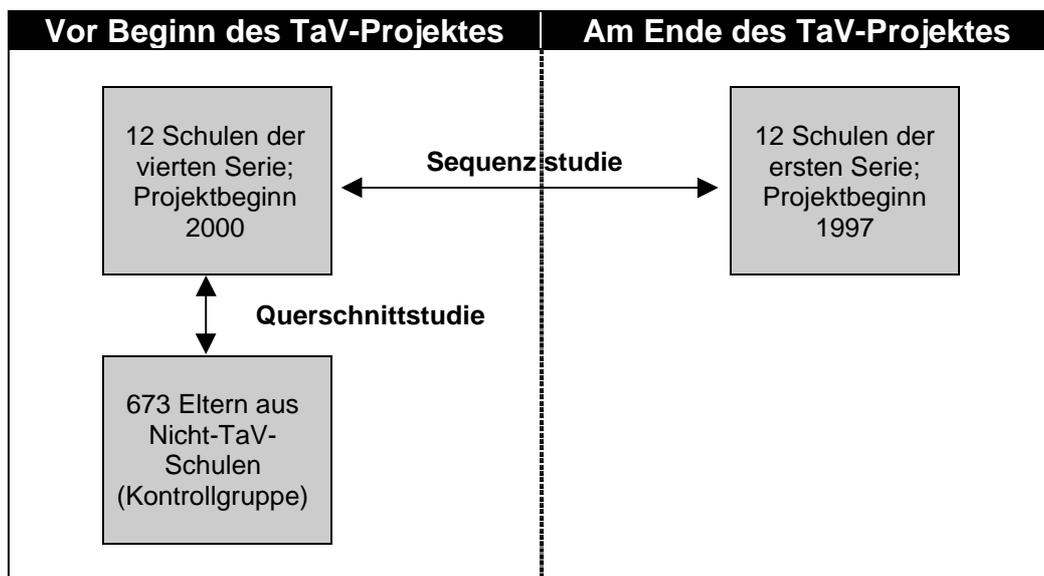


Abb. 2.1: Übersicht über die drei zentralen Subgruppen der Gesamtstichprobe: TaV1997er-Schulen, TaV2000er-Schulen, Kontrollgruppe

### Querschnitt- und Sequenzstudie

Es wird das Ziel verfolgt, mittels der verschiedenen Subgruppen - „TaV2000er-Schulen“, „TaV1997er-Schulen“ und „Kontrollgruppe“ - allfällige Unterschiede oder Gemeinsamkeiten hinsichtlich Einstellungen, Wahrnehmungen und Beurteilungen der Schulen aus Elternsicht zu eruieren. Das Hauptgewicht der Auswertungen liegt einerseits auf dem Vergleich zwischen den Eltern der TaV1997er-Schulen und jenen der TaV2000er-Schulen (Sequenzstudie), wobei die TaV-1997er-Schulen die ersten Schulen gewesen sind, die in das TaV-Projekt eingestiegen sind, wohingegen die TaV2000er-Schulen erst im Sommer 2000 mit dem Projekt begonnen haben. Diese wurden ausgewählt, damit die Einstellungen und Wahrnehmungen von Eltern zu einem Zeitpunkt erhoben werden konnten, als zwar bereits feststand, dass diese Schulen im Projekt mitmachen werden, ohne dass aber weitergehende Umsetzungen in der Regel bereits stattgefunden haben. Idealerweise wäre zur Überprüfung der Effekte des TaV-Projektes an einer bestimmten Schule eine Längsschnittuntersuchung im Sinne einer Panel-Studie notwendig gewesen. Damit hätten dieselben Eltern vor dem Projekteinstieg und nach einer Projektzeitdauer von drei Jahren befragt werden können. Aus verschiedenen Gründen war dies aber nicht möglich, so dass nun mittels einer künstlichen Längsschnittstudie, der Sequenzstudie, versucht wird, allfällige unterschiedliche Sichtweisen der Eltern vor dem Projekt und nach einer bestimmten Projektdauer zu erfassen. Grundsätzlich muss aber berücksichtigt werden, dass Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nicht direkt mit dem TaV-Projekt in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden können. Denn es ist anzunehmen, dass Schulen, die im ersten Jahr in ein Projekt einsteigen, sich durch verschiedenste Merkmale von denjenigen Schulen unterscheiden, die erst später oder gar nicht (freiwillig) sich entschlossen mitzumachen. Beispielsweise könnte die Motivation dieser Schulen, sich mit neuen Entwicklungen auseinanderzusetzen, besonders hoch sein, die Schuladministration (Schulpflege) besonders unterstützend oder - und dies ist im Rahmen dieser Studie relevant - das soziale Umfeld und somit die Eltern besonders wertschätzend. Inwiefern die Effekte, die sich im Rahmen dieser Untersuchung zeigen, auch dann beobachtbar sind, wenn diese besondere Bereitschaft und Motivation wegfällt, bleibt somit mehr oder weniger ungeklärt.

Neben den Eltern von TaV-Schulen wurden in dieser Untersuchung zusätzlich Eltern befragt, deren Kind nicht in eine TaV-Schule geht oder die in einer Gemeinde wohnen, in der noch kein Schulhaus in das kantonale TaV-Projekt integriert ist (Querschnittvergleich). Der Einbezug dieser Kontrollgruppe ermöglicht festzustellen, inwiefern sich die Eltern aus den TaV2000er- bzw. TaV1997er-Schulen und eine nach bestimmten Kriterien ausgewählte Stichprobe von Eltern ohne TaV-Erfahrung unterscheiden.

#### *Auswahl der Eltern*

Es wurden alle Eltern der jeweiligen TaV-Schule befragt, wobei die Adressen von den einzelnen Schulen bzw. Gemeinden geliefert worden sind. Dies bedeutet, dass in Abhängigkeit der Qualität des Adressmaterials eine mehr oder weniger lückenlose und vollständige Befragung durchgeführt werden konnte. Grundsätzlich kann die Stichprobe für die Grundgesamtheit „Schulen im TaV-Projekt, erste und vierte Serie“ als repräsentativ gelten.

Die Auswahl der Gemeinden der Kontrollgruppe (geschichtete Stichprobe) wurde in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion bzw. mit der Abteilung Bildungsplanung unter Berücksichtigung sozio-kultureller Merkmale durchgeführt. Die Stichprobenzusammensetzung in dieser Kontrollgruppe erfolgte nicht auf der Basis einzelner Schulhäuser, sondern auf der Ebene Schulgemeinde, wobei darauf geachtet wurde, dass die verschiedenen Schulstufen anteilmässig repräsentativ verteilt waren. Die Adressen wurden von den jeweiligen Schulgemeinden zur Verfügung gestellt, wobei die Auswahl nach dem Zufallsprinzip erfolgte. Die Stichprobe der Kontrollgruppe kann somit unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien als für die Grundgesamtheit repräsentativ gelten (Schulstufe, sozio-kulturelles Umfeld). Zusätzliche Kriterien (z. B. Bildungsniveau der Eltern) konnten aber nicht kontrolliert werden.

Werden nachfolgend die Ergebnisse der Gesamtstichprobe vorgestellt, so muss berücksichtigt werden, dass diese nicht als repräsentativ für die Population „Eltern im Kanton Zürich“ betrachtet werden können, da der Anteil an Eltern, deren Kind in eine Projektschule geht, zu gross ist.

#### *Mehrere Kinder pro Familie*

Da viele der befragten Eltern mehrere Kinder haben, die schulpflichtig sind, die Erfahrungen mit der Schule aber in Abhängigkeit mehrerer Faktoren (der individuellen Persönlichkeit des Kindes, der Klasse, der Lehrperson etc.) gestaltet werden können, wurde entschieden, dass die Eltern bei der Beantwortung der Fragen einzig die Erfahrungen mit dem ältesten Kind an dieser Schule berücksichtigen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich, über die ganze Stichprobe betrachtet, mögliche zu positive oder zu negative Bilder (weil eben nur die Erfahrungen mit *einem* Kind, und *nicht mit allen* Kindern berücksichtigt werden können) gegenseitig relativieren.

#### *Fremdsprachige Eltern*

Wohl wissend, dass ein nicht zu geringer Anteil an Eltern die deutsche Sprache nicht problemlos bzw. praktisch nicht beherrscht, wurde von den Verantwortlichen des „Quims“ (Volksschulamt Interkulturelle Pädagogik) in Absprache mit dem FS&S ein Vorgehen konzipiert und durchgeführt, das ermöglichen sollte, dass möglichst viele fremdsprachige Eltern ihre Erfahrungen, Einstellungen und Wünsche mitteilen konnten. Dabei wurde auf Erfahrungen mit bereits durchgeführten Fremdsprachenerhebungen in einzelnen Gemeinden im Kanton Zürich zurückgegriffen. Dem Problem der Fremdsprachigkeit wurde mittels eines dialogischen Verfahrens Rechnung getragen: In elf ausgewählten Schulen mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen Eltern wurde die Befragung sprachenspezifisch in drei Gruppen (Italienisch, Albanisch, Türkisch) und in Anwesenheit einer dolmetschenden Person durchgeführt.<sup>1</sup> Dabei spielten die einzelnen Schulen eine zentrale Rolle, da sie die Informationen an die entsprechenden Eltern weiterleiten mussten.

---

<sup>1</sup> Es stellte sich nach Ende der Datenerhebungsphase heraus, dass nicht alle geplanten Gruppenerhebungen durchgeführt worden sind.

In Schulen, in denen keine Gruppenbefragungen durchgeführt werden konnten, wurden die Eltern in einem Begleitbrief, der in die verschiedenen Sprachen übersetzt worden war, aufgefordert, sich auf informeller Ebene gegenseitig zu helfen (dies war auch bei denjenigen Eltern der Fall, die, obwohl ihr Kind in einer Schule unterrichtet wird, wo fremdsprachenspezifische Gruppen-erhebungen organisiert waren, keine der angebotenen Sprachen sprechen und somit nicht auf organisierte Unterstützung zählen konnten). Aufgrund der Stichprobenezusammenstellung in der Kontrollgruppe waren in diesen Gemeinden keine gemeinsam organisierten Datenerhebungs-anlässe möglich.

Dieses Vorgehen hat verschiedene Nachteile. So ist der Aufwand, den Fragebogen auszufüllen, für fremdsprachige Eltern im Vergleich zu den deutschkundigen Eltern erheblich grösser. Zudem konnten sie den Fragebogen nicht in der Abgeschiedenheit des privaten Zuhause ausfüllen, was unter Umständen ein unterschiedliches Antwortverhalten bewirken könnte.<sup>1</sup> In Ermangelung anderer geeigneter, im Rahmen einer quantitativen Erhebung realisierbarer Vorgehensweisen<sup>2</sup> mussten diese Nachteile aber in Kauf genommen werden.

Um zu überprüfen, ob unterschiedliche Antworten von verschiedenen Gruppen durch Verständnisprobleme erklärbar sind und weniger mit tatsächlich unterschiedlichen Meinungen und Erfahrungen zusammenhängen, wurde im Fragebogen ein Item integriert, das darüber Auskunft gibt, wie gross die Eltern die im Zusammenhang mit dem Ausfüllen des Fragebogens wahrgenommenen Probleme einschätzten (*„Hatten Sie beim Ausfüllen des Fragebogens Probleme, gewisse Fragen zu verstehen?“*). Die Antwortvorgaben lauteten: „ja“, „teilweise“ und „nein“. Diese Variable diente als Kontrollvariable.<sup>3</sup>

### *Datenerhebung*

Die Befragung wurde Mitte Mai 2000 durchgeführt, wobei die Eltern der TaV-Schulen durch die jeweiligen Schulen/Lehrpersonen ihres Kindes über das Evaluationsvorhaben informiert worden sind. Damit die Befragung aber ohne weitere Einwirkung des jeweiligen Schulhauses stattfinden konnte, haben die Eltern den Fragebogen per Post erhalten. Nach einer bestimmten Zeit wurden die Eltern, wiederum durch die Schulen/Lehrpersonen, mit einem Erinnerungsschreiben nochmals gebeten, den Fragebogen auszufüllen und mit dem beiliegenden frankierten Rückantwortcouvert zu retournieren. Dadurch erhoffte man sich eine Steigerung des Rücklaufes.

---

<sup>1</sup> Diese These konnte mit den vorliegenden Daten auf empirischer Basis verworfen werden. Das Antwortverhalten derjenigen Eltern, die an einer solchen Erhebung teilgenommen haben - es waren nur wenige, die das Angebot in Anspruch genommen haben - unterscheidet sich nicht bedeutsam von dem Antwortverhalten der anderen Eltern.

<sup>2</sup> Die Übersetzung des Fragebogens in die verschiedenen Sprachen scheint auf den ersten Blick ein geeignetes Mittel zu sein, möglichst viele Fremdsprachige zur Teilnahme an der Untersuchung zu motivieren und ihre Meinungen und Erfahrungen zu erfassen. Dass dieses Vorgehen aber auch nicht ohne Schwierigkeiten bzw. nicht unbedingt als „allgemeines Heilmittel“ tauglich ist, zeigen bisherige Erfahrungen mit nationalen und internationalen Studien, denn die korrekte Übersetzung von Fragebogenitems (unter Berücksichtigung sowohl denotativer wie auch konnotativer Aspekte) ist nur schwer zu realisieren. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der kulturelle Hintergrund von dem des westlich-europäischen Kultur- und Gesellschaftskreises stark divergiert. Dies gefährdet die Vergleichbarkeit der Daten mit jenen von deutschsprachigen Personen stark und bringt somit nicht unbedingt den gewünschten Erfolg. Ob aus bildungspolitischer Perspektive bei kantonalen und nationalen Evaluationsvorhaben eine Übersetzung von Fragebogen, ohne Berücksichtigung der auf empirischer Ebene beschriebenen Schwierigkeiten, schlichtweg eine gesellschaftliche Notwendigkeit darstellt, muss in Zukunft allerdings noch stärker thematisiert werden.

<sup>3</sup> Von den 1764 Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, geben 5% der Eltern an, dass sie beim Ausfüllen Probleme hatten. 23.2% hatten „teilweise“ Probleme.

### 3. Aufbau des Berichtes

Dieser Bericht wurde mit dem Ziel einer möglichst übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse im Zusammenhang mit den zentralen Fragestellungen (Querschnittstudie, Sequenzstudie) strukturiert. Aus diesem Grunde werden erstens auf deskriptiver Ebene entlang der Themenbereiche absolute und relative Häufigkeiten berichtet, wobei allfällige Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den drei Subgruppen „TaV1997“, „TaV2000“ und „Kontrollgruppe“ entweder graphisch dargestellt oder aber nur im Text berichtet werden. Im Hinblick auf die Quer- und Sequenzvergleiche werden erste konfirmatorische Analysen vorgenommen (Mittelwertvergleiche und Varianzanalysen).

Zweitens werden ergänzend dazu in einem weiteren Schritt ausgewählte differenzielle Aspekte zwischen verschiedenen Subgruppen herausgearbeitet. Dabei interessieren insbesondere die folgenden Variablen: „Geschlecht des Kindes“, „Schulstufe des Kindes“, „subjektiv wahrgenommenes Leistungsniveau des Kindes“, „Bildungsniveau der Mutter“,<sup>1</sup> „Bildungsniveau des Vaters“, „Nationalität (Schweiz-Ausland)“.

Nach Darstellung der verschiedenen Themenbereiche werden Schlussfolgerungen formuliert. Dabei geht es darum, die berichteten Ergebnisse zusammenfassend zu bilanzieren, wobei die im Kapitel 1 formulierten Fragestellungen im Zentrum stehen werden.

Mit dem Ziel, den Bericht umfangmässig in Grenzen zu halten, können nicht alle Ergebnisse im Haupttext berichtet werden. Um dieser Einschränkung entgegenwirken zu können, sind im Anhang in Tabellenform wenigstens die Kennwerte aller im Fragebogen integrierten Items (Anzahl Nennungen, Mittelwert, Standardabweichung) übersichtlich zusammengestellt.

### 4. Wer wurde befragt? Zusammensetzung der Stichprobe<sup>2</sup>

Von den 4630 verschickten Fragebogen wurden 1764 Fragebogen zurückgeschickt. Dies sind 38.1%, wobei der Rücklauf aller Elternfragebogen aus den TaV1997er-Schulen bei 36.9% liegt, derjenige aus den TaV2000er-Schulen bei 38.9% und derjenige bei der Kontrollgruppe bei 30.9%. Somit ist der Rücklauf der Fragebogen in der Kontrollgruppe geringer, was einerseits mit der etwas kleineren „inneren Verpflichtung“ der Eltern aus Nicht-TaV-Gemeinden erklärt werden kann. Andererseits war das Fremdsprachenproblem insbesondere in den Kontrollgemeinden gravierender. Der Rücklauf aus den TaV-Gemeinden variiert je nach Schulhaus sehr stark (zwischen 8.75% und 65.8%), was vermuten lässt, dass der Rücklauf auch mit spezifischen Merkmalen der jeweiligen Schul-/Gemeindesituation zusammenhängen kann. Ob die Höhe des Rücklaufes als Indikator für besonders problematische oder positive Schulkonstellationen dienen kann, wird im jeweiligen Fall empirisch überprüft.

Von den 1764 Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt haben, geben 79.6% (n=1404) an, (u. a.) schweizerischer Staatsangehörigkeit zu sein. 15.1% oder 267 Eltern(paare) haben ausschliesslich eine ausländische Staatsangehörigkeit. 164 Personen geben an, zu Hause nur eine Fremdsprache zu sprechen, wohingegen 86.3% zu Hause (u. a.) deutsch sprechen.

Von den ausländischen Eltern haben 44.2% (n=117) Hilfe beansprucht. Wer Hilfe beansprucht hat (es gibt auch ganz wenige Schweizer/innen, die Hilfe beansprucht haben), hat dies in 64.4% (n=103) von privater Seite, in 12.5% der Fälle (n=20) von Dolmetscher/innen in der Schule und in 23.1% der Fälle (n=37) von „anderen“ erhalten. Obwohl die Ressourcenquellen nicht einheitlich

---

<sup>1</sup> Bei den beiden Variablen „Bildungsniveau des Vaters“ und „Bildungsniveau der Mutter“ wurden verschiedene Skalen entwickelt. Im Normalfall, wenn nichts anderes vermerkt, wird zur Berechnung der Mittelwertsunterschiede die dreigestufige Skala verwendet.

<sup>2</sup> Im Anhang ist die Zusammensetzung der Stichprobe entlang der verschiedenen Merkmale detailliert aufgeführt (Anhang 1). Im Rahmen dieses Kapitels werden daher einzig ein paar wenige Merkmale vorgestellt.

waren, hatte dies statistisch gesehen keinen bedeutenden Einfluss auf das Antwortverhalten der Eltern.

Die Kinder der befragten Eltern, die im Zentrum der Erhebung standen (je die Hälfte Mädchen und Knaben), besuchen in 4% der Fälle den Kindergarten, in 27.2% der Fälle die Unterstufe, in 31.3% der Fälle die Mittelstufe, in 33.3% der Fälle die Oberstufe und in 1.6% der Fälle die Kleinklasse. Werden aufgrund der Schulstufe mögliche Unterschiede zwischen den Elternantworten berechnet, so werden die Antworten der Eltern von Schüler/innen, die in Kleinklassen zur Schule gehen, ausgeschlossen. Dies vor allem aus dem Grunde, weil das Alter der Kinder, die die Kleinklasse besuchen, nicht einheitlich ist und einer spezifischen Stufe zugeordnet werden kann - die Anzahl der Nennungen pro Stufe aber zu klein ist, um sinnvolle Aussagen machen zu können.

Die Schulleistungen des Kindes wurden im Rahmen dieser Studie nicht „objektiv“, beispielsweise mittels Zeugnisnoten, sondern „subjektiv“ erhoben. Dabei wurden die Eltern gebeten, die Schulleistungen ihres ältesten Kindes insgesamt einzuschätzen, wobei davon ausgegangen wird, dass nicht einzig die objektive Leistungsfähigkeit, sondern auch die subjektive Wahrnehmung dieser Leistungsfähigkeit durch die Eltern die Einstellungen der Eltern zur Schule wesentlich beeinflusst. Zeugnisnoten konnten aufgrund des gewählten Untersuchungsdesigns nicht erhoben werden. Die Schulleistungen werden von den Eltern in 37.3% aller Fälle als sehr gut bezeichnet, in 52.1% als „gut“, in 6.8% als „weniger gut“ und in 0.6% als „überhaupt nicht gut“. Aufgrund dessen, dass die letzte Gruppe von Eltern sehr klein ist, wird von Fall zu Fall als unabhängige Variable nicht die vierstufige, sondern eine (zusammengefasste) bipolare Variable (gute bis sehr gute Schulleistungen vs. problematische bis sehr problematische Schulleistungen) eingesetzt.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Zufriedenheit mit der Schule des eigenen Kindes

An erster Stelle sollen Ergebnisse berichtet werden, die es erlauben, die in den nachfolgenden Kapiteln differenzierenden Aussagen besser einzuordnen. Denn der Grad der Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ihres Kindes kann als allgemeiner Gradmesser für die Einschätzung der Qualität der Schule aus Elternsicht dienen. Zudem ist die Zufriedenheit der Eltern absolut zentral für den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus.

Mit dem Item *„Mit der Schule unseres Kindes sind wir insgesamt sehr zufrieden.“* soll auf generalisierter Ebene dieser Grad der Zufriedenheit der Eltern erfasst werden. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Eltern gegenüber der Schule ihres Kindes positiv eingestellt sind (siehe Abbildung 5.1.1).<sup>1</sup> 86% aller antwortenden Eltern sind mit der Schule zufrieden bis sehr zufrieden, wobei gut ein Drittel der Schule sogar ein sehr positives Zeugnis ausstellt (Ausprägung *„stimmt voll und ganz“*).

Wenn nun die Ergebnisse der Subgruppen miteinander verglichen werden, so fällt auf, dass sich die Eltern der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit der Schule ihres Kindes nicht von den Eltern der Gruppe „TaV2000“ unterscheiden (Querschnittsvergleich).<sup>2</sup> Hoch signifikant zufriedener bezeichnen sich allerdings Eltern, die ihr Kind bereits seit drei Jahren in einer TaV-Schule („TaV1997“) zur Schule schicken (m=3.27) (Sequenzvergleich). Schulen, die am TaV-Projekt bereits seit Anbeginn teilnehmen, gelingt es demnach besser, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen, so dass diese gegenüber der Schule zufriedener sind als Eltern in „traditionellen“ Schulen oder in jenen, die sich erst dieses Jahr entschlossen haben, am TaV-Projekt mitzumachen.

---

<sup>1</sup> Mittelwert „Gesamtstichprobe“ m=3.2 (n=1728, s=.720); *Skalierung*: 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3= stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz

<sup>2</sup> „Kontrollgruppe“ m=3.12; „TaV2000“ m=3.13

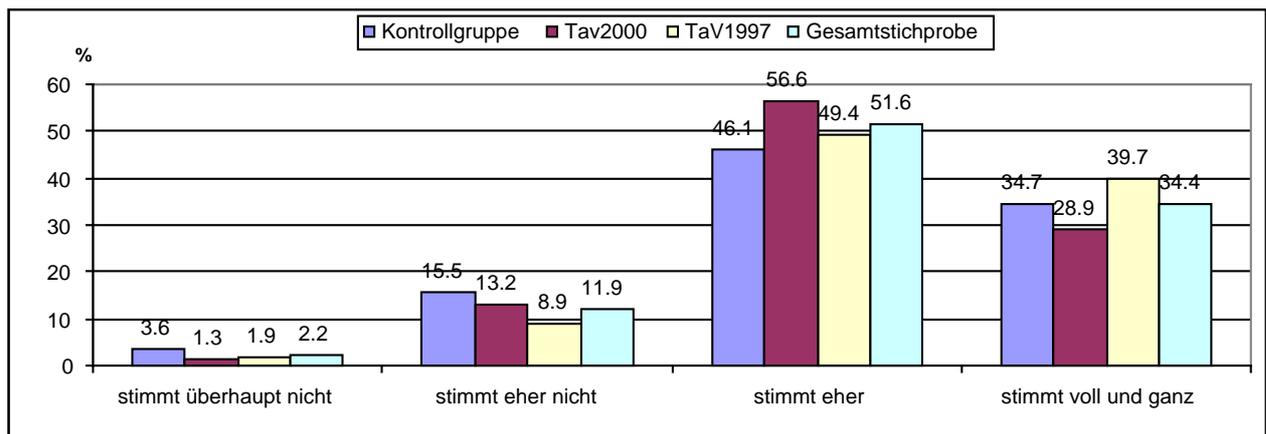


Abb. 5.1.1: Item V51: „Mit der Schule unseres Kindes sind wir insgesamt sehr zufrieden.“; relative Häufigkeiten;

Um zu überprüfen, ob der Rücklauf (relative Anzahl retournierter Fragebogen pro Schulhaus) mit dem Grad der Zufriedenheit in einem bedeutenden Zusammenhang steht, wurden die Schulen in Abhängigkeit des schulhauspezifischen Rücklaufes in drei Gruppen eingeteilt (Schulhaus mit Rücklauf kleiner gleich 30% => Gruppe 1; Rücklauf grösser als 30% und kleiner gleich 50% => Gruppe 2 und Rücklauf grösser als 50% => Gruppe 3). Ein Mittelwertsvergleich hat ergeben, dass die Unterschiede relativ gering sind und einzig die Gruppe 3, d.h. jene Schulhäuser mit grösstem Rücklauf, hinsichtlich der Zufriedenheit der Eltern etwas besser abschneiden ( $m=3.29$ ). Die beiden anderen Gruppen 1 und 2 unterscheiden sich nicht ( $m=3.18$ ). Dies bedeutet, dass einzig ein sehr hoher Rücklauf als Abbild einer tendenziell höheren Zufriedenheit der Eltern verstanden werden kann. Ein tieferer Rücklauf kann aber nicht dahingehend interpretiert werden, dass in diesen Schulhäusern die Eltern besonders unzufrieden sind. Auch sie bezeichnen sich durchschnittlich als mit der Schule zufrieden.

#### Weitere differenzielle Aspekte

Die Zufriedenheit der Eltern variiert aufgrund der von ihnen berichteten *subjektiv wahrgenommenen Schulleistungen* des Kindes: Je besser diese Schulleistungen insgesamt eingeschätzt wurden, desto zufriedener sind die Eltern (tiefstes Schulleistungsniveau:  $m=2.6$ ; höchstes Schulleistungsniveau:  $m=3.4$ ) ( $r=.22$ ,  $n=1680$ ,  $p=.000$ ). Diese Unterschiede sind hochsignifikant.

Die Einschätzung der Zufriedenheit gegenüber der Schule ist zudem abhängig von der *Schulstufe*, die das Kind besucht. Eltern von Kindergarten- oder Unterstufenkindern sind hochsignifikant zufriedener als Eltern mit Kindern in der Oberstufe ( $m=3.09$ ), wobei sich auch zwischen den Kindergarteneltern ( $m=3.44$ ) und den Unterstufeneltern ( $m=3.28$ ) bedeutsame Unterschiede ergeben haben.<sup>1</sup> Die Unterschiede zwischen den Mittelstufeneltern ( $m=3.17$ ) und den Oberstufeneltern sind hingegen nicht signifikant, währenddem die Unterschiede zwischen den Unterstufen- und Mittelstufeneltern wiederum bedeutsam sind<sup>2</sup>. Insgesamt kann resümiert werden, dass, je länger die Kinder in der Schule sind, die Zufriedenheit der Eltern etwas abnimmt, obwohl auch die Eltern von Oberstufenkindern grundsätzlich mit der Schule ihres Kindes zufrieden sind.

Bei der Einschätzung der eigenen Zufriedenheit mit der Schule spielt auch das *Bildungsniveau des Vaters* eine moderierende Rolle (aufgrund des *Bildungsniveaus der Mutter* ergeben sich keine Unterschiede). Am zufriedensten sind jene Eltern, bei denen der Vater dem tiefsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist ( $m=3.29$ ). Insbesondere unterscheidet sich signifikant der Grad der Zufriedenheit zwischen den Elternpaaren mit dem tiefsten Bildungsniveau beim Vater

<sup>1</sup>  $F=9.17$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$

<sup>2</sup>  $t=2.47$ ,  $df=1018$ ,  $p=.014$

( $m=3.29$ ) und den Elternpaaren mit dem höchsten Bildungsniveau beim Vater ( $m=3.13$ )<sup>1</sup>. Interessant ist, dass die Zufriedenheit gegenüber der Schule ihres Kindes bei denjenigen Elternpaaren am tiefsten ist, bei denen der Vater als höchste Ausbildung den Besuch von einer Fachhochschule oder einer höheren Berufsausbildung angegeben hat ( $m=3.08$ ).

Zwischen dem Grad der Zufriedenheit von *Schweizereltern und jenem von ausländischen Eltern* können keine Unterschiede festgestellt werden. Ebenso wenig unterscheiden sich Eltern hinsichtlich ihrer Zufriedenheit in Abhängigkeit des *Geschlechts des Kindes*.

## 5.2 Schulklima

Das Schulklima ist ein wichtiger Aspekt, der wesentlich dazu beiträgt, wie an einer Schule gelernt werden kann. Ein angenehmes, auf gegenseitigen Respekt und Wertschätzung basierendes Klima ermöglicht einen produktiven Umgang mit Lernanforderungen und unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes substantiell. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden verschiedene Aspekte des Schulklimas integriert.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang zweier Schritte: Erstens werden auf der Basis eines Globalindicators die Ergebnisse und die zentralen Differenzen zwischen den einzelnen Gruppen diskutiert (siehe Abb. 5.2.1). Nachfolgend werden auf Einzelitemebene einzelne Aspekte herausgegriffen und diese wiederum einer genaueren Analyse unterzogen (siehe Abb. 5.2.2).

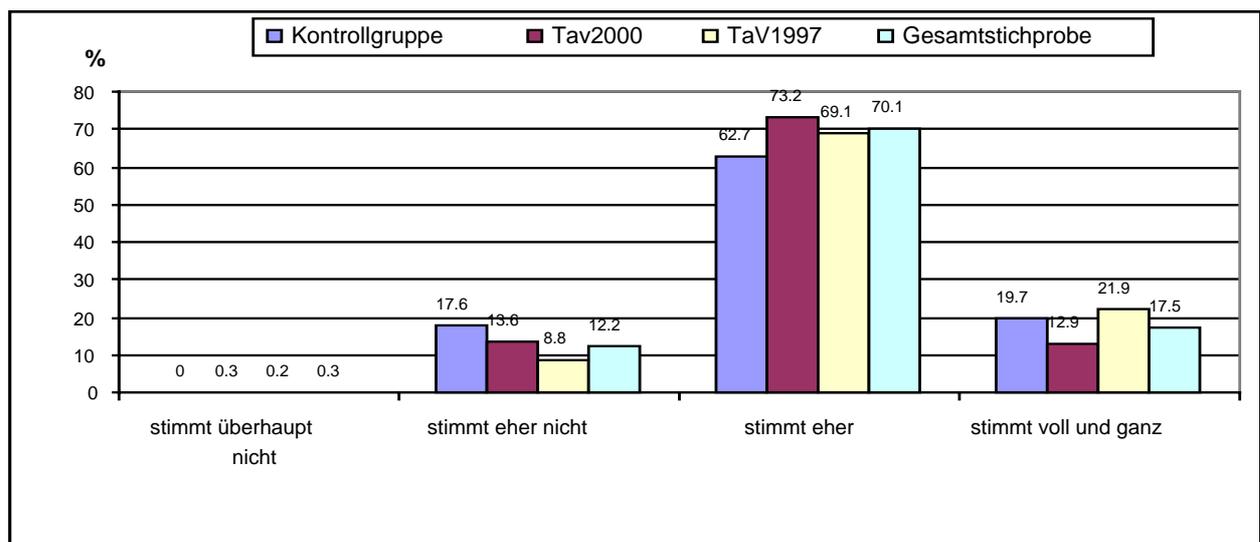


Abb. 5.2.1: Gesamtscore „Schulklima“, „ (Cronbachs Alpha .85, 12 Items); relative Häufigkeiten; Lesart: „stimmt überhaupt nicht“ entspricht einer negativen Einschätzung des Schulklimas. „stimmt voll und ganz“ entspricht einer positiven Einschätzung;

Wie aus der Abb. 5.2.1 ersichtlich wird, stellen die Eltern den betroffenen Schulen durchschnittlich betrachtet ein sehr gutes Zeugnis aus: 87.5% aller Eltern ( $n=1525$ ) sind positiv bis sehr positiv gegenüber der Schule ihres Kindes eingestellt. 12.2% ( $n=212$ ) formulieren eher eine negative Einschätzung, wohingegen einzig fünf Elternstimmen sehr kritisch sind. Zwischen den einzelnen Subgruppen („TaV1997“, „TaV2000“, „Kontrollgruppe“) zeigt sich ein hochsignifikanter Unterschied: Mit einem Mittelwert von  $m=3.17$  sprechen die TaV1997er-Eltern ihren Schulen ein

<sup>1</sup>  $t=2.44$ ,  $df=884$ ,  $p=.015$

signifikant positiveres Schulklima zu als jene Eltern der TaV2000er-Schulen ( $m=3.02$ ) und jene der Schulen ohne TaV ( $m=3.04$ ).<sup>1</sup>

### *Weitere differenzielle Aspekte*

Statistisch bedeutsame Unterschiede im Antwortverhalten der Eltern werden einzig unter Berücksichtigung der unabhängigen Variable „*Bildungsniveau der Mutter*“ evident: Diejenigen Eltern, bei denen die Mutter dem höchsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist, sprechen der Schule ihres Kindes das positivste Klima zu ( $m=3.13$ ). Damit unterscheiden sie sich signifikant von den beiden anderen Gruppen ( $m=3.05$ ).<sup>2</sup> Interessant ist, dass unter Berücksichtigung der viergestuften Bildungsvariable<sup>3</sup>, jene Eltern, bei denen die Mutter eine Fachhochschule als höchste Ausbildung abgeschlossen hat, ein signifikant positiveres Klima wahrnehmen ( $m=3.21$ ) als jene Eltern, bei denen die Mutter eine universitäre Ausbildung absolviert hat ( $m=3.12$ ). Bei der dreigestuften Variable werden diese Unterschiede aber nicht sichtbar.

Damit ein Globalindikator berechnet werden konnte, mussten die Eltern zu 13 verschiedenen Aussagen Stellung beziehen. Vier dieser Aussagen stellen problematische Sachverhalte dar (z. B. „*Unser Kind wird von den Lehrpersonen immer wieder blossgestellt.*“ oder „*Gewalt ist an unserer Schule ein grosses Problem.*“), die restlichen positive (z. B. „*In der Regel herrscht im Schulhaus ein freundlicher Umgangston vor.*“ oder „*Die Lehrpersonen helfen unserem Kind immer, wenn dieses in Schwierigkeiten ist.*“).

Werden die Mittelwerte der einzelnen Aussagen betrachtet, so kann festgestellt werden, dass die positiv formulierten Aussagen praktisch durchgängig sehr hohe Werte erzielen (die meisten zwischen  $m=3.0$  und  $m=3.3$ ). Am meisten Zustimmung erhält das Item „*Unser Kind fühlt sich in dieser Schule wohl.*“ ( $m=3.3$ ). 44.8% aller Eltern stimmen dieser Aussage eher zu, während dem 45.4% voll und ganz zustimmen. Dies bedeutet, dass nur 9.8% ( $n=169$ ) der Eltern findet, dass diese Aussage eher nicht oder überhaupt nicht stimmt.

Bei zwei der positiv formulierten Items, „*Der Pausenplatz ist kindergerecht gestaltet.*“ ( $m=2.8$ ) und „*An dieser Schule wird auf die Entwicklung der Persönlichkeit geachtet.*“ ( $m=2.9$ ) liegt der Mittelwert etwas tiefer als bei den anderen: Etwas mehr als ein Viertel der Eltern (27%,  $n=461$ ) ist der Ansicht, dass an der Schule ihres Kindes nicht oder zuwenig auf die Persönlichkeitsentwicklung geachtet wird und knapp ein Drittel der Eltern (31.9%,  $n=551$ ) findet, dass der Pausenplatz nicht oder nur teilweise kindergerecht gestaltet ist.

Bei den negativ formulierten Aussagen findet das Item „*Gewalt ist an dieser Schule ein grosses Problem.*“ ( $m=2.2$ ) die grösste Zustimmung. Dies bedeutet, dass 28.5% dieser Aussage „eher“ oder „voll und ganz“ zustimmen. Hingegen ist nur ein kleiner Teil der Eltern der Ansicht, dass ihr Kind von den Lehrpersonen immer wieder blossgestellt wird (13.9%,  $n=240$ ).

Nun interessiert, ob sich bei diesen vier speziell hervorgehobenen und diskutierten Aussagen das Antwortverhalten der Eltern unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien unterscheidet.

---

<sup>1</sup>  $F=15.32$ ,  $df=2$ ,  $p=.0000$

<sup>2</sup>  $F=3.85$ ,  $df=2$ ,  $p=.0215$

<sup>3</sup> Dabei wird zusätzlich unterschieden zwischen jenen Personen, die als höchste Ausbildung eine Fachhochschule etc. abgeschlossen haben und jenen, die einen Universitätsabschluss haben.

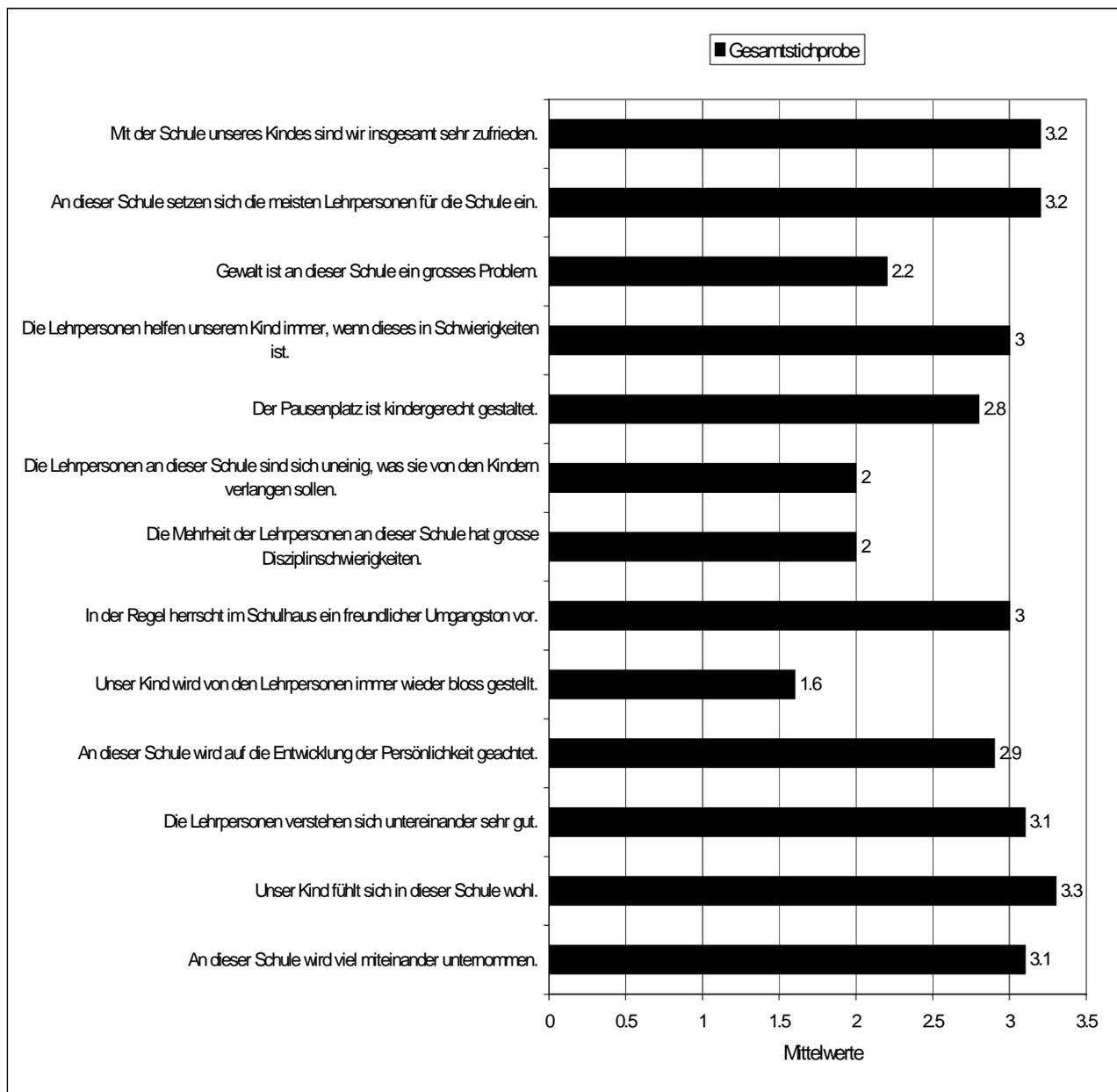


Abb. 5.2.2: „Schulklima“, Mittelwertsvergleiche auf Einzelitemebene (Skalierung: 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz )

#### Zuerst zur Frage des Wohlbefindens:

- Zwischen den einzelnen Gruppen „TaV1997“, „TaV2000“ und „Kontrollgruppe“ ergeben sich hochsignifikante Unterschiede: Eltern aus TaV1997er-Schulen schätzen das Wohlbefinden ihres Kindes im Gegensatz zu den anderen Gruppen am höchsten ein ( $m=3.41$ ). Dabei unterscheiden sie sich signifikant von den anderen beiden Gruppen (TaV2000:  $m=3.31$ ; Kontrollgruppe:  $m=3.26$ ).<sup>1</sup>
- *Ausländische Eltern* ( $m=3.53$ ) schätzen das Wohlbefinden ihres Kindes an der Schule hochsignifikant höher ein als Schweizereltern ( $m=3.3$ ).<sup>2</sup> Dieser Unterschied wird nicht beeinflusst durch allfällige sprachliche Schwierigkeiten der ausländischen Eltern.

<sup>1</sup>  $F=5.21$ ,  $df=2$ ,  $p=.0056$

<sup>2</sup>  $t=5.53$ ,  $df=415.69$ ,  $p=.000$

- Je höher das *subjektiv eingeschätzte Leistungsniveau des eigenen Kindes* ist, desto wohler fühlt sich das Kind nach Meinung der Eltern an der Schule (tiefstes Niveau: m=2.40; höchstes Niveau: m=3.50). Diese Unterschiede sind hochsignifikant und aufgrund ihrer grossen Differenz sehr bedeutsam.<sup>1</sup>
- Keine bedeutsamen Unterschiede ergeben sich aufgrund der Variable *Bildungsniveau der Mutter*.
- Im Gegensatz dazu steht die Einschätzung des Wohlbefindens des Kindes in einem signifikanten Zusammenhang mit der Variable „*Bildungsniveau des Vaters*“: Das Wohlbefinden des Kindes wird am tiefsten eingeschätzt von jenen Eltern, bei denen der Vater dem höchsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist. Die höchsten Werte weisen jene Eltern aus, bei denen der Vater eine grundlegende, aber keine weiterführende Ausbildung abgeschlossen hat (tiefstes Bildungsniveau: m=3.48, höchstes Bildungsniveau: m=3.30).<sup>2</sup>

#### *Zur Frage der Persönlichkeitsentwicklung in der Schule:*

- Eltern, deren Kind in einer *TaV1997er-Schule* zur Schule geht, sind signifikant häufiger der Ansicht, dass an der Schule ihres Kindes auf die Entwicklung der Persönlichkeit geachtet wird (m=3.02). Am wenigsten häufig wird diese Aussage von den Eltern aus den TaV2000er-Schulen positiv beantwortet (m=2.85).<sup>3</sup>
- *Ausländische Eltern* stimmen der Aussage, dass an dieser Schule auf die Entwicklung der Persönlichkeit geachtet wird, zwar etwas stärker zu (m=3.01) als Schweizereltern (m=2.90), dieser Unterschied ist aber nicht signifikant und kann zudem durch mögliche Verständnisprobleme beim Ausfüllen des Fragebogens zustande gekommen sein.
- Im Gegensatz dazu sind die Unterschiede aufgrund des *wahrgenommenen Leistungsniveaus des eigenen Kindes* hochsignifikant: Je höher das Leistungsniveau eingeschätzt wird, desto eher wird der Aussage zugestimmt, dass in der Schule auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes geachtet wird (tiefstes Leistungsniveau: m=2.5; höchstes Leistungsniveau: m=3.02).<sup>4</sup>
- Keine bedeutsamen Unterschiede ergeben sich aufgrund der Variable *Bildungsniveau der Mutter*. Im Gegensatz dazu schätzen jene Eltern diese Aussage positiver ein, bei denen der Vater nach Abschluss der Volksschule keine weiterführende Ausbildung absolviert hat (m=3.09). Am negativsten beurteilen jene Eltern diese Aussage, bei denen der Vater das höchste Bildungsniveau abgeschlossen hat (m=2.89).<sup>5</sup> Dabei ist spannend, dass es, unter Berücksichtigung der viergestuften Bildungsniveauskala, auch signifikante Unterschiede zwischen dem Bildungsniveau 4 (universitäre Ausbildung) und dem Bildungsniveau 3 (Fachhochschule/Höhere Fach- und Berufsausbildung) gibt, wobei die zweitgenannten (BN 3) die Aussage nach der Persönlichkeitsentwicklung am negativsten beurteilen (m=2.79), wohingegen die erstgenannten (BN 4) mit einem Mittelwert von m=2.96 eine deutlich positivere Einschätzung abgeben.<sup>6</sup>

#### *Zur Frage der Gestaltung des Pausenplatzes:*

---

<sup>1</sup> F=36.01, df=3, p=.000; r=.24, n=1682, p=.000

<sup>2</sup> F=4.60, df=2, p=.0102

<sup>3</sup> F=8.56, df=2, p=.0002

<sup>4</sup> F=11.26, df=3, p=.000; r=.14, n=1661, p=.000

<sup>5</sup> F=4.74, df=2, p=.0089

<sup>6</sup> F=6.16, df=3, p=.0004

- Zwischen den *TaV1997er-, TaV2000er- Eltern und den Eltern der Kontrollgruppe* gibt es bei diesem Item keine bedeutsamen Unterschiede.
- *Ausländische Eltern* (m=3.04) finden im Gegensatz zu den Schweizereltern (m=2.72) vermehrt, dass der Pausenplatz kindergerecht gestaltet ist. Dieser Unterschied ist im Gegensatz zu oben wiederum hochsignifikant und kann nicht durch allfällige Sprachschwierigkeiten erklärt werden.<sup>1</sup>
- Keine bedeutsamen Unterschiede ergeben sich aufgrund der Variable *subjektiv wahrgenommenes Leistungsniveau des Kindes*.
- Am positivsten schätzen jene Eltern die Gestaltung des Pausenplatzes ein, bei denen die Mutter einzig eine grundlegende Ausbildung abgeschlossen hat (tiefstes Bildungsniveau: m=2.92; höchstes Bildungsniveau: m=2.71) (*Bildungsniveau der Mutter*). Diese Unterschiede sind statistisch gesehen bedeutsam<sup>2</sup> und ergeben sich auch, wenn als moderierende Variable das *Bildungsniveau des Vaters* einbezogen wird.<sup>3</sup>

#### *Zur Frage des Gewaltaufkommens an der Schule:*

- Eltern von *TaV2000er-Schulen* schätzen die Gewaltfrage am problematischsten ein (m=2.30). Dabei unterscheiden sie sich hochsignifikant von den TaV1997er-Eltern (m=2.11) und den Eltern aus der Kontrollgruppe (m=2.14).<sup>4</sup>
- *Ausländische und Schweizereltern* unterscheiden sich nicht in der Wahrnehmung des Gewaltvorkommens an der Schule.
- Auch aufgrund des wahrgenommenen *Leistungsniveaus des eigenen Kindes* können keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden<sup>5</sup>. Allerdings sind die Unterschiede trotzdem erwähnenswert: Am tiefsten werden die Gewaltprobleme von jenen Eltern wahrgenommen, die die Leistungen ihres Kindes unproblematisch einstufen (tiefstes Leistungsniveau: m=2.40, höchstes Leistungsniveau: m=2.14).
- Am höchsten schätzen die Eltern die Gewaltproblematik ein, bei denen die Mutter einzig eine grundlegende Ausbildung abgeschlossen hat (m=2.31), am tiefsten jene, bei denen die Mutter dem höchsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist (m=2.10).<sup>6</sup>
- Unter Einbezug der Variable *Bildungsniveau des Vaters* ergibt sich ein leicht anderes Bild: Am höchsten schätzen jene Eltern die Gewaltproblematik ein, bei denen der Vater eine Berufslehre abgeschlossen hat (m=2.26). Am tiefsten wird diese von den Eltern, bei denen der Vater dem grundlegendsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist, eingeschätzt (m=2.11).<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> t=5.43, df=1636, p=.000

<sup>2</sup> F=4.11, df=2, p=.0165

<sup>3</sup> F=10.20, df=2, p=.0000

<sup>4</sup> F=8.80, df=2, p=.0002

<sup>5</sup> F=2.54, df=3, p=.055

<sup>6</sup> t=2.80, df=286.63, p=.005

<sup>7</sup> t=2.15, df=1413.70, p=.032 bzw. t=-2.12, df=869, p=.034

### 5.3 Leistungsanforderungen im allgemeinen

Mit der Frage nach den Leistungsanforderungen im allgemeinen werden insbesondere zwei Ziele verfolgt: Aufgrund dessen, dass die Wahrnehmungen der in der Schule geforderten Leistungen als Indikator für die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule interpretiert werden können, soll erstens eruiert werden, ob die Leistungsanforderungen in der Schule den eigenen Erwartungen entsprechen - und dies unabhängig davon, ob sie nach Meinung der Eltern sehr hoch oder sehr tief sind. Wird diese Frage negativ beantwortet, so kann dies als Missverhältnis zwischen Ist- und Sollzustand interpretiert werden, wobei auch dann noch nicht geklärt ist, in welche Richtung die Anforderungen in der Schule von den eigenen Erwartungen divergieren. Um dies in der Folge bestimmen zu können, wurden die folgenden drei Items in den Fragebogen integriert: „*Unser Kind ist durch die Schule zu stark belastet.*“, „*An dieser Schule wird zu wenig von unserem Kind verlangt.*“ und „*Die wöchentliche Unterrichtszeit meines Kindes dürfte ruhig etwas länger sein.*“.

Zweitens wird danach gefragt, ob das eigene Kind an der jeweiligen Schule seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert wird. Dahinter steht die Idee, dass spezifische Leistungsanforderungen je nach individuellem Leistungsstand von den einen Schüler/innen als zu hoch und von anderen als zu tief erfahren werden können. Ziel schulischer Institutionen sollte aber sein, jedes einzelne Kind möglichst seinen je eigenen Möglichkeiten entsprechend zu fördern.

Die in der untenstehenden Abbildung 5.3.1 ersichtlichen Resultate für die Gesamtstichprobe - zwischen den einzelnen Subgruppen „TaV1997“, „TaV2000“ und „Kontrollgruppe“ gibt es keine signifikanten Unterschiede - ergeben ein eher positives Bild bezüglich der Einschätzung der Leistungsanforderungen in der Schule: Diese werden von einer grossen Mehrheit der Eltern als ihren Erwartungen entsprechend beurteilt ( $m=3.0$ ,  $n=1731$ ), wobei einzig 19.5% aller Eltern ( $n=337$ ) finden, dass diese Erwartungen eher nicht oder überhaupt nicht erfüllt werden. Von diesen 337 Eltern(paaren) sind 67.4%, also zwei Drittel bzw. 25% aller Eltern insgesamt der Ansicht, dass in der Schule zu wenig verlangt wird. Wenn die Erwartungen der Eltern punkto Leistungsanforderungen nicht erfüllt sind, so werden demnach nach den vorliegenden Ergebnissen von zwei Dritteln der betroffenen Eltern ein zu legèrer Schulbetrieb kritisiert.

Nun könnte erwartet werden, dass ein zu legèrer Schulbetrieb beispielsweise mit einem etwas strengeren Stundenplan korrigiert werden könnte. Allerdings finden 61.7% derjenigen Eltern, die bekundet haben, dass die Leistungsanforderungen nicht ihren Erwartungen entsprechen, dass die wöchentliche Unterrichtszeit nicht länger sein sollte. 37.7% dieser 337 Eltern oder 20.6% aller befragten Eltern insgesamt hingegen würden eine etwas längere Unterrichtszeit begrüßen ( $m=1.9$ ).

Die Frage danach, ob das eigene Kind von der Schule zu stark belastet ist, wird einzig von 13.9% aller Eltern bestätigt. Mehr als vier Fünftel aller Eltern sind demnach der Ansicht, dass die Belastung durch die Schule nicht zu stark ist ( $m=1.8$ ).

Knapp ein Drittel aller Befragten (31.3%) gibt an, dass ihr Kind in der jeweiligen Schule nicht seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert wird. Dies bedeutet, dass zwar eine grosse Mehrheit der Eltern der Ansicht ist, dass die Schule ihrem Auftrag nach individueller Förderung gerecht wird, eine aber nicht zu ungewichtige Gruppe von Eltern findet, dass die individuelle Förderung ihres Kindes nicht optimal verläuft.

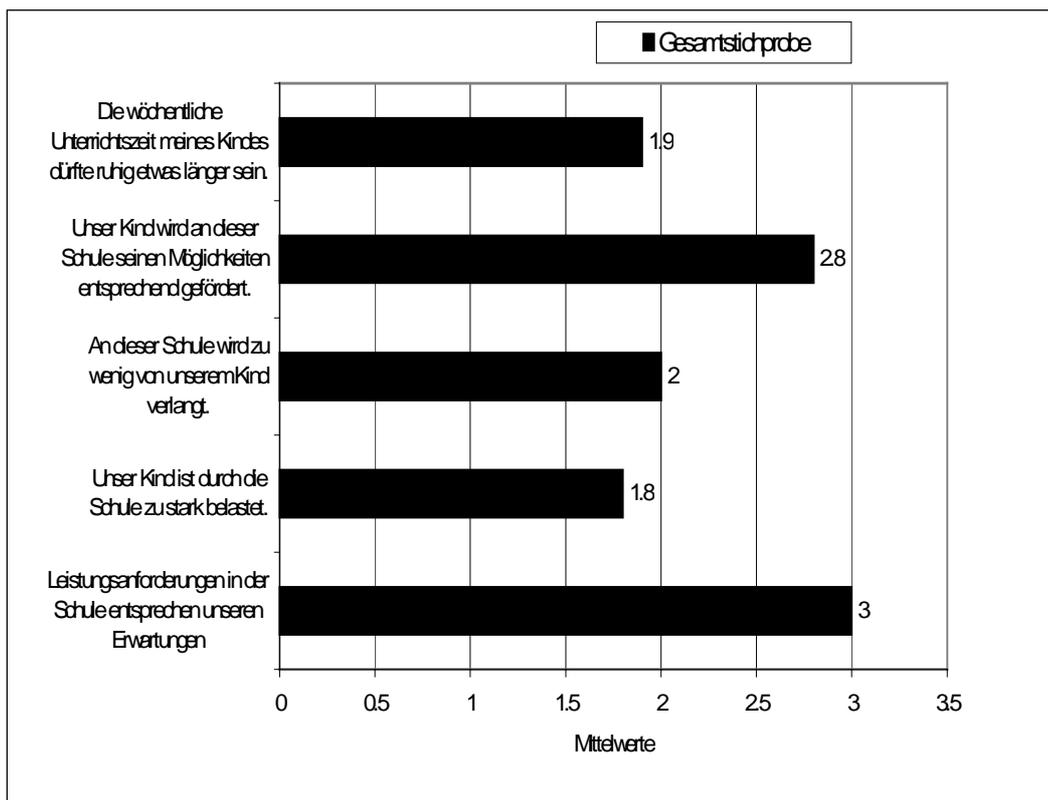


Abb. 5.3.1: „Leistungsanforderungen“; Mittelwertvergleiche auf Einzelitemebene (Skalierung: 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz)

### Differenzielle Aspekte

Die differenziellen Aspekte werden nicht in Auseinandersetzung mit den einzelnen Items, sondern auf der Basis des Gesamtscores „Leistungsanforderungen allgemein“, herausgearbeitet. Dies ist legitim, da die Items, unter Ausschluss des Items „*Unser Kind ist durch die Schule zu stark belastet.*“<sup>1</sup>, eine eindimensionale, genügend reliable Skala bilden (Reliabilitätswert „Cronbachs Alpha“ .69, 4 Items).

Bezogen auf die Gesamtstichprobe widerspiegelt sich das bereits angesprochene positive Bild auch auf Skalenebene (siehe Abb. 5.3.2): 76.3% aller Eltern (n=1334) beurteilen die allgemeinen Leistungsanforderungen an der Schule ihres Kindes als positiv.

Je nachdem, wie die *schulischen Leistungen des eigenen Kindes* eingestuft worden sind, ergeben sich unterschiedliche Einschätzungen der allgemeinen Leistungsanforderungen. Tendenziell werden die Anforderungen mit abnehmender schulischer Leistungsfähigkeit zunehmend negativer interpretiert. Dies bedeutet, dass diejenigen Eltern, die angeben, dass ihr Kind in der Regel in der Schule sehr gut mitkommt, positivere Einstellungen gegenüber den allgemeinen Leistungsanforderungen kundtun (m=2.99) als jene, die die schulischen Leistungen ihres Kindes als sehr problematisch einstufen (m=2.60). Am positivsten erleben diejenigen Eltern die allgemeinen Leistungsanforderungen an der Schule, die die schulischen Leistungen ihres Kindes als „gut“ bezeichnet haben (m=3.02).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dieses Item scheint im Vergleich zu den anderen Items inhaltlich etwas unterschiedlich verstanden worden zu sein. So wäre möglich, dass die Belastung nicht einzig aufgrund der Auseinandersetzung mit den Leistungsanforderungen in den Fächern assoziiert, sondern aufgrund einer umfassenderen Perspektive (z.B. Konflikte in der Klasse, mit der Lehrperson oder im Schulhaus mit anderen Kindern) interpretiert worden ist.

<sup>2</sup> t=-2.51, df=899, p=.012

Die Einschätzung der allgemeinen Leistungsanforderungen erfolgt am negativsten von jenen Eltern, deren ältestes Kind den Kindergarten besucht ( $m=2.87$ ). Am positivsten schätzen jene Eltern die allgemeinen Leistungsanforderungen ein, deren ältestes Kind in der Unterstufe ( $m=3.02$ ) oder in der Oberstufe ist ( $m=3.03$ ). Diese Unterschiede (*Variable Stufe*) sind signifikant.<sup>1</sup>

Diejenigen Eltern, bei denen der Vater eine Berufslehre abgeschlossen hat (*Bildungsniveau des Vaters*), weisen gegenüber den allgemeinen Leistungsanforderungen an der Schule ihres Kindes die positivste Haltung aus ( $m=3.05$ ). Sie unterscheiden sich dadurch hochsignifikant von jenen Elternpaaren, bei denen der Vater das höchste Bildungsniveau abgeschlossen hat ( $m=2.93$ ).<sup>2</sup> Aufgrund der Variable „*Bildungsniveau der Mutter*“ ergeben sich auf der Ebene „Gesamtscore“ analoge Ergebnisse. Die positivsten Einschätzungen werden von jenen Eltern gemacht, bei denen die Mutter eine Berufslehre abgeschlossen hat ( $m=3.02$ ). Damit unterscheiden sie sich signifikant von jenen Eltern, bei denen die Mutter das höchste Bildungsniveau abgeschlossen hat ( $m=2.94$ ).<sup>3</sup> Auf Einzelitemebene zeigt sich ein signifikanter Unterschied bei der Einschätzung der Belastung des Kindes durch die Schule: je tiefer das Bildungsniveau der Mutter ist, desto eher wird die Belastung des Kindes durch die Schule als zu stark interpretiert (Niveau 3:  $m=1.67$ , Niveau 2:  $m=1.84$ , Niveau 1:  $m=2.0$ )<sup>4</sup>. Diese signifikanten Unterschiede ergeben sich auch, wenn das *Bildungsniveau des Vaters* als moderierende Variable eingesetzt wird.

Eltern eines Mädchen schätzen die allgemeinen Leistungsanforderungen positiver ein ( $m=3.04$ ) als jene Eltern eines Knaben ( $m=2.94$ ). Dieser Unterschied ist hochsignifikant<sup>5</sup> (*Geschlecht*).

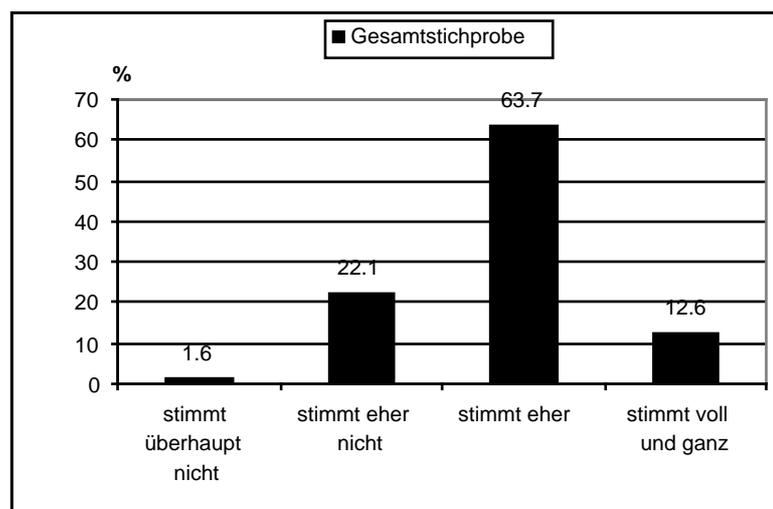


Abb. 5.3.2: Gesamtscore „Leistungsanforderungen allgemein“ (Cronbachs Alpha .69, 4 Items); relative Häufigkeiten; Lesart: „stimmt überhaupt nicht“ entspricht einer negativen Einschätzung der allgemeinen Leistungsanforderungen. „stimmt voll und ganz“ entspricht einer positiven Einschätzung;

Zwischen Schweizer/innen und Ausländer/innen können auf der Basis des Gesamtscores bei der Einschätzung der allgemeinen Leistungsanforderungen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Auf Einzelitemebene ergeben sich allerdings interessante Differenzen: Die Belastung des Kindes durch die Schule wird von den Ausländer/innen signifikant höher eingeschätzt ( $m=1.79$  für CH,  $m=1.92$  für Ausl.)<sup>6</sup>. Allerdings sind sie eher der Meinung, dass in der Schule zu

<sup>1</sup>  $F=3.27$ ,  $df=3$ ,  $p=.0205$

<sup>2</sup>  $t=-4.25$ ,  $df=1428.04$ ,  $p=.000$

<sup>3</sup>  $t=-2.30$ ,  $df=847.97$ ,  $p=.021$

<sup>4</sup>  $r=-.15$ ,  $n=1513$ ,  $p=.000$

<sup>5</sup>  $t=-3.52$ ,  $df=1688.46$ ,  $p=.000$

<sup>6</sup>  $t=2.83$ ,  $df=1652$ ,  $p=.005$

wenig verlangt wird vom eigenen Kind ( $m=2.09$  für Ausl.,  $m=1.96$  für CH)<sup>1</sup> und dass die Unterrichtszeit durchaus etwas länger sein könnte ( $m=2.06$  für Ausl.,  $m=1.85$  für CH). Die Ausländer/innen geben zudem signifikant häufiger als Schweizer/innen an, dass das eigene Kind seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert wird ( $m= 2.88$  für Ausl.,  $m=2.77$  für CH)<sup>2</sup>. Diese Unterschiede können nicht aufgrund allfälliger Sprachschwierigkeiten der ausländischen Eltern erklärt werden.

#### 5.4 Zusammenarbeit Eltern-Schule. Erfahrungen und Wünsche

Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist ein integraler Bestandteil der Reform des zürcherischen Bildungssystems. Entsprechend dem Gesetz wird eine regelmässige Zusammenarbeit angestrebt, wobei die konkrete Ausgestaltung der Elternmitsprache jeder Schule resp. Gemeinde überlassen ist (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2000. *Die Zukunft der Zürcher Volksschule*. S. 19): Im Rahmen des TaV-Projektes wird somit jede einzelne Schuleinheit aufgefordert, die Zusammenarbeit neu und auch bewusster zu gestalten. So sollen Formen entwickelt werden, wie diese neu strukturiert werden kann, auf welche Art und Weise die Eltern im Schulalltag Einfluss nehmen oder sich daran beteiligen können. Wie der Schlussbericht der Evaluation des TaV-Projektes (Müller, StremLOW & Oggenfuss, 2000)<sup>3</sup> betont, sind zur Zeit der Evaluation erst beschränkt generelle Entwicklungsperspektiven auszumachen. „Zwar haben viele Schulen in diesem Bereich schon Entwicklungsarbeiten in Angriff genommen, aber jeweils sehr punktuell, themen- und anlassbezogen. Nur vereinzelt, vor allem bei Tagesschulen der Stadt Zürich, sind in diesem Bereich Leitbildperspektiven erkennbar“ (ebd., S. 40).

Welche Erfahrungen bisher gemacht worden sind und welches die aktuellen Wünsche der Eltern sind in Bezug auf die zukünftige Gestaltung der Zusammenarbeit Schule und Elternhaus, soll im Rahmen dieser Evaluation auf verschiedenen Ebenen erfasst werden: Einerseits einmal, indem auf relativ generalisierter Ebene Erfahrungen erfragt werden (Beispielsitems: „*Die Schule unseres Kindes ist immer bemüht, den Kontakt mit den Eltern herzustellen.*“, „*Wir haben das Gefühl, dass unsere Meinung von der Schule ernst genommen wird.*“), andererseits, indem konkrete Formen der Zusammenarbeit vorgestellt wurden, wobei diese hinsichtlich ihres bisherigen realen Vorkommens eingestuft werden mussten (Ist-Zustand). Davon ausgehend, dass das (mögliche) Nicht-Vorkommen bestimmter Zusammenarbeitsformen in gewissen Schulen nicht per se negativ bewertet werden kann, da die Eltern vielleicht diese Art von Kontakt zur Schule gar nicht unbedingt wünschen, mussten die Eltern auch ihre Wünsche hinsichtlich der jeweiligen Zusammenarbeitsformen deklarieren (Soll-Zustand). Aus diesen beiden Angaben (Ist- und Sollzustand) lässt sich ein allfälliges Spannungsverhältnis bestimmen, das wiederum hilfreich sein kann für weitere Entwicklungen an der Schule. Analysiert werden muss auch, ob diese bestehenden Entwicklungen für alle Bevölkerungsschichten in gleichem Masse relevant und wünschenswert sind.

Die Ergebnisse des ersten Teils der Analysen zeigen gesamthaft gesehen ein relativ positives Bild (siehe Abb. 5.4.1): Den Schulen wird von den Eltern mehrheitlich zugesprochen, sich um den Kontakt mit den Eltern zu bemühen, die Zusammenarbeit zu fördern und die Eltern an wichtigen Entscheidungen zu beteiligen. Etwas mehr als ein Viertel aller Eltern (27.2%) sind allerdings der Ansicht, dass ihre Meinungen von der Schule nicht ernst genommen werden ( $m=2.06$ ) und sogar fast die Hälfte der Eltern (45.3%) hat das Gefühl, dass die Schule die Eltern an wichtigen Entscheidungen nicht oder nur ungenügend beteiligt. Trotz des Übergewichts an positiven Stimmen müssen diese Resultate ernst genommen werden, denn das Gefühl, ernst genommen bzw. an

---

<sup>1</sup>  $t=2.01$ ,  $df=1650$ ,  $p=.044$

<sup>2</sup>  $t=3.26$ ,  $df=329.75$ ,  $p=.001$

<sup>3</sup> Müller, S., StremLOW, J. & Oggenfuss, F. (2000). *Evaluation TaV-Projekt. Bereich Lokale Schulentwicklung. Schlussbericht*. Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit Luzern.

wichtigen Entscheiden beteiligt zu werden, steht in einem signifikanten Zusammenhang mit der allgemeinen Zufriedenheit mit der Schule.<sup>1</sup>

Hinsichtlich der Frage, ob es eine offizielle Elternvertretung in der Schule braucht, damit die Anliegen der Eltern verwirklicht werden können, liegen die Meinungen näher beisammen: 46.1% aller Eltern sind der Ansicht, dass diese Vertretung nicht oder überhaupt nicht notwendig ist, wohingegen eine knappe Mehrheit, nämlich 53.9% findet, dass diese sehr wohl notwendig ist. Der Wunsch nach einer offiziellen Vertretung steht in einem signifikanten Zusammenhang mit der eigenen Zufriedenheit mit der Schule: Je zufriedener sie mit der Schule sind, desto weniger betonen sie die Notwendigkeit der Implementation einer solchen Institution (Gruppe „sehr zufrieden“:  $m=2.31$ , Gruppe „überhaupt nicht zufrieden“:  $m=3.0$ ). Dieser Zusammenhang ist hoch signifikant<sup>2</sup>.

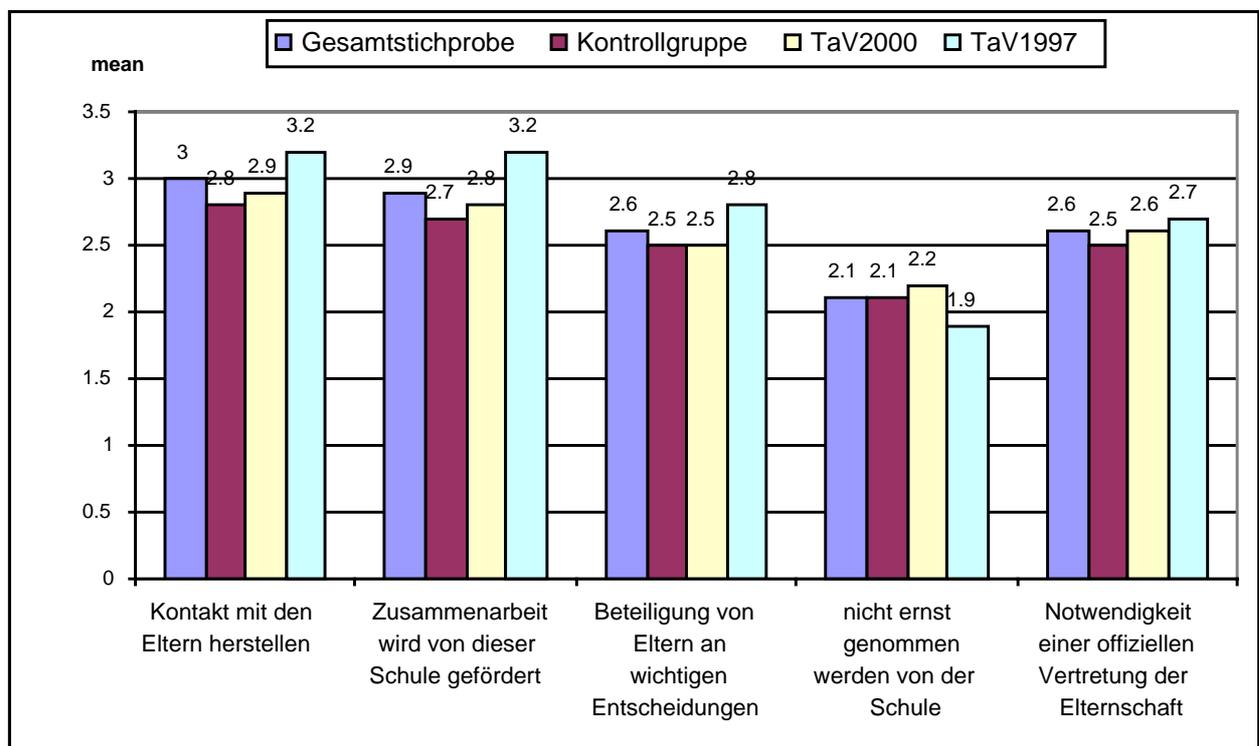


Abb. 5.4.1: Erfahrungen in der Zusammenarbeit Eltern-Schule allgemein; Mittelwertsvergleiche auf Einzelitemebene; (Skalierung: 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz)

Zwischen den verschiedenen Subgruppen (*TaV1997*, *TaV2000*, *Kontrollgruppe*) (siehe Abb. 5.4.1) können nun, ausser bei einem Item (bei jenem, das die Notwendigkeit einer offiziellen Elternvertretung thematisiert), hochsignifikante Unterschiede festgestellt werden. Diese Unterschiede sind durchgehend im Sequenzvergleich, nämlich zwischen den TaV2000er- und den TaV1997er-Schulen zu verzeichnen, wobei Eltern, deren Kind in einer TaV1997er-Schule unterrichtet wird, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus hochsignifikant positiver einschätzen. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die Eltern aus der Kontrollgruppe von jenen aus der Gruppe „TaV2000“ nicht bedeutsam voneinander. Schulen, die bereits seit mehreren Jahren am TaV-

<sup>1</sup> Das Item „Wir haben das Gefühl, dass unsere Meinung von der Schule nicht ernst genommen wird.“ korreliert hochsignifikant negativ mit dem Item „Mit der Schule unseres Kindes sind wir insgesamt sehr zufrieden.“ ( $r=-.45$ ,  $n=1693$ ,  $p=.000$ ). Die Korrelation mit dem Item „Die Schule beteiligt die Eltern an wichtigen Entscheidungen.“ beträgt  $r=.36$ ,  $n=1699$ ,  $p=.000$

<sup>2</sup>  $r=-.14$ ,  $n=1627$ ,  $p=.000$

Projekt beteiligt sind, gelingt es aufgrund dieser Ergebnisse systematisch besser, die Anliegen der Eltern ernst zu nehmen und die Zusammenarbeit zu fördern. Allerdings können auch zwischen den einzelnen TaV1997er-Schulen hochsignifikante Unterschiede festgestellt werden. So weisen die Eltern von Schüler/innen aus stadtzürcherischen Schulen tendenziell häufiger eine aktive Mitarbeit in den verschiedenen erwähnten Zusammenarbeitsformen aus. Das deckt sich mit den im Schlussbericht referierten Ergebnisse (siehe oben), dass in den stadtzürcherischen Schulen schon vermehrt Leitbildperspektiven hinsichtlich der Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ausgearbeitet und diese konkret umgesetzt worden sind. Allerdings gibt es auch TaV1997er-Schulen aus anderen Gemeinden, bei denen die Eltern bei der einen oder anderen Form eine verstärkte Mitarbeit angegeben haben.

### *Weitere differenzielle Aspekte*

Die weiteren differenziellen Analysen werden wiederum in erster Linie auf der Basis eines viergestuften Gesamtscores durchgeführt, wobei das Item, das die Notwendigkeit einer offiziellen Elternvertretung thematisiert, nicht integriert worden ist, da die Polung dieses Items nicht eindeutig festgelegt werden kann. Die restlichen Items bilden einen reliablen, eindimensionalen Score (Cronbachs Alpha .79,  $n=1705$ , 4 Items). Bei der Berichterstattung der differenziellen Effekte wird die Frage nach einer offiziellen Elternvertretung allerdings ebenfalls diskutiert.

Auf der Basis dieses Gesamtscores beurteilen *insgesamt* 33% der Eltern die bisherigen Erfahrungen punkto Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus als eher negativ bis sehr negativ, wohingegen zwei Drittel der Eltern diese positiv bis sehr positiv einschätzen ( $m=2.88$ ) (ohne Abbildung).

Differenzen bei der Wahrnehmung der eigenen Erfahrungen ergeben sich aufgrund der *subjektiv wahrgenommenen Leistungen des Kindes*. Am tiefsten beurteilen jene Eltern die bisherigen Erfahrungen mit der Schule, die die Leistungen des Kindes als sehr problematisch einstufen. (Leistungsniveau 1 (tiefstes Leistungsniveau):  $m=2.56$ , Leistungsniveau 2: 2.72, Leistungsniveau 3:  $m=2.87$ , Leistungsniveau 4 (höchstes Leistungsniveau):  $m=2.92$ ). Diese Unterschiede sind sehr signifikant.<sup>1</sup>

Die Frage nach einer offiziellen Vertretung in der Schule wird zwar von den Eltern, deren Kind subjektiv gesehen sehr gute Leistungen erbringt, am wenigsten dringlich gewertet, wohingehend jene Eltern mit einem Kind, das eher Schwierigkeiten in der Schule hat, diese Vertretung als notwendiger betrachtet wird. Allerdings sind die Unterschiede nicht signifikant.

Die Einschätzung der bisherigen Erfahrungen mit der Zusammenarbeit erfolgt unabhängig davon, ob das fokussierte Kind ein Mädchen oder ein Knabe ist (*Variable Geschlecht*).

Die Zusammenarbeit wird *stufenabhängig* von jenen Eltern am negativsten eingeschätzt, deren Kind in der Mittelstufe ist ( $m=2.84$ ), gefolgt von den Oberstufeneltern ( $m=2.85$ ). Am positivsten stufen die Kindergarteneltern ( $m=2.97$ ) und Unterstufeneltern ( $m=2.96$ ) die Zusammenarbeit ein. Diese Unterschiede sind signifikant.<sup>2</sup>

Hinsichtlich der Frage der Notwendigkeit einer offiziellen Elternvertretung in der Schule zeigt sich eine tendenziell abnehmende Einschätzung der Notwendigkeit: Eltern, deren ältestes Kind die Kindergartenstufe besucht, sind am positivsten gegenüber der Implementation einer Elternvertretung eingestellt ( $m=2.78$ ), wohingegen die Eltern, deren ältestes Kind in der Oberstufe ist, diese Notwendigkeit am negativsten einschätzen ( $m=2.47$ )<sup>3</sup>. Allerdings liegt der Durchschnitt der Aussagen der Oberstufeneltern mit  $m=2.47$  nur knapp im negativen Bereich (ein Mittelwert von

---

<sup>1</sup>  $F=3.82$ ,  $df=3$ ,  $p=.0096$

<sup>2</sup>  $F=3.63$ ,  $df=3$ ,  $p=.0126$

<sup>3</sup>  $F=5.98$ ,  $df=3$ ,  $p=.0005$

2.5 stellt auf der verwendeten Skala den Mittelpunkt zwischen Zustimmung und Ablehnung dar). Dies bedeutet, knapp die Hälfte der Oberstufeneltern eine offizielle Vertretung der Elternschaft in der Schule ebenfalls begrüßen würden. Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es nicht.

Wird das *Bildungsniveau der Mutter* als moderierende Variable eingesetzt, so ergeben sich auf der Ebene Gesamtscore keine signifikanten Unterschiede. Allerdings unterscheiden sich die Antworten, wenn das *Bildungsniveau des Vaters* als moderierende Variable eingesetzt wird: Eltern, bei denen der Vater einzig die Grundschule ohne weiterführende Ausbildung abgeschlossen hat, schätzen die Erfahrungen am positivsten ein, währenddem jene Eltern, bei denen der Vater das Gymnasium oder eine universitäre Ausbildung abgeschlossen hat, die Zusammenarbeit negativer beurteilen (grundlegendstes Bildungsniveau:  $m=3.01$ , höchstes Bildungsniveau:  $m=2.84$ ).<sup>1</sup> Die Frage einer offiziellen Vertretung der Elternschaft in der Schule wird unabhängig des Bildungsniveaus der Mutter, allerdings in Abhängigkeit des Bildungsniveaus des Vaters (viergestuft) beantwortet: Und zwar ergeben sich insbesondere sehr signifikante Unterschiede<sup>2</sup> zwischen jenen Elternpaaren, bei denen der Vater das höchste Bildungsniveau (Universität/Lehrerseminar/DMS) ausgewiesen hat ( $m=2.74$ ) und jenen, bei denen der Vater eine Fachhochschulausbildung absolviert hat ( $m=2.52$ ). Diejenigen Eltern, bei denen der Vater eine ein- bis vierjährige Berufsausbildung ohne höhere Zusatzqualifikation oder einzig die Grundausbildung abgeschlossen hat, weisen einen Mittelwert von 2.57 bzw. 2.67 auf und besetzen somit die Zwischenpositionen.

Hochsignifikante Unterschiede ergeben sich aufgrund der beiden Variablen Bildungsniveau des Vaters resp. der Mutter beim Item „*Die Schule beteiligt die Eltern an wichtigen Entscheiden.*“. Diejenigen Eltern, bei denen die Mutter dem höchsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist, beurteilen diese Aussage am negativsten ( $m=2.49$ ), wohingegen diejenigen Eltern, bei denen die Mutter dem tiefsten Bildungsniveau zugeteilt ist, sich am positivsten dazu äussern ( $m=2.83$ ).<sup>3</sup> Dieses Ergebnis zeigt sich in analoger Weise, wenn als moderierende Variable das Bildungsniveau des Vaters einbezogen wird.

Die bisherige Zusammenarbeit wird von den *Schweizereltern* ( $m=2.86$ ) zwar immer noch positiv, insgesamt aber negativer eingestuft als von den *ausländischen Eltern* ( $m=2.97$ )<sup>4</sup>: Schweizereltern unterscheiden sich von den ausländischen Eltern insbesondere dadurch, dass sie signifikant weniger als ausländische Eltern der Ansicht sind, dass die Schule die Eltern an wichtigen Entscheiden beteiligt ( $m=2.51$  für CH,  $m=3.06$  für Ausl.)<sup>5</sup>, zudem plädieren die ausländischen Eltern signifikant häufiger für eine offizielle Elternvertretung als Schweizereltern ( $m=2.57$  für CH,  $m=2.76$  für Ausl.)<sup>6</sup>. Diese Unterschiede sind unabhängig von möglichen sprachlichen Schwierigkeiten der Eltern entstanden.

---

<sup>1</sup>  $F=4.09$ ,  $df=2$ ,  $p=.0169$

<sup>2</sup>  $F=3.99$ ,  $df=3$ ,  $p=.0174$

<sup>3</sup>  $F=34.47$ ,  $df=2$ ,  $p=.0000$

<sup>4</sup>  $t=2.69$ ,  $df=385.77$ ,  $p=.007$

<sup>5</sup>  $t=9.11$ ,  $df=1640$ ,  $p=.000$

<sup>6</sup>  $t=2.70$ ,  $df=1622$ ,  $p=.007$

## Formen der Zusammenarbeit

Nun stellt sich die Frage, welche Formen der Zusammenarbeit und Beteiligung die Eltern sich wünschen. Um diese Frage zu beantworten, wurden fünf verschiedene Beispiele von möglichen Zusammenarbeits- und Beteiligungsformen vorgestellt. Nun wurde danach gefragt, welche Formen die Eltern bis anhin wie häufig erlebt haben und wie sie in Zukunft mit der Schule zusammenarbeiten möchten. Zu berücksichtigen dabei ist, dass nicht gewährleistet ist, dass alle Schulen alle diese Formen der Zusammenarbeit überhaupt kennen. In der untenstehenden Abbildung 5.4.2 ist dieser Ist-Sollzustand auf der Basis der Gesamtstichprobe dargestellt.

Wird einmal geschaut, *welche Formen der Zusammenarbeit und Beteiligung die Eltern bis anhin wie häufig kennengelernt haben*, so ist die Mitarbeit an einem Schulhausanlass (z. B. Abschlussfest oder Schulreise) die häufigste der erwähnten Formen ( $m=2.34$ ). Allerdings haben nur 10.4% aller Eltern die Antwortkategorie „häufig“ und 37.7% die Kategorie „manchmal“ gewählt. Mehr als die Hälfte (51.9%) haben demnach selten oder nie an einem Schulhausanlass mitgearbeitet.

In einer offiziellen Vertretung der Elternschaft (z. B. Elternrat) noch nie mitgearbeitet haben bis anhin mehr als zwei Drittel der Eltern (68.6%). 14.2 % geben an, „manchmal“ mitgearbeitet zu haben, 11.8% „selten“ und 5.4% „häufig“. Mit einem Mittelwert von 1.54 ist das jene Form der Zusammenarbeit, die bis anhin am wenigsten vorgekommen ist.

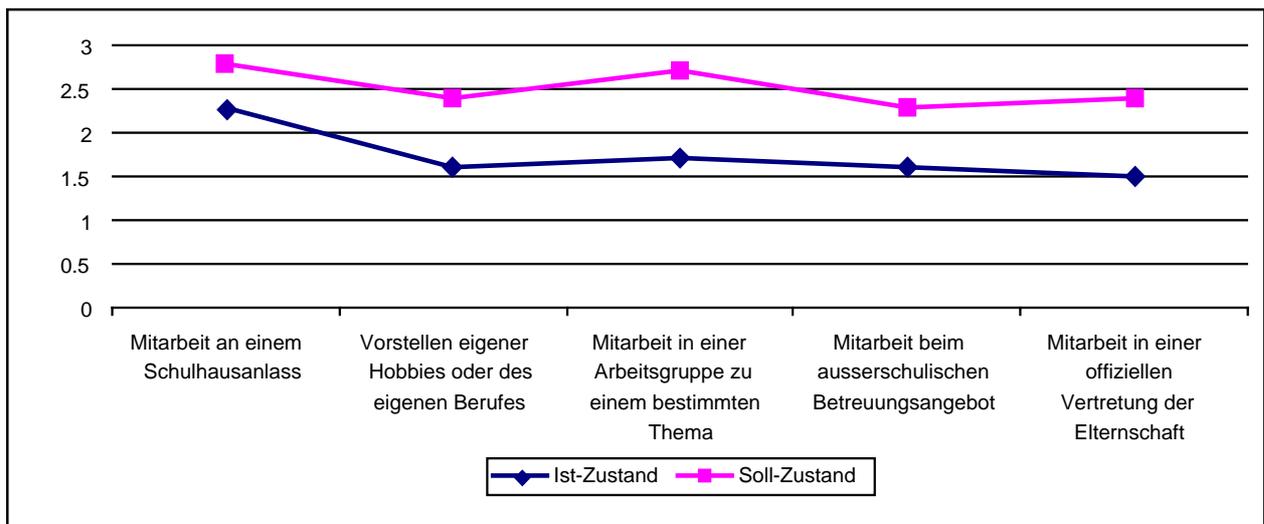


Abb. 5.4.2: Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule: Ist- und Sollzustand; Einzelitems; Gesamtstichprobe; Mittelwertsvergleiche; (1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=häufig)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein grosser Teil der Elternschaft noch nie eine der aufgezählten Formen der Zusammenarbeit genutzt oder erlebt hat (83%). Nur knapp ein Sechstel aller Eltern haben selten, manchmal oder häufig an mindestens einer der vorliegenden Zusammenarbeits- oder Beteiligungsformen mitgearbeitet.

Wird geschaut, ob es bedeutende Differenzen zwischen den verschiedenen Subgruppen gibt, so kann festgestellt werden, dass durchgehend jene Eltern, deren Kind in einer TaV1997er-Schule zur Schule geht, die verschiedenen Zusammenarbeitsformen häufiger erlebt haben als jene, deren Kind eine TaV2000er-Schule besucht. Diese Unterschiede sind allesamt hochsignifikant (Sequenzvergleich). Zwischen der Kontrollgruppe und der Gruppe „TaV2000“ (Querschnittvergleich) ergeben sich ausser bei zwei Items (Vorstellen eines Hobbies, Elternvertretung) ebenfalls signifikante Unterschiede, wobei in TaV2000er-Schulen die Eltern tendenziell mehr dieser Zusammenarbeitsformen erlebt und aktiv mitgearbeitet haben.

Nun ist es wichtig, in welcher Form und wie häufig sich die Eltern *in Zukunft* in der Schule ihres Kindes engagieren möchten. Dies ist aus der oberen Linie der obigen Abbildung 5.4.2 ersichtlich. Dabei wird einmal deutlich, dass die Eltern grundsätzlich eine häufigere Beteiligung oder Zusammenarbeit in der Schule wünschen (Ist-Sollzustandsvergleich). Die grösste Differenz ergibt sich bei der Zusammenarbeitsform „Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe zu einem bestimmten Thema“ (Mittelwertsdifferenz 1.0), die Differenz ist am kleinsten bei „Mitarbeit an einem Schulhausanlass“ (Mittelwertsdifferenz 0.5). Unterschiede zwischen den verschiedenen Subgruppen bei der Formulierung der Wünsche können nun im Gegensatz zu den oberen Resultaten keine festgestellt werden. Dies bedeutet, dass die Wünsche hinsichtlich möglicher Zusammenarbeitsformen mit der Schule unabhängig davon formuliert werden, wie lange und ob überhaupt die Eltern konkreten Kontakt mit einer TaV-Schule haben und wie häufig sie bis anhin verschiedene Formen kennengelernt haben.

#### *Weitere differenzielle Aspekte*

Für die Berechnung weiterer differenzieller Unterschiede wird ein Gesamtscore sowohl für den Ist-Zustand (Cronbachs Alpha .76, 5 Items) wie auch für den Sollzustand (Cronbachs Alpha .81, 5 Items) gebildet.

Welche Formen der Zusammenarbeit bis anhin genutzt worden sind (Istzustand) oder genutzt werden möchten (Sollzustand), ist unabhängig vom *subjektiv eingeschätzten Leistungsstand* des Kindes.

In vereinzelt Fällen, insbesondere bei der Mitarbeit an einem Schulhausanlass oder in einer offiziellen Vertretung der Elternschaft antworten Eltern in Abhängigkeit der *Schulstufe des Kindes* unterschiedlich: Eine Mitarbeit in einer offiziellen Vertretung der Elternschaft wird durchschnittlich häufiger von Eltern eines Kindergartenkindes begrüsst ( $m=2.54$ ), wohingegen mit zunehmendem Alter des Kindes der Wunsch nach aktiver Mitarbeit in einer Elternorganisation eher abnimmt.<sup>1</sup> Dies ist nicht weiter erstaunlich, haben doch Eltern, deren ältestes Kind erst im Kindergarten ist, die ganze Schulzeit ihres Kindes noch vor sich, währenddem sich die Situation für Oberstufeltern im Laufe der Zeit häufig etwas verändert hat. Bestätigt wird dieses Ergebnis dadurch, dass Oberstufeltern auch signifikant weniger häufig an einem Schulhausanlass mitarbeiten möchten als die Eltern der anderen Stufen ( $m=2.60$ ).<sup>2</sup> Allerdings stehen diese Eltern gegenüber der aktiven Mitarbeit in der Schule durchschnittlich auch nicht negativ gegenüber.

Die Mitarbeit in der Schule ist von Eltern, bei denen die Mutter das grundlegendste Bildungsniveau abgeschlossen hat (*Bildungsniveau der Mutter*), am häufigsten genutzt worden ( $m=1.87$ ). Die Differenzen zu den anderen beiden Bildungsniveaus sind signifikant.<sup>3</sup> Allerdings gibt es keine Unterschiede bei der Beantwortung der Frage, wie häufig bestimmte Zusammenarbeitsformen in Zukunft gewünscht werden.

Aufgrund des *Bildungsniveaus des Vaters* ergeben sich folgende Differenzen: Am häufigsten wünschen sich Eltern die aktive Zusammenarbeit mit der Schule, wenn der Vater dem tiefsten Bildungsniveau zugeteilt ist ( $m=2.64$ ), das geringste Interesse an der aktiven Zusammenarbeit zeigen jene Eltern, bei denen der Vater eine Berufslehre abgeschlossen hat ( $m=2.47$ ).<sup>4</sup> Diese Verhältnisse ergeben sich auch, wenn analysiert wird, wie häufig sich die Eltern bereits jetzt aktiv in irgend einer Form in der Schule beteiligt haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich bis anhin Eltern mit grundlegendem Bildungsniveau tendenziell häufiger aktiv in der Schule beteiligt haben, Eltern mit höherem Bildungsniveau

---

<sup>1</sup>  $F=4.83$ ,  $df=3$ ,  $p=.0024$

<sup>2</sup>  $t=6.64$ ,  $df=1010.46$ ,  $p=.000$

<sup>3</sup>  $F=3.78$ ,  $df=2$ ,  $p=.023$

<sup>4</sup>  $F=5.03$ ,  $df=2$ ,  $p=.0066$

aber, obwohl sie etwas weniger zufrieden sind als die erstgenannten, sich weniger aktiv beteiligen. Hinsichtlich der gewünschten Formen der Zusammenarbeit werden die Unterschiede zwischen den Eltern mit unterschiedlichen Bildungsniveaus allerdings kleiner bzw. sind teilweise auch nicht mehr bedeutsam.

Zwischen *schweizerischen und ausländischen Eltern* können hinsichtlich der Fragen der Art der Zusammenarbeit hoch signifikante Unterschiede festgestellt werden. Sowohl in der aktuellen aktiven Mitarbeit wie auch im Hinblick auf die gewünschte Häufigkeit von aktiver Mitarbeit weisen die ausländischen Eltern höhere Werte auf: Sie geben an, bereits jetzt häufiger mitgearbeitet zu haben ( $m=1.98$  für Ausl.;  $m=1.71$  für CH)<sup>1</sup> und wünschen sich auch in Zukunft eine stärkere Mitarbeit als Schweizereltern ( $m=2.74$  für Ausl.;  $m=2.49$  für CH)<sup>2</sup>. Sprachliche Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Fragebogens oder die ungleiche Verteilung der ausländischen Eltern in den drei Gruppen „TaV1997“, „TaV2000“ und „Kontrollgruppe“ haben diese Verteilung nicht beeinflusst.

### **Ansprechpersonen bei Schwierigkeiten**

Nun ist es möglich, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule nicht in erster Linie über die aktive Mitarbeit in spezifischen Arbeitsgruppen oder an bestimmten Anlässen definiert wird, sondern dass vor allem dann, wenn Probleme auftauchen, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus verstärkt einer Bewährungsprobe ausgesetzt ist. Im Rahmen dieser Studie wurde daher idealtypisch von drei verschiedenen Schwierigkeitsbereichen ausgegangen (Erziehungs-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten und organisatorische Probleme), wobei interessierte, an wen sich die Eltern in diesen Fällen in der Regel wenden. Dahinter steht die Frage, ob Eltern, wenn sie neu die Wahl haben zwischen drei verschiedenen Instanzen (Lehrperson, Schulleitung, Schulpflege), die gleichen Ansprechpersonen wählen wie jene Eltern, die die Schulleitung als Ansprechinstanz in ihrer Schule noch nicht kennen.

In der nachfolgenden Abbildung 5.4.3 ist auf einen Blick ersichtlich, dass in allen drei Problembereichen die Lehrperson die wichtigste Ansprechperson ist, wobei die Unterschiede zu den beiden anderen Instanzen (Schulpflege, Schulleitung) relativ gross sind. Insgesamt kann aber auch konstatiert werden, dass nur eine kleine Anzahl an Eltern die Hilfe überhaupt in Anspruch nimmt, wobei die vorliegenden Daten über die Gründe keinen Aufschluss geben.

Zum Vergleich zwischen den verschiedenen Subgruppen: Die Lehrpersonen werden von Eltern aus TaV1997er-Schulen bei Schwierigkeiten tendenziell etwas häufiger angesprochen als von Eltern aus TaV2000er-Schulen, wobei die Unterschiede insbesondere bei den Erziehungsschwierigkeiten (TaV1997:  $m=1.72$ ; TaV2000:  $m=1.61$ )<sup>3</sup> und bei den organisatorischen Problemen (TaV1997:  $m=2.12$ , TaV2000:  $m=1.98$ )<sup>4</sup> signifikant sind.

Die Schulpflege ist insbesondere bei Erziehungsschwierigkeiten vermehrt Ansprechperson bei Eltern aus TaV1997er-Schulen und etwas weniger bei Eltern aus TaV2000er-Schulen (TaV1997:  $m=1.17$ ; TaV2000:  $m=1.09$ ).<sup>5</sup> Im Querschnittsvergleich (TaV2000 vs. Kontrollgruppe) ergeben sich bei der Wahl der Ansprechperson keine signifikanten Unterschiede.

Wird analysiert, welche Ansprechpersonen in TaV-Schulen gewählt werden, die bereits seit längerem eine Schulleitung installiert haben, so fällt auf, dass nachwievor die Lehrperson zentrale Ansprechperson in allen drei Bereichen bleibt. Die Schulleitung wird im Gegensatz dazu deutlich

---

<sup>1</sup>  $t=5.55$ ,  $df=329.23$ ,  $p=.000$

<sup>2</sup>  $t=5.25$ ,  $df=1617$ ,  $p=.000$

<sup>3</sup>  $t=2.24$ ,  $df=1261.24$ ,  $p=.025$

<sup>4</sup>  $t=2.54$ ,  $df=1260.55$ ,  $p=.011$

<sup>5</sup>  $t=3.54$ ,  $df=963.11$ ,  $p=.000$

weniger häufiger gewählt, wohingegen die Schulpflege in dieser Rangreihenfolge durchgängig den dritten und letzten Platz einnimmt.

Somit muss festgehalten werden, dass der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus tendenziell in jenen Schulen intensiver ist, die bereits seit mehreren Jahren im TaV-Projekt dabei sind, allerdings ohne dass sich dadurch (bis jetzt) eine grundsätzliche Verschiebung bei der Wahl der Ansprechpersonen ergeben hätte. Letztlich bleibt aber ungeklärt, ob für diese Eltern aus den TaV1997er-Schulen aus objektiver Perspektive gesehen tatsächlich mehr Anlass für Kontaktaufnahme besteht (z. B. mehr Schwierigkeiten), oder ob dieses Ergebnis als Abbild eines Kulturwandels zu verstehen ist, der es den Eltern ermöglicht, Schwierigkeiten und Probleme häufiger in der Schule zu thematisieren.

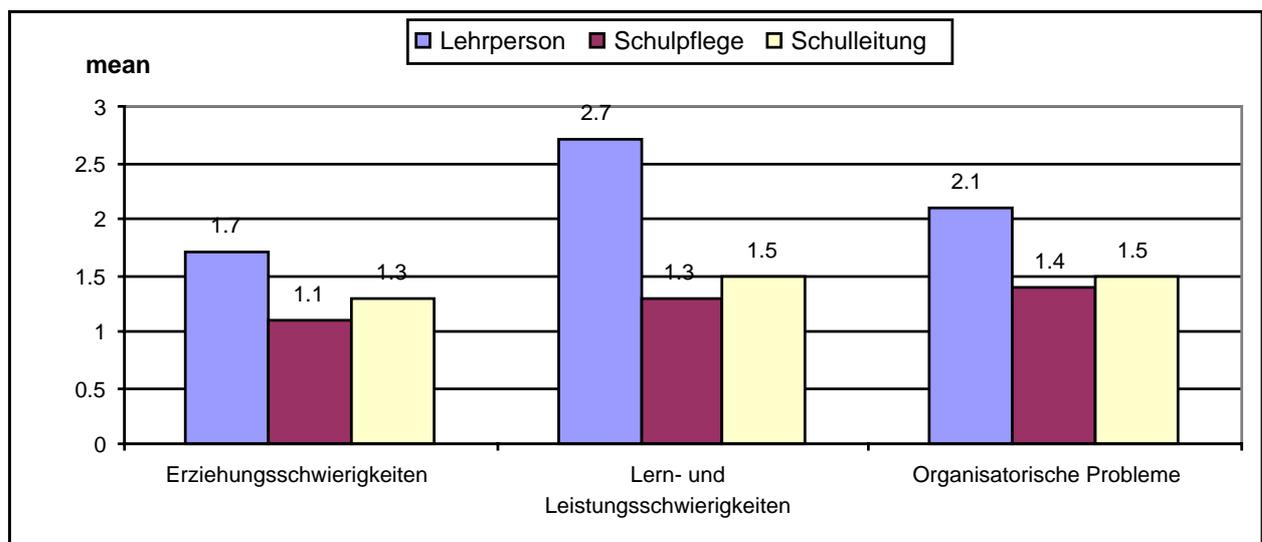


Abb. 5.4.3: Ansprechperson bei verschiedenen Schwierigkeiten oder Problemen: Lehrperson, Schulpflege, Schulleitung; Einzelitems; Gesamtstichprobe; Mittelwertvergleiche; (1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=häufig)

#### Weitere differenzielle Aspekte

Nun interessiert, ob jene Eltern, die die Leistungen ihres Kindes problematisch bis sehr problematisch einstufen, sich von jenen Eltern unterscheiden, die diesbezüglich keine oder eher keine Probleme wahrnehmen (*subjektiv wahrgenommenes Leistungsniveau des Kindes*). Signifikante Differenzen ergeben sich einzig in zwei Bereichen: Die Schulpflege wie auch die Lehrperson werden bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten hoch signifikant häufiger von den Eltern angesprochen, wenn nach Einschätzung der Leistungen des eigenen Kindes diese als problematisch wahrgenommen werden (Schulpflege:  $m=1.60$ ; Lehrperson:  $m=3.19$ ) (subjektiv eingeschätzte Leistungen gut bis sehr gut: Schulpflege:  $m=1.28$ ; Lehrperson:  $m=2.69$ ).<sup>1 2</sup>

Bei allen Problembereichen wenden sich tendenziell häufiger Eltern mit einem tieferen *Bildungsniveau* an die Lehrperson, Schulpflege und Schulleitung als solche mit einem höheren Bildungsniveau (die meisten der Unterschiede sind signifikant). Eine bedeutsame Ausnahme ist, dass bei organisatorischen Problemen die Lehrperson häufiger von Eltern mit höchstem Bildungsniveau (sowohl bei der Mutter wie auch beim Vater) kontaktiert wird ( $m=2.17$  (Bildungsniveau der Mutter) bzw.  $m=2.24$  (Bildungsniveau des Vaters)) als von solchen mit tieferem Bildungsniveau.

<sup>1</sup> Schulpflege:  $t=3.99$ ,  $df=132.86$ ,  $p=.000$

<sup>2</sup> Lehrperson:  $t=7.80$ ,  $df=158.51$ ,  $p=.000$

*Schweizerische und ausländische Eltern* unterscheiden sich dahingehend, dass die ausländischen Eltern signifikant häufiger als Schweizereltern die Lehrpersonen bei Erziehungsschwierigkeiten kontaktieren ( $m=2.00$  für Ausl.;  $m=1.62$  für CH).<sup>1</sup> Analog dazu wenden sich ausländische Eltern bei Erziehungsschwierigkeiten, aber auch bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten und bei organisatorischen Problemen bedeutend häufiger an die Schulpflege. Auch die Schulleitung wird signifikant häufiger von ausländischen Eltern aufgesucht, einzig aber bei Erziehungs- Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Diese Unterschiede können wiederum nicht erklärt werden durch allfällige Verständnisschwierigkeiten bei den ausländischen Eltern.

*Bilanzierend können folgende Punkte zum Thema „Zusammenarbeit Schule und Elternhaus“ festgehalten werden:*

- Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass in den Schulen, die seit drei Jahren im TaV-Projekt sind, die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule für die Eltern befriedigender verläuft.
- Die TaV1997er-Eltern schätzen die Zusammenarbeit durchgehend positiver ein, sie haben verschiedene Zusammenarbeitsformen häufiger erlebt, formulieren aber - und das kann als etwas unerwartet erscheinen - nicht andere Wünsche hinsichtlich möglicher Zusammenarbeitsformen für die Zukunft. Zudem geben sie an, häufiger bei Schwierigkeiten die verschiedenen Ansprechpersonen im Schulhaus zu kontaktieren.
- Zwischen der Kontrollgruppe und den TaV2000er-Eltern können im Gegensatz dazu nur vereinzelt bedeutsame Unterschiede festgestellt werden. So unterscheiden sich die Eltern der TaV2000er-Schulen bei der Einschätzung der Zusammenarbeit einzig darin, dass sie bis anhin häufiger einzelne Formen der aktiven Mitarbeit erlebt haben als die Eltern der Kontrollgruppe.

## **5.5. Die Qualität der Schulleitung aus der Sicht der Eltern**

Eines der „Herzstücke“ des Projektes „Teilautonome Volksschule“ ist die Installation einer Schulleitung in jeder Schuleinheit. Sie hat die Aufgabe, die einzelne Schule in pädagogischen, betrieblichen und personellen Belangen zu führen. Für die Akzeptanz des Projektes durch die Eltern ist es demnach zentral, ob die Schulleitungen aus Sicht der Eltern zufriedenstellend arbeiten.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden sieben Aussagen, die im Zusammenhang mit der Qualität der Schulleitung stehen, integriert. Dabei geht es einmal darum, die Kompetenzen (im Sinne von Fähigkeiten) der Schulleitung, das Vertrauen zu ihr, und den konkreten Umgang mit ihr, einzuschätzen. Zudem wird erfragt, ob die Eltern es grundsätzlich gut finden, dass es an dieser Schule eine Schulleitung gibt. Die Items werden zur Berechnung differenzieller Effekte wiederum zu einem Gesamtscore zusammengefasst (Cronbachs Alpha .89, 6 Items).

Da nur diejenigen Eltern diese Aussagen einschätzen konnten, die mit einer Schulleitung bereits Erfahrungen gesammelt haben, werden in der Folge nur die Daten derjenigen Eltern präsentiert, die ein Kind in einem TaV1997er-Schulhaus zur Schule schicken. Die anderen Eltern haben diese Items nicht beantwortet.

Wie in der Abbildung 5.5.1 ersichtlich ist, schätzen die Eltern in grosser Mehrheit (90.1%) die Qualität der Schulleitungen als gut bis sehr gut ein. Den Schulleitungen wird damit ein sehr gutes Zeugnis ausgestellt.

---

<sup>1</sup>  $t=5.28$ ,  $df=302.75$ ,  $p=.000$

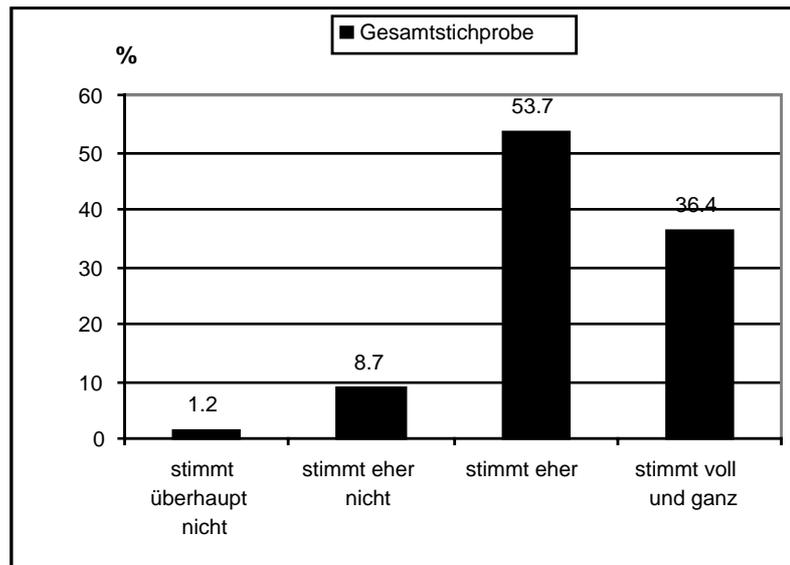


Abb. 5.5.1: Gesamtscore „Qualität der Schulleitung“; relative Häufigkeiten (Cronbachs Alpha .89, 7 Items); Lesart: „stimmt überhaupt nicht“ entspricht einer negativen Einschätzung der Qualität der Schulleitung, „stimmt voll und ganz“ entspricht einer positiven Einschätzung;

Die Einschätzung der Qualität der Schulleitung steht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der Schule insgesamt ( $r=.57$ ,  $n=758$ ,  $p=.000$ ). Je höher die Qualität beurteilt wird, desto höher ist auch die Zufriedenheit insgesamt mit der Schule. Allerdings beurteilt einzig diejenige, quantitativ gesehen sehr kleine Gruppe von Eltern die Schulleitung eher als negativ, die mit der Schule überhaupt nicht zufrieden ist ( $m=2.39$ ,  $n=17$ ). Alle anderen Eltern beurteilen die Schulleitung ihrer Schule positiv bis sehr positiv. Dies bedeutet, dass selbst diejenigen Eltern, die mit der Schule insgesamt „eher nicht“ zufrieden sind (siehe Kap. 5.1), die Qualität der Schulleitung ihrer Schule insgesamt positiv einschätzen.<sup>1</sup> Diese Ergebnisse bestätigen die oben aufgestellten Vermutungen, dass die Schulleitung zentrale Schlüsselstelle bei der Umsetzung des Projektes ist.

#### Differenzielle Aspekte

Differenzielle Aspekte ergeben sich aufgrund der *subjektiv eingeschätzten Leistungsfähigkeit* (zweistufig) des eigenen Kindes: Diejenigen Eltern, die die Schulleistungen ihres Kindes problemlos einschätzen, sprechen der Schulleitung eine höhere Qualität zu ( $m=3.30$ ) als jene, die die Schulleistungen als problematisch einschätzen ( $m=3.11$ ).<sup>2</sup> Interessant ist, dass diejenigen Eltern, die die Schulleistungen ihres Kindes sehr problematisch einstufen, der Schulleitung eine höhere Qualität zusprechen als die anderen Eltern ( $m=3.44$ ). Allerdings ist diese Gruppe extrem klein, so dass bei der Interpretation dieses Ergebnisses mit Vorsicht umgegangen werden muss. Wiederum kann aufgrund der Mittelwerte der beiden Gruppen gesehen werden, dass durchschnittlich gesehen auch diejenige Elterngruppe mit dem tiefsten Wert die Qualität der Schulleitung insgesamt eher positiv beurteilt. Aufgrund der *Schulstufe* des Kindes und des *Geschlechts des Kindes* können keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden.

Hingegen unterscheidet sich die Wahrnehmung der Qualität der Schulleitung in Abhängigkeit des *Bildungsniveaus der Mutter*: Am höchsten wird die Qualität von jenen Eltern eingestuft, bei denen die Mutter dem höchsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist ( $m=3.38$ ), am tiefsten, allerdings immer noch positiv, wird die Qualität von jenen Eltern eingestuft, bei denen die Mutter eine

<sup>1</sup> Ausprägung „mit der Schule insgesamt eher nicht zufrieden“:  $m=2.65$

<sup>2</sup>  $t=-2.275$ ,  $df=751$ ,  $p=.023$

Berufslehre abgeschlossen hat ( $m=3.25$ ).<sup>1</sup> Die Variable *Bildungsniveau des Vaters* übt keinen moderierenden Einfluss auf die Einschätzung der Qualität der Schulleitung aus. Ebensovienig unterscheiden sich in dieser Thematik die Einschätzungen der *Schweizer/innen von den Ausländer/innen*.

## 5.6 Entwicklung zu einer teilautonomen Volksschule

Im Zusammenhang mit neuen Reformvorhaben im Bildungssystem ist es für Eltern manchmal schwierig, den Überblick zu bewahren und zu verstehen, was denn nun geändert werden soll, welches die Ziele und Wege sind. Aus diesem Grunde ist eine offene Informationspolitik sehr wichtig, die es den Eltern ermöglicht, die wichtigsten Elemente des Projektes zu verstehen und sich darüber eine Meinung zu bilden. Zudem können solche Projekte ganz konkret Auswirkungen auf den Alltag der Familie haben, dann beispielsweise, wenn viele Schulausfälle die Organisation der Kinderbetreuung erschweren. Aus diesem Grunde ist es wichtig, etwas darüber zu erfahren, ob 1. die Ziele und Entwicklungsabsichten des TaV-Projektes an der Schule des eigenen Kindes bekannt sind, 2. ob aufgrund der gegenwärtigen Entwicklungen negative Auswirkungen, z. B. auf die Leistungen des eigenen Kindes feststellbar sind und 3. wie die Eltern die Entwicklungen an der Schule im Zusammenhang mit dem TaV-Projekt generell beurteilen. Mit verschiedenen Items wurden diese Themen im Fragebogen integriert.

Die Ergebnisse (siehe Abb. 5.6.1) zeigen einerseits, dass die gegenwärtigen Entwicklungen an den (zukünftigen) TaV-Schulen insgesamt positiv beurteilt werden. So betrachten vier Fünftel aller Eltern (83.4%) die Entwicklungen als positiv, währenddem nur 16.6% diese als negativ einschätzen ( $m=3.1$ ).

Andererseits widerspiegeln diese Ergebnisse interessante, und, statistisch gesehen allesamt sehr bedeutsame Unterschiede zwischen denjenigen Schulen, die bereits seit mehreren Jahren am TaV-Projekt („TaV1997“) teilnehmen und jenen, die ab diesem Sommer in das TaV-Projekt einsteigen („TaV2000“). Allerdings liegen alle Mittelwerte, also auch diejenigen der zweiten Gruppe, im Bereich der positiven Werte. Dies bedeutet, dass nur ein kleiner Teil der Eltern die im Zusammenhang mit dem Projekt formulierten Aussagen negativ beurteilen. Folgende Ergebnisse können zusammengefasst werden:

Eltern, deren Kind in einer TaV1997-Schule zur Schule geht,

- beurteilen im Gegensatz zu den TaV2000er-Eltern die Entwicklungen an dieser Schule im Zusammenhang mit dem TaV-Projekt als positiver,<sup>2</sup>
- befürchten weniger, dass die Entwicklungen negative Auswirkungen auf die Leistungen ihres Kindes haben könnten,<sup>3</sup>
- sind weniger der Ansicht, dass es in letzter Zeit zu viele Schulausfälle gegeben hat,<sup>4</sup>
- denken weniger, dass in der Schule eine grosse Unruhe herrscht,<sup>5</sup>
- sind vermehrt der Ansicht, dass sie die Ziele und Entwicklungsabsichten des Tav-Projektes an der Schule ihres Kindes kennen<sup>6</sup> und
- finden es durchschnittlich besser, dass ihr Kind in einer TaV-Schule zur Schule gehen kann.<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup>  $F=3.45$ ,  $df=3$ ,  $p=.016$

<sup>2</sup>  $t=8.88$ ,  $df=1158$ ,  $p=.000$

<sup>3</sup>  $t=-3.04$ ,  $df=1185.97$ ,  $p=.002$

<sup>4</sup>  $t=-2.58$ ,  $df=1199$ ,  $p=.010$

<sup>5</sup>  $t=-4.49$ ,  $df=1174$ ,  $p=.000$

<sup>6</sup>  $t=15.18$ ,  $df=1345$ ,  $p=.000$

<sup>7</sup>  $t=13.36$ ,  $df=1145.69$ ,  $p=.000$

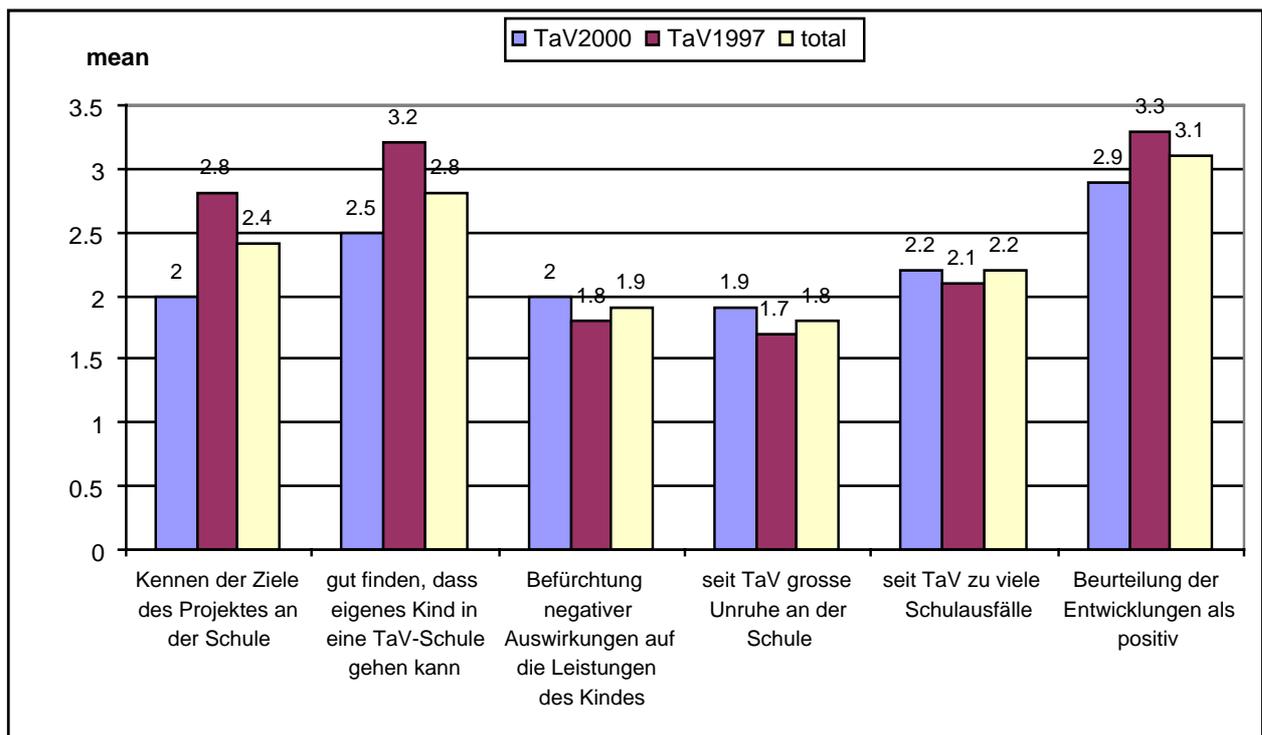


Abb. 5.6.1: Entwicklungen zu einer teilautonomen Volksschule; Einzelitem; Mittelwertsvergleiche TaV1997 - Tav2000 - total; (Skalierung: 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz)

Dass die Eltern derjenigen Schulen, die bereits seit längerer Zeit am TaV-Projekt mitmachen, die Entwicklungen insgesamt positiver einschätzen als jene Eltern, bei denen die Schule ihres Kindes gerade an der Schnittstelle in eine neue Schulorganisation steht, kann vermutlich damit erklärt werden, dass für jede Schule der Beginn eines Reformprojektes mit einem grossen Organisations- und Planungsaufwand, aber auch mit Unsicherheit verbunden ist. Dies widerspiegelt sich beispielsweise darin, dass die TaV2000er-Eltern vermehrt der Ansicht sind, dass es in letzter Zeit zu viele Schulausfälle gegeben hat und dass an der Schule eine grosse Unruhe herrscht. Zuversichtlich stimmt allerdings, dass anscheinend bei jenen Schulen, die seit mehreren Jahren im TaV-Projekt sind, mögliche Unruhen entweder weniger vorkommen oder von den Eltern weniger wahrgenommen werden. Auch minimieren sich die Befürchtungen der Eltern, dass die gegenwärtigen Entwicklungen negative Auswirkungen auf die Leistungen des eigenen Kindes haben könnten. Wenig erstaunlich ist, dass die Ziele und Entwicklungsabsichten des TaV-Projektes insbesondere von jenen Eltern häufiger als bekannt beurteilt werden, deren Kind in einem TaV1997er-Schulhaus zur Schule geht. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass 51% dieser Eltern angeben, die Ziele und Absichten eher nicht bis überhaupt nicht zu kennen!

### Weitere differenzielle Aspekte

Unterschiede bei der Einschätzung der Aussagen zum TaV-Projekt ergeben sich zwischen den *schweizerischen und ausländischen Eltern*: Ausländische Eltern befürchten vermehrt, dass die gegenwärtigen Entwicklungen negative Auswirkungen auf die Leistungen ihres Kindes haben könnten ( $m=2.05$  für Ausl.;  $m=1.90$  für CH),<sup>1</sup> sind aber hoch signifikant weniger häufig der Ansicht, dass es in letzter Zeit zu viele Schulausfälle gegeben hat ( $m=1.89$  für Ausl.;  $m=2.22$  für CH).<sup>2</sup> Allerdings beurteilen sie die Entwicklungen an der Schule ihres Kindes im Zusammenhang mit dem TaV-Projekt positiver als die Schweizereltern ( $m=3.26$  für Ausl.;  $m=3.05$  für CH).<sup>3</sup> Ausländische Eltern geben an, die Ziele und Entwicklungsabsichten der Schulen systematisch weniger zu kennen ( $m=2.21$  für Ausl.;  $m=2.44$  für CH).<sup>4</sup> Alle diese Unterschiede können nicht durch sprachliche Schwierigkeiten erklärt werden.

Wird das von den Eltern *subjektiv wahrgenommene Leistungsniveau* des eigenen Kindes als moderierende Variable eingesetzt, so zeigen sich zentrale Unterschiede, wobei die Mittelwertsunterschiede statistisch gesehen allesamt sehr bedeutsam sind: Die gegenwärtigen Entwicklungen im Zusammenhang mit dem TaV-Projekt werden von denjenigen Eltern am problematischsten interpretiert, die das Leistungsniveau ihres Kindes sehr tief einstufen ( $m=2.75$ ), wohingegen die Eltern, deren Kind ihrer Ansicht nach in der Schule sehr gut mitkommt, die Entwicklungen positiver betrachten ( $m=3.17$ ).<sup>5</sup>

Diejenigen Eltern befürchten am meisten, dass die gegenwärtigen Entwicklungen negative Auswirkungen auf die Leistungen des Kindes haben werden, die das Leistungsniveau des Kindes als problematisch wahrnehmen.<sup>6</sup> Sie sind auch eher der Ansicht, dass an der Schule eine grosse Unruhe herrscht<sup>7</sup>, dass es in der letzten Zeit zu viele Schulausfälle gegeben hat.<sup>8</sup> Zudem finden sie es weniger gut, dass ihr Kind in eine TaV-Schule gehen kann.<sup>9</sup>

Diese Ergebnisse zeigen auf, dass im Zusammenhang mit dem TaV-Projekt negative Begleiterscheinungen wie Unruhe, Unstabilität (Schulausfälle) und negative Auswirkungen auf die Leistungen des Kindes insbesondere von jenen Eltern stärker wahrgenommen oder befürchtet werden, die die Leistungen ihres Kindes nicht sehr positiv einschätzen. Die gegenwärtigen Entwicklungen werden von ihnen auch tendenziell etwas weniger positiv eingeschätzt.

Je nach *Stufenzugehörigkeit des Kindes* wird das TaV-Projekt teilweise unterschiedlich beurteilt: Die gegenwärtigen Entwicklungen beurteilen die Kindergarteneltern am positivsten, während dem die Mittelstufeneltern diese am negativsten einschätzen ( $m=3.00$ ).<sup>10</sup> Allerdings wird von den Kindergarteneltern auch am meisten die grosse Unruhe an der Schule/im Kindergarten moniert ( $m=2.00$ ). Die meisten Schulausfälle werden von den Mittelstufeneltern kritisiert ( $m=2.30$ ).

---

<sup>1</sup>  $t=2.29$ ,  $df=1298$ ,  $p=.022$

<sup>2</sup>  $t=-4.85$ ,  $df=254.75$ ,  $p=.000$

<sup>3</sup>  $t=3.39$ ,  $df=1108$ ,  $p=.001$

<sup>4</sup>  $t=-2.97$ ,  $df=1285$ ,  $p=.003$

<sup>5</sup>  $F=4.53$ ,  $df=4$ ,  $p=.001$ ;

<sup>6</sup> Tiefstes Leistungsniveau:  $m=2.12$ , höchstes Leistungsniveau:  $m=1.77$ ;  $F=7.94$ ,  $df=4$ ,  $p=.000$

<sup>7</sup> Tiefstes Leistungsniveau:  $m=2.50$ , höchstes Leistungsniveau:  $m=1.74$ ;  $F=7.44$ ,  $df=4$ ,  $p=.000$

<sup>8</sup> Tiefstes Leistungsniveau:  $m=2.75$ , höchstes Leistungsniveau:  $m=2.11$ ;  $F=3.68$ ,  $df=4$ ,  $p=.005$

<sup>9</sup> Tiefstes Leistungsniveau:  $m=2.59$ , höchstes Leistungsniveau:  $m=2.97$ ;  $F=4.24$ ,  $df=4$ ,  $p=.002$

<sup>10</sup>  $F=6.41$ ,  $df=3$ ,  $p=.0003$

Im Zusammenhang mit der Variable „*Bildungsniveau des Vaters*“ ergeben sich folgende bedeutsamen Differenzen:

- Die gegenwärtigen Entwicklungen im Zusammenhang mit dem TaV-Projekt werden von denjenigen Eltern, bei denen der Vater dem grundlegendsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist, am positivsten beurteilt ( $m=3.25$ ). Am wenigsten positiv beurteilen diejenigen Eltern die Entwicklungen, bei denen der Vater eine Berufslehre abgeschlossen hat ( $m=2.98$ ).<sup>1</sup>
- Zuviele Schulausfälle werden insbesondere von jenen Eltern moniert, bei denen der Vater dem höchsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist ( $m=2.26$ ). Dies wird von denjenigen Eltern, bei denen der Vater das grundlegendste Bildungsniveau abgeschlossen hat, am wenigsten kritisiert ( $m=1.87$ ).<sup>2</sup>
- Diese bedeutsamen Unterschiede zeigen sich auch, wenn als Variable das *Bildungsniveau der Mutter* berücksichtigt wird.

## 5.7 Erziehungsziele

Nach Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich hat die Schule den Auftrag, nicht nur fachliche Kompetenzen zu vermitteln (z. B. Mathematik, Muttersprache, Fremdsprachen, Turnen), sondern auch fachunspezifische. Dies sind Kompetenzen, die nicht in einem spezifischen Fach gelernt werden, sondern fachübergreifend gefördert werden (z. B. Leistungsfähigkeit, Eigenständigkeit, Gemeinschaftsfähigkeit). Obwohl diese Kompetenzen als Zielvorgaben im Lehrplan verankert sind, kann es nun aber sein, dass Eltern im individuellen Fall das Lernen dieser Kompetenzen in der Schule nicht speziell als wichtig empfinden oder sogar als den Lernfortgang in fachlicher Hinsicht störend interpretieren.

Überfachliche Kompetenzen lassen sich unter Berücksichtigung historischer Entwicklungen, u. a. in zwei Kategorien einordnen: Einerseits als traditionelle Arbeitstugenden wie beispielsweise Ordentlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Leistungsfähigkeit, andererseits als modernere Erziehungsziele wie Konfliktfähigkeit, soziale Kompetenz, Verantwortungsfähigkeit. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden nun verschiedenste Items integriert, die als Operationalisierungen dieser beiden Kategorien verstanden werden können. Die Eltern wurden danach gefragt, ob das eigene Kind diese bestimmten Kompetenzen in der Schule bis anhin gelernt hat.<sup>3</sup> Andererseits mussten die Eltern die Wichtigkeit dieser verschiedenen Kompetenzen auf einer vierstufigen Skala einstufen. Eine allfällige Differenz zwischen Ist- und Sollzustand ermöglicht es der Schule, Defizite wahrzunehmen und weitere Entwicklungsschritte zu planen. Falls die Eltern die Antwort nicht wussten, stand ihnen die Antwortkategorie „weiss nicht“ zur Verfügung.

Die in der Abbildung 5.7.1 ersichtlichen Mittelwertsvergleiche (sie basieren sowohl für die traditionellen wie auch für die moderneren Erziehungsziele je auf einem Gesamtscore) zeigen erstens auf, dass grundsätzlich eine Differenz zwischen Soll- und Istzustand vorliegt. Sowohl die traditionellen wie auch die moderneren Erziehungsziele werden nach Meinung der Eltern nicht ihrem Wunsch entsprechend gefördert. Diese Differenz ist bei den moderneren Erziehungszielen grösser als bei den traditionellen. Zweitens wird ersichtlich, dass die moderneren Erziehungsziele von den Eltern als wichtiger eingestuft werden als die traditionellen Erziehungsziele, obwohl auch diese nach Meinung der Eltern als förderungswürdig verstanden werden.

---

<sup>1</sup>  $F=4.98$ ,  $df=3$ ,  $p=.002$

<sup>2</sup>  $F=5.51$ ,  $df=3$ ,  $p=.001$

<sup>3</sup> Dabei geht es um die subjektive Einschätzung und nicht um eine objektive Prüfung, ob bestimmte Kompetenzen in der Schule gelernt werden.

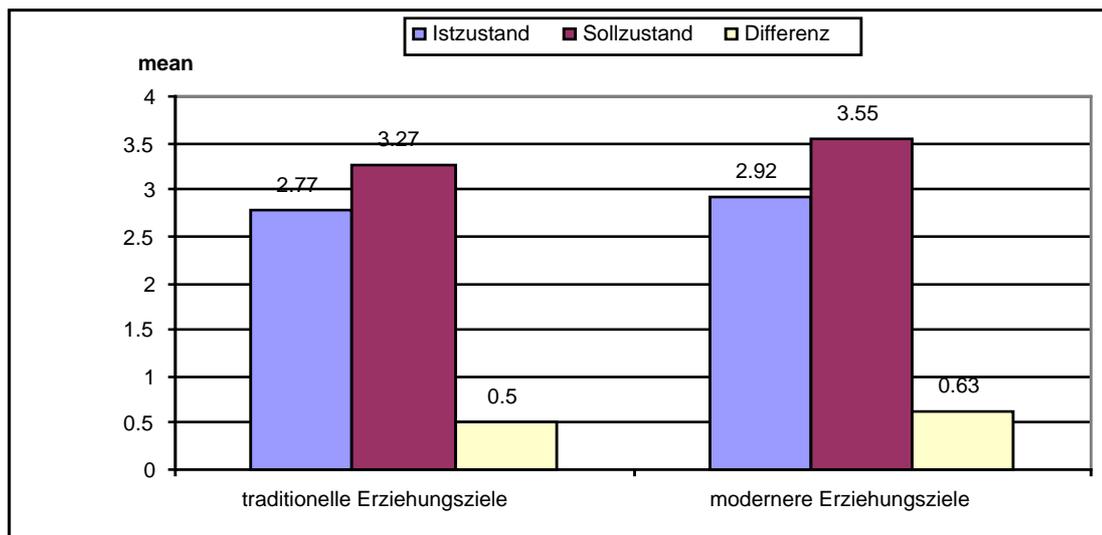


Abb. 5.7.1: Gesamtscore „Traditionelle Erziehungsziele“; (Alpha .67, 4 Items) und Gesamtscore „modernere Erziehungsziele“; (Alpha .87, 13 Items), Mittelwertsvergleiche Ist- Sollzustand; Differenz zwischen Ist- und Sollzustand

Nun stellt sich die Frage nach allfälligen Unterschieden in den verschiedenen Subgruppen. Wird analysiert, ob sich die Eltern aus den drei Subgruppen „TaV1997“, „TaV2000“ und „Kontrollgruppe“ im Antwortverhalten bedeutsam unterscheiden, so zeigen sich insbesondere bei der Wahrnehmung des Istzustandes signifikante und inhaltlich substantielle Unterschiede zwischen den Eltern der TaV1997er-Schulen und den restlichen beiden Gruppen: Die Eltern der TaV1997er-Schulen stellen den Schulen ihres Kindes ein deutlich besseres Zeugnis bei der Förderung der traditionellen (m=2.84) wie auch bei der Förderung der moderneren Kompetenzen (n=3.02) aus als die Eltern der beiden anderen Gruppen.<sup>1</sup> Die drei Gruppen unterscheiden sich bei der Formulierung ihrer Wünsche hinsichtlich der zu erreichenden überfachlichen Kompetenzen allerdings praktisch nicht: Bei den traditionellen wie auch bei den moderneren Erziehungszielen können einzig sehr minimale Unterschiede festgestellt werden, die statistisch betrachtet allerdings signifikant sind: Die TaV1997er-Eltern sprechen den traditionellen wie auch den moderneren Erziehungszielen eine leicht grössere Wichtigkeit zu als die Eltern der TaV2000er-Schulen und jene der Kontrollgruppe.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ist-Zustand: Traditionelle Erziehungsziele: TaV2000 m=2.73; Kontrollgruppe m=2.74; F=7.63, df=2, p=.0005  
 Modernere Erziehungsziele: TaV2000, Kontrollgruppe m=2.86; F=16.41, df=2, p=.0000

<sup>2</sup> Soll-Zustand: Traditionelle Erziehungsziele: TaV 1997 : m=3.29; TaV2000: m=3.25; Kontrollgruppe m=3.24  
 F=4.27, df=2, p=.0141  
 Modernere Erziehungsziele: TaV 1997: m= 3.58; TaV2000: m=3.53, Kontrollgruppe m=3.58  
 F=3.38, df=3; p=.018

### Weitere differenzielle Aspekte

Aufgrund der Variable *Leistungsniveau des Kindes* (zweipolig) variiert die Einschätzung des Ist-Zustandes, wobei diejenigen Eltern die tiefsten Werte erreichen, die die Leistungen ihres Kindes als problematisch bis sehr problematisch einstufen. Diejenigen Eltern, die die Leistungen ihres Kindes als problemlos beurteilen, weisen jeweils höhere Werte aus. Diese Unterschiede sind signifikant.<sup>1</sup>

Zwischen den *ausländischen Eltern* und den *Schweizereltern* ergeben sich ebenfalls signifikante Unterschiede bei der Einschätzung des Ist- wie auch bei der Einschätzung des Soll-Zustandes, wobei die ausländischen Eltern durchgängig höhere Werte angeben. Diese Unterschiede sind nicht durch allfällige sprachliche Schwierigkeiten zu erklären.<sup>2</sup>

Aufgrund der Variable „*Bildungsniveau der Mutter*“ zeichnen sich ebenfalls signifikante Unterschiede ab: Der Istzustand wird von denjenigen Eltern, bei denen die Mutter dem tiefsten Bildungsniveau zugeordnet worden ist, durchgängig positiver beurteilt. Damit unterscheiden sie sich von den anderen beiden Gruppen signifikant. Bei der Einschätzung der Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen schätzen die Eltern, bei denen die Mutter dem höchsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist, die traditionellen Ziele am tiefsten ein ( $m=3.14$ ), wohingegen die Eltern, bei denen die Mutter dem grundlegenden Bildungsniveau zugeteilt worden ist, diese am wichtigsten einschätzen ( $m=3.48$ ).<sup>3</sup> Bei der Einschätzung der Wichtigkeit der moderneren Ziele liegen die drei Gruppen näher beieinander, wobei wiederum die Eltern, bei denen die Mutter dem tiefsten Bildungsniveau zugeteilt worden ist, am höchsten votieren ( $m=3.60$ ).<sup>4</sup> Die Vergleiche aufgrund der Variable „*Bildungsniveau des Vaters*“ ergeben ähnliche Resultate.

Zwischen Eltern, deren ältestes Kind ein *Mädchen* ist und jenen, deren ältestes Kind ein *Knabe* ist, gibt es relativ kleine Unterschiede: Eltern eines Knaben wünschen sich etwas stärker die Förderung der traditionellen Ziele als Eltern, deren ältestes Kind ein Mädchen ist ( $m=3.27$  vs.  $m=3.24$ ).<sup>5</sup> Hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit der moderneren Ziele gibt es zwischen diesen beiden Gruppen keine Unterschiede. Bei der Interpretation des Istzustandes votieren Eltern, bei denen das älteste Kind ein Mädchen ist, durchgängig etwas höher als Eltern eines Knaben. Diese Unterschiede sind in beiden Fällen signifikant, wobei insbesondere bei der Beurteilung der traditionellen Ziele der Unterschied etwas substantieller ist ( $m=2.89$  für Knaben und  $m=2.94$  für Mädchen).<sup>6</sup>

Eltern, deren ältestes Kind im Kindergarten ist, schätzen sowohl die traditionellen wie auch die moderneren Ziele am wichtigsten ein (modernere Ziele:  $m=3.61$ ; traditionelle Ziele:  $m=3.39$ ) (*Schulstufe*). Die traditionellen Ziele werden von den Mittel- und Unterstufeneltern am tiefsten eingestuft ( $m=3.24$  bzw.  $m=3.25$ ) (Sollzustand). Ebenfalls systematisch wichtiger werden von den Kindergarteneltern die moderneren Ziele interpretiert.<sup>7</sup>

---

<sup>1</sup> Ist-Zustand: traditionelle Ziele: problemlos Leistungsniveau:  $m=2.78$ , problematisches Leistungsniveau:  $m=2.57$ ;  $t=-3.89$ ,  $df=1682$ ,  $p=.000$

Modernere Erziehungsziele: problemlos Leistungsniveau:  $m=2.94$ , problematisches Leistungsniveau:  $m=2.62$ ;  $t=-6.56$ ,  $df=1686$ ,  $p=.000$

<sup>2</sup> Ist-Zustand: traditionelle Ziele: CH:  $m=2.71$ ; Ausl.  $m=3.06$ ;  $t=8.63$ ,  $df=342.29$ ,  $p=.000$

Modernere Erziehungsziele: CH:  $m=2.87$ ; Ausl.  $m=3.11$ ;  $t=6.74$ ,  $df=1651$ ,  $p=.000$

Soll-Zustand: traditionelle Ziele: CH:  $m=3.22$ ; Ausl.  $m=3.54$ ;  $t=9.31$ ,  $df=1579$ ,  $p=.000$

Modernere Erziehungsziele: CH:  $m=3.54$ ; Ausl.  $m=3.61$ ;  $t=3.04$ ,  $df=1581$ ,  $p=.002$

<sup>3</sup>  $F=32.19$ ,  $df=2$ ,  $p=.0000$

<sup>4</sup>  $F=7.17$ ,  $df=2$ ,  $p=.0008$

<sup>5</sup>  $F=15.54$ ,  $df=2$ ,  $p=.0000$

<sup>6</sup>  $F=9.72$ ,  $df=2$ ,  $p=.0000$

<sup>7</sup>  $F=3.50$ ,  $df=4$ ,  $p=.008$

$F=7.68$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$

Bei der Analyse des Istzustandes fällt auf, dass substantielle Unterschiede bei der Einschätzung der Förderung der traditionellen Ziele insbesondere zwischen den Kindergarten-/Unterstufeneltern ( $m=3.00$  bzw.  $m=2.91$ ) und den Mittel-/Oberstufeneltern ( $m=2.71$  bzw.  $m=2.68$ ) auftreten. Die Förderung der moderneren Ziele wird vor allem von den Unterstufen- und Mittelstufeneltern ( $m=2.98$  bzw.  $m=2.94$ ) positiver eingeschätzt, wohingegen die Oberstufeneltern ( $m=2.85$ ) diese am tiefsten einschätzen.<sup>1</sup>

## 6. Zusammenfassung

Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten zur Perspektive der Eltern zeigen insgesamt ein sehr positives Bild: ein grosser Teil der Eltern ist zufrieden und formuliert positive Erfahrungen im Zusammenhang mit der Schule ihres Kindes. Dieses positive Bild, das sich unabhängig der Tatsache, ob die entsprechende Schule beim TaV-Projekt mitmacht oder nicht, zeigt, spiegelt sich beispielsweise in dem von den Eltern wahrgenommenen positiven Schulklima, das an der Schule ihres Kindes herrscht. Zudem beurteilen die meisten Eltern die allgemeinen Leistungsanforderungen an der Schule ihres Kindes als ihren Erwartungen entsprechend und geben an, dass sich ihr Kind in der Schule wohl fühlt.

Neben diesen positiven Einschätzungen darf allerdings nicht vernachlässigt werden, dass doch ein substantieller Teil der Eltern, unter Umständen bis zu knapp 50%, die Schule negativer wahrnimmt und mit einzelnen Aspekten nicht oder nur partiell zufrieden ist. So ist beispielsweise mehr als ein Viertel der Eltern der Ansicht, dass zu wenig auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes geachtet wird, der Pausenplatz nicht kindergerecht gestaltet ist, Gewalt an der Schule ein grosses bis sehr grosses Problem darstellt oder dass die Meinungen der Eltern von der Schule nicht ernst genommen werden. Fast die Hälfte der Eltern findet, dass sie von der Schule an wichtigen Entscheidungen nicht angemessen beteiligt wird.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus tendenziell noch nicht sehr ausgebaut ist (ein grosser Teil der befragten Eltern (83%) hat noch nie eine der im Fragebogen beschriebenen Formen der Zusammenarbeit genutzt oder erlebt). Zudem wird deutlich, dass Eltern einen stärkeren Kontakt mit der Schule wünschen, wobei die beiden Formen „Mitarbeit an einem Schulhausanlass“ oder „Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe zu einem bestimmten Thema“ am meisten Zustimmung erhalten. Als primäre Ansprechperson wird nach wie vor die Lehrperson genannt, wobei die Schulpflege, relativ betrachtet, von den Eltern am wenigsten häufig bei Problemen aufgesucht wird.

Diese Ergebnisse stehen teilweise in einem bedeutenden Zusammenhang mit verschiedenen Faktoren: So spielt der Faktor des subjektiv wahrgenommenen Leistungsniveaus des Kindes häufig eine wichtige Rolle. Eltern von Kindern, die die Leistungen ihres Kindes als problematisch einstufen, sind häufig gegenüber der Schule etwas weniger positiv eingestellt. Sie haben auch vermehrt Bedenken, dass diese Entwicklungen negative Auswirkungen für ihr Kind haben könnten. Auch das Alter des Kindes bzw. die Schulstufe, in der sich das Kind befindet, kann die Sichtweisen der Eltern beeinflussen. Zudem spielt das Bildungsniveau der Eltern - zwar als relativ rudimentärer, aber doch relevanter Indikator zur Erfassung der individuellen Lebenslage der Eltern - immer wieder eine sehr bedeutende Rolle.

Die Wahrnehmungen und Erfahrungen von Schweizer- und ausländischen Eltern haben sich in vielen Bereichen ebenfalls als unterschiedlich erwiesen, wobei jeweils überprüft worden ist, ob die unterschiedliche Einschätzung aufgrund allfälliger sprachlicher Schwierigkeiten erklärt werden konnte. Dies war nur in den wenigsten Fällen zutreffend. Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass die ausländischen Eltern mit der Schule ihres Kindes zwar nicht zufriedener sind, dass es aber verschiedene Bereiche gibt, die sie positiver wahrnehmen. Ob dieses Resultat hauptsächlich

---

<sup>1</sup>  $F=20.05$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$   
 $F=6.03$ ,  $df=3$ ,  $p=.0004$

methodisch erzeugt worden ist und somit weniger die durchschnittlichen Erfahrungen ausländischer Eltern über die Schule widerspiegelt, lässt sich im Moment nicht klären. Möglich ist aber, dass diejenigen Eltern, die trotz relativ schwieriger Umstände (Fremdsprache) den Fragebogen ausgefüllt haben, eventuell stärker motiviert und interessiert sind als diejenigen, die den Fragebogen nicht ausgefüllt haben, was sich möglicherweise auch in einer positiveren Haltung gegenüber der Schule manifestiert.

Nun ist natürlich eine der zentralsten Fragestellungen jene nach der Bedeutung des Projektes TaV für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Eltern von TaV1997er-Schulen, von Schulen also, die bereits seit drei Jahren das TaV-Projekt umsetzen, der Schule ihres Kindes eine bedeutend höhere Qualität zusprechen als jene Eltern, deren Kind (noch) nicht in einem TaV-Schulhaus zur Schule geht oder die in einer Gemeinde wohnen, in der noch kein Schulhaus im TaV-Projekt mitmacht. Dies äussert sich beispielsweise darin, dass die TaV1997er-Eltern mit der Schule ihres ältesten Kindes zufriedener sind, dass sie ihrer Schule ein positiveres Schulklima attestieren, dass sie häufiger das Gefühl haben, das Kind fühle sich in der Schule wohl und dass sie sich von der Schule häufiger ernst genommen fühlen. Sie haben an der Schule ihres Kindes konkret auch mehr Formen der Zusammenarbeit erlebt und nutzen tendenziell häufiger den Kontakt zu den Lehrpersonen, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Allerdings unterscheiden sich die Eltern der TaV1997er-Schulen hinsichtlich ihrer Wünsche nach spezifischen Zusammenarbeitsformen (Zukunftsperspektive) nicht bedeutsam von den anderen Eltern. Ebenfalls keine Unterschiede ergeben sich aufgrund der Einschätzung der allgemeinen Leistungsanforderungen an der Schule. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass trotz der Umtriebe durch die Teilnahme an einem Reformvorhaben, die Leistungsanforderungen in der Schule grösstenteils den Erwartungen der Eltern entsprechen.

Zwischen denjenigen Eltern, deren Kind in eine TaV2000er-Schule geht und jenen Eltern, deren Kind keine TaV-Schule besucht (Kontrollgruppe), können zwar teilweise signifikante Unterschiede festgestellt werden (z. B. bei der Deklaration bereits praktizierter Zusammenarbeitsformen), oft unterscheiden sich diese beiden Gruppen bei ihrer Einschätzung aber nicht (z. B. bei der Einschätzung der bisherigen Zusammenarbeit, der Zufriedenheit allgemein, des wahrgenommenen Wohlbefindens des Kindes).

Diese Resultate zeigen, dass sich in der Hauptsache zwischen den beiden Subgruppen „TaV1997“ und „TaV2000“ (Sequenzstudie), etwas weniger häufig zwischen den Gruppen „TaV2000“ und „Kontrollgruppe“ (Querschnittstudie) substantielle Unterschiede ergeben haben. Diese Resultate als Effekte des TaV-Projektes zu interpretieren, ist zwar aufgrund der vorliegenden Daten, wie bereits in Kapitel 2 diskutiert, nur beschränkt möglich (denn, die Schulen der drei Gruppen unterscheiden sich zusätzlich zum Faktor „Einstieg ins TaV und Projektdauer“ vermutlich noch durch andere Merkmale, die aber im Rahmen dieser Untersuchung nicht erhoben werden konnten). Allerdings kann festgestellt werden - und dies erachten wir ebenfalls als wesentliches Ergebnis - dass auch nach drei Jahren trotz der mit TaV verbundenen Unruhen, die Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule mehrheitlich als positiv beurteilt werden können. Dass die Schulleitung in der jeweiligen Schule einen positiven Beitrag zur Zufriedenheit der Eltern in TaV-Schulen leistet, zeigen die Ergebnisse ebenfalls, denn, je besser die Qualität der Schulleitung eingestuft wird, desto höher ist die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule insgesamt.

Allerdings wird auch deutlich, dass der Einstieg in ein Reformvorhaben wie das Projekt TaV von den Eltern mit Befürchtungen verbunden ist (negative Auswirkungen auf die Leistungen des eigenen Kindes), die sich allerdings möglicherweise minimieren, je länger die Schule am Projekt mitmacht. Zudem erleben die TaV1997er-Eltern die Schule weniger geprägt durch eine zu grosse Unruhe oder zuviele Schulausfälle. Die Tatsache, dass von einem grossen Teil der Eltern (bei allen TaV-Eltern sind dies 50%, bei den TaV1997er-Eltern sind es immer noch 33.3%) angegeben wird, dass sie die Entwicklungsabsichten und Ziele der Schule ihres Kindes nicht oder nur ungenügend kennen, verweist darauf hin, dass das Kommunizieren der zu verfolgenden Ziele durch die Schule auch nach mehreren Jahren TaV nicht vernachlässigt werden darf, ermöglicht doch das

Transparentmachen schulhauspezifischer Leitideen und Ziele ebenfalls das „Ziehen am selben Strick“ von Schule und Elternhaus.

## Tabellenverzeichnis

Tab. A1.1.1:	Anzahl Fragebogen pro Gemeinde und Schulhaus, TaV-Jahrgang 1997 .....	40
Tab. A1.2.1:	Anzahl Fragebogen pro Gemeinde und Schulhaus, TaV-Jahrgang 2000 .....	41
Tab. A1.3.1:	Zusammensetzung Kontrollgruppe in Abhängigkeit der aktuellen Schülerdaten 1999.....	42
Tab. A1.3.2:	Anzahl Fragebogen pro Gemeinde, Kontrollgruppe .....	42
Tab. A1.4.1:	Zusammenstellung TaV-Schulen 1997 - TaV-Schulen 2000 - Kontrollgruppe .....	42
Tab. A1.5.1:	Staatsangehörigkeit der Eltern (Mehrfachnennungen möglich) .....	43
Tab. A1.5.2:	Vergleich Schweizer/innen - Ausländer/innen (einzig nichtschweizerische Staatsangehörigkeit).....	43
Tab. A1.6.1:	gesprochene Sprachen zu Hause (Mehrfachnennungen möglich) .....	43
Tab. A1.6.2:	gesprochene Sprachen zu Hause - (schweizer-)deutsch vs. fremdsprachig .....	43
Tab. A1.7.1:	Aufenthaltsdauer in der Schweiz .....	44
Tab. A1.8.1:	Bildungsniveau der Eltern - dreigestuft .....	44
Tab. A1.8.2:	Bildungsniveau der Eltern - viergestuft.....	44
Tab. A1.8.3:	Bildungsniveau der Eltern - fünfgestuft .....	45
Tab. A1.9.1:	Bezahlte Tätigkeit ausser Haus .....	45
Tab. A1.10.1:	Person(en), die den Fragebogen ausgefüllt haben .....	46
Tab. A1.10.2:	Anzahl Person(en), die beim Ausfüllen des Fragebogens Probleme hatten.....	46
Tab. A1.10.3:	Person(en), die Hilfe beanspruchten .....	46
Tab. A1.10.4:	Wer hat geholfen? Ausgewiesene Helfer/innen .....	46
Tab. A1.11.1:	Anzahl Kinder in der Familie.....	46
Tab. A1.12.1:	Klasse des im Zentrum stehenden Kindes .....	47
Tab. A1.12.2:	Verteilung der berücksichtigten Schulstufe .....	47
Tab. A1.12.3:	Geschlecht des Kindes .....	47
Tab. A1.12.4:	Subjektiv wahrgenommene Schulleistungen des Kindes.....	48
Tab. A1.12.5:	Aufenthalts- bzw. Lebensdauer in der Schweiz .....	48

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1:	Übersicht über die drei zentralen Subgruppen der Gesamtstichprobe: TaV1997er-Schulen, TaV2000er-Schulen, Kontrollgruppe .....	5
Abb. 5.1.1:	Item V51: „Mit der Schule unseres Kindes sind wir insgesamt sehr zufrieden.“; relative Häufigkeiten;.....	10
Abb. 5.2.1:	Gesamtscore „Schulklima“; relative Häufigkeiten;.....	11
Abb. 5.2.2:	„Schulklima“, Mittelwertsvergleiche auf Einzelitemebene; .....	13
Abb. 5.3.1:	„Leistungsanforderungen“; Mittelwertsvergleiche auf Einzelitemebene;.....	17
Abb. 5.3.2:	Gesamtscore „Leistungsanforderungen allgemein“; relative Häufigkeiten;.....	18
Abb. 5.4.1:	Erfahrungen in der Zusammenarbeit Eltern-Schule allgemein; Mittelwertsvergleiche auf Einzelitemebene; .....	20
Abb. 5.4.2:	Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule: Ist- und Sollzustand; Einzelitems; Gesamtstichprobe; Mittelwertsvergleiche;.....	23
Abb. 5.4.3:	Ansprechperson bei verschiedenen Schwierigkeiten oder Problemen: Lehrperson, Schulpflege, Schulleitung; Einzelitems; Gesamtstichprobe; Mittelwertsvergleiche; .....	26
Abb. 5.5.1:	Gesamtscore „Qualität der Schulleitung“; relative Häufigkeiten;.....	28
Abb. 5.6.1:	Entwicklungen zu einer teilautonomen Volksschule; Einzelitems; Mittelwertsvergleiche TaV1997 - Tav2000 - total;.....	30
Abb. 5.7.1:	Gesamtscore „Traditionelle Erziehungsziele“ und Gesamtscore „modernere Erziehungsziele“; Mittelwertsvergleiche; Ist- Sollzustand; Differenz zwischen Ist- und Sollzustand .....	33

Anhang 1: Zusammensetzung der Stichprobe

Anhang 2: Kennwerte der in den Fragebogen  
integrierten Items

## Anhang 1: Zusammensetzung der Stichprobe

### A1.1. Anzahl Fragebogen pro Gemeinde 1997

Diese Anzahl ist einerseits über die Variable „gemeinde“ eruierbar. Damit aber tatsächlich nur diejenigen Fragebogen mit einer bestimmten Schule in Verbindung gebracht werden, in denen dieser Bezug explizit auch zum Ausdruck gebracht wurde, ist die Anzahl zurückgekommener Fragebogen pro Schulhaus jeweils etwas geringer (aufgrund der Antworten „anderer Name“ oder aufgrund dessen, dass dieses Item unbeantwortet blieb).

Tab. A1.1.1: Anzahl Fragebogen pro Gemeinde und Schulhaus, TaV-Jahrgang 1997

Gemeinde/Schulhaus	Anzahl Fragebogen verschickt	Rücklauf FB	
		absolut	relativ
Uetikon total	247	132	53.4%
SH Weissenrain	- <sup>1</sup>	53	-
SH Kirchbühl		25	-
anderer Name	-	49	-
leer	-	5	-
Zürich total	782	228	29.2%
SH Bühl	440	122	27.7%
SH Bungertwies	112	62	55.4%
SH Wengi	230	31	13.5%
anderer Name	-	1	-
leer		12	-
Niederglatt total	149	63	42.3%
SH Eichi	149	63	42.3%
anderer Name	-	0	-
leer	-	0	-
Wila total	93	40	43.0%
SH Schweissrüti	93	39	41.9%
anderer Name	-	0	-
leer	-	1	-
Winterthur SH Brühlberg	79	52	65.8%
Dietlikon total	617	210	34.0%
SH Fadacher	-	81	-
SH Dorf	-	45	-
SH Hüenerweid	-	65	-
anderer Name	-	16	-
leer	-	3	-
<b>Total 1997</b>	<b>1967</b>	<b>725</b>	<b>36.9%</b>

<sup>1</sup> „-“: Die Adressen wurden insgesamt vom Sekretariat geliefert, so dass nicht eruierbar ist, wieviele Adressen exakt von jedem Schulhaus zur Verfügung standen.

## A1.2. Anzahl Fragebogen pro Gemeinde 2000<sup>1</sup>

Tab. A.1.2.1: Anzahl Fragebogen pro Gemeinde und Schulhaus, TaV-Jahrgang 2000

Gemeinde/Schulhaus	Anzahl Fragebogen verschickt	Rücklauf	
		absolut	relativ
Pfäffikon total	576	243	42.2%
SH Steinacker	183	76	41.5%
SH Obermatt	135	37	27.4%
SH Mettlen	258	111	43.0%
anderer Name	-	19	-
Leer	-	3	-
Gossau total	235	104	44.3%
SH Chapf	235	98	41.7%
anderer Name	-	6	-
leer	-	0	-
Ossingen total	189	81	42.9%
Oberstufe	109	71	65.1%
Primarschule	80	7	8.75%
anderer Name	-	3	-
leer	-	0	-
Flaach total	132	36	27.3%
Langnau total	222	108	48.6%
Im Widmer	222	96	43.2%
anderer Name	-	6	-
leer	-	2	-
Winterthur total	394	127	32.2%
SH Oberseen	221	65	29.4%
SH St. Georgen	173	48	27.7%
anderer Name	-	11	-
leer	-	3	-
Bassersdorf total	242	75	31.0%
Mösli A	-	47	-
Mösli B	-	23	-
anderer Name	-	2	-
leer	-	3	-
<b>Total 2000</b>	<b>1990</b>	<b>774</b>	<b>38.9%</b>

<sup>1</sup> Abhängig davon, wie die Gemeinden die Adressen geliefert haben, nach Schulhäuser getrennt oder zusammen!

### A1.3. Kontrollgruppe

Tab A1.3.1: Zusammensetzung Kontrollgruppe in Abhängigkeit der aktuellen Schülerdaten 1999

Schulgemeinde	Total Sch	Anteil in %	Elternanteile proportional
Andelfingen	412	1.50	8.9
Bonstetten	514	1.87	11
Dietikon	1881	6.74	40.4
Richterswil	998	3.64	21.4
Uster	2569	9.37	55.2
Zürich-Glattal	4078	14.87	87.6
Zürich-Letzi	2947	10.74	63.2
Zürich-Limmattal	3115	11.36	66.9
Zürich-Schwamendingen	2404	8.76	51.6
Zürich-Uto	3389	12.36	72.8
Zürich-Waidberg	3259	11.88	70
Zürich-Zürichberg	2376	8.66	51
<b>Total</b>	<b>27429</b>	<b>100.00</b>	<b>600</b>

Tab. A1.3.2: Anzahl Fragebogen pro Gemeinde, Kontrollgruppe

Gemeinde/Schulhaus	Anzahl Fragebogen verschickt	Rücklauf FB	
		absolut	relativ
Andelfingen	9	7	77.8%
Bonstetten	12	6	50%
Dietikon	45	8	17.8%
Richterswil	25	13	52%
Uster	63	22	34.9%
Zürich	519	152	29.3%
leer	-	13	-
<b>Total Kontrollgemeinde</b>	<b>673</b>	<b>208</b>	<b>30.9%</b>

### A1.4 Vergleich TaV-Schulen 1997 - TaV-Schulen 2000 - Kontrollgruppe

Tab. A1.4.1: Zusammenstellung TaV-Schulen 1997 - TaV-Schulen 2000 - Kontrollgruppe

Kategorie	Anzahl Fragebogen verschickt	Rücklauf FB	
		absolut	relativ
TaV-Schulen 1997	1967	725	36.9%
TaV-Schulen 2000	1990	774	38.9%
Kontrollgruppe	673	208	30.9%
andere	-	10	-
leer	-	47	-
<b>Total</b>	<b>4630</b>	<b>1764</b>	<b>38.1%</b>

## A1.5 Staatsangehörigkeit der Eltern

Tab. A1.5.1: Staatsangehörigkeit der Eltern (Mehrfachnennungen möglich)

Staatsangehörigkeit	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Schweiz	1404	79.6%
Italien	128	7.3%
Portugal	30	1.7%
Spanien	15	0.9%
Türkei	25	1.4%
England	12	0.7%
Albanien	40	2.3%
Yugoslawien	33	1.9%
anderes Land	222	12.6%

Tab. A1.5.2: Vergleich Schweizer/innen - Ausländer/innen (einzig nichtschweizerische Staatsangehörigkeit)

Staatsangehörigkeit	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Ausländ. Staatsangeh.	267	15.1%
Schweiz. Staatsangeh.	1404	79.6%
leer	93	5.3%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

## A1.6 Die gesprochenen Sprachen zu Hause - aufgeschlüsselt nach einzelnen Sprachen und Gruppen

Tab. A1.6.1: gesprochene Sprachen zu Hause (Mehrfachnennungen möglich)

Staat	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Deutsch	1522	86.3%
Italienisch	159	9.0%
Portugiesisch	40	2.3%
Spanisch	49	2.8%
Türkisch	22	1.2%
Englisch	68	3.9%
Albanisch	57	3.2%
Serbisch/Kroatisch/Bosnisch	39	2.2%
Anderer Sprache	156	8.8%

Tab. A1.6.2: gesprochene Sprachen zu Hause - (schweizer-)deutsch vs. fremdsprachig

Kategorie	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Nur Deutsch/Schweizerdeutsch	1171	66.4%
Deutsch und mind. eine Fremdsprache	351	19.9%
Nur Fremdsprache	164	9.3%
Insgesamt deutschsprachig (Zusammenzug 1. und 2. Zeile)	1522	86.3%
Insgesamt fremdsprachig (Zusammenzug 2. und 3. Zeile)	515	29.2%

## A1.7 Seit wann ist der Vater/die Mutter in der Schweiz?

Tab. A1.7.1: Aufenthaltsdauer in der Schweiz

Person(en)	Vater		Mutter	
	N absolut	N relativ	N absolut	N relativ
seit weniger als einem 1/2 Jahr	3	0.2%	4	0.2%
seit einem 1/2 bis 1 Jahr	4	0.2%	12	0.7%
seit 1 bis 5 Jahren	18	1.0%	50	2.8%
seit 5 bis 10 Jahren	40	2.3%	74	4.2%
seit 10 bis 15 Jahren	105	6.0%	130	7.4%
seit 15 bis 20 Jahren	117	6.6%	77	4.4%
seit mehr als 20 Jahren, aber nicht seit der Geburt	179	10.1%	126	7.1%
seit Geburt	1203	68.2%	1221	69.2%
leer	95	5.4%	70	4.0%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

## A1.8 Bildungsniveau der Eltern - verschiedene Skalen

Tab. A1.8.1: Bildungsniveau der Eltern - dreigestuft

Bildungsniveau	Vater		Mutter	
	N absolut	N relativ	N absolut	N relativ
Grundlegendes BN: nur Volksschule oder keine Ausbildung	168	9.5%	187	10.6%
Mittleres BN: Berufslehre, 1 bis 4 J. Dauer oder andere Ausb.	716	40.6%	875	49.6%
Höchstes BN: Fachhochschule/Gymn., DMS, Lehrerseminar/Universität, Hochschule	738	41.8%	465	26.4%
leer	142	8.0%	237	13.4%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.8.2: Bildungsniveau der Eltern - viergestuft

Bildungsniveau	Vater		Mutter	
	N absolut	N relativ	N absolut	N relativ
Grundlegendes BN: nur Volksschule oder keine Ausbildung	168	9.5%	187	10.6%
Berufslehre, 1 bis 4 J. Dauer oder andere Ausbildung	716	40.6%	875	49.6%
Fachhochschule/Höhere Fach- und Berufsausbildung	324	18.4%	55	3.1%
Höchstes BN: /Gymn., DMS, Lehrerseminar/Universität, Hochschule	414	23.5%	410	23.4%
leer	142	8.0	237	13.4%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.8.3: Bildungsniveau der Eltern - fünfgestuft

Niveau	Vater		Mutter	
	N absolut	N relativ	N absolut	N relativ
Grundlegendes BN: nur Volksschule oder keine Ausbildung	168	9.5%	187	10.6%
Berufslehre, 1-2 Jahre Dauer	108	6.1%	282	16.0%
Berufslehre, 3-4 Jahre Dauer	608	34.5%	492	27.9%
Fachhochschule/Höhere Fach- und Berufsausbildung	324	18.4%	55	3.1%
Höchstes BN: /Gymn., DMS, Lehrerseminar/Universität, Hochschule	414	23.5%	410	23.2%
leer	142	8.0%	338 <sup>1</sup>	19.2
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

## A1.9 Bezahlte Tätigkeit ausser Haus

Tab. A1.9.1: Bezahlte Tätigkeit ausser Haus

Anteil	Vater		Mutter	
	N absolut	N relativ	N absolut	N relativ
0%	69	3.9%	530	30.0%
bis 10%	9	0.5%	157	8.9%
11 - 30%	6	0.3%	331	18.8%
31 - 50%	17	1.0%	331	18.8%
51 - 70%	44	2.5%	174	9.9%
71 - 90%	90	5.1%	91	5.2%
100%	1427	80.9%	98	5.6%
leer	102	5.8%	52	2.9%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

<sup>1</sup> Die erhöhte Anzahl an „leeren“ Personen ergeben sich aufgrund der Tatsache, dass zusätzlich zu jenen, die dieses Item nicht ausgefüllt haben, jene Personen dazukommen, die „andere Ausbildung“ angekreuzt haben. Da aber nicht definitiv entschieden werden kann, ob „andere Ausbildung“ zum Niveau 2 oder 3 gehört, wurden diese aus dieser Stichprobe ausgeschlossen.

## A1.10 Ausfüllen des Fragebogens - Personen, Probleme, Hilfen

Tab. A1.10.1: Person(en), die den Fragebogen ausgefüllt haben

Person(en)	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Mutter	865	49%
Vater	196	11.1%
Mutter und Vater gemeinsam	645	36.6%
andere	35	2.0%
leer	23	1.3%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.10.2: Anzahl Person(en), die beim Ausfüllen des Fragebogens Probleme hatten

Probleme	Nennungen absolut	Nennungen relativ
ja	88	5.0%
teilweise	409	23.2%
nein	1202	68.1%
leer	65	3.7%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.10.3: Person(en), die Hilfe beanspruchten

Person(en)	Nennungen absolut	Nennungen relativ
ja	148	8.4%
nein	1593	90.3%
Leer	23	1.3%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.10.4: Wer hat geholfen? Ausgewiesene Helfer/innen

Person(en)	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Privat	103	64.4%
Dolmetscher/in in der Schule	20	12.5%
andere	37	23.1%
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>100%</b>

## A1.11 Anzahl Kinder in der Familie

Tab. A1.11.1: Anzahl Kinder in der Familie

Anzahl Kinder	Nennungen absolut	Nennungen relativ
1 Kind	230	13.0%
2 Kinder	917	52.0%
3 Kinder	425	24.1%
mehr als 3 Kinder	169	9.6%
leer	23	1.3%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

## A1.12 Das im Zentrum stehende Kind - Klasse, Stufe, Geschlecht, subjektiv wahrgenommene Schulleistungen, Aufenthalts- bzw. Lebensdauer in der Schweiz

Tab. A1.12.1: Klasse des im Zentrum stehenden Kindes

Klasse	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Kindergarten	70	4.0%
1. Primarklasse	169	9.6%
2. Primarklasse	151	8.6%
3. Primarklasse	160	9.1%
4. Primarklasse	161	9.1%
5. Primarklasse	188	10.7%
6. Primarklasse	203	11.5%
1. Sekundarschule (A bzw. E)	148	8.4%
2. Sekundarschule (A bzw. E)	137	7.8%
3. Sekundarschule (A bzw. E)	91	5.2%
1. Realschule (B bzw. G)	61	3.5%
2. Realschule (B bzw. G)	68	3.9%
3. Realschule (B bzw. G)	58	3.3%
1. Oberschule (C bzw. G)	10	0.6%
2. Oberschule (C bzw. G)	7	0.4%
3. Oberschule (C bzw. G)	7	0.4%
Kleinklasse Unterstufe	11	0.6%
Kleinklasse Mittelstufe	2	0.1%
Kleinklasse Oberstufe	16	0.9%
leer	46	2.6%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.12.2: Verteilung der berücksichtigten Schulstufe

Klasse	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Kindergarten	70	4.0%
Unterstufe	480	27.2%
Mittelstufe	552	31.3%
Oberstufe	587	33.3%
Kleinklassen	29	1.6%
leer	46	2.6%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.12.3: Geschlecht des Kindes

Klasse	Nennungen absolut	Nennungen relativ
Knabe	858	48.6
Mädchen	850	48.2
Leer	56	3.2
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.12.4: *Subjektiv wahrgenommene Schulleistungen des Kindes*

<b>Schulleistungen</b>	<b>Nennungen absolut</b>	<b>Nennungen relativ</b>
Sehr gut	658	37.3%
Gut	919	52.1%
Weniger gut	120	6.8%
Überhaupt nicht gut	10	0.6%
Leer	57	3.2%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

Tab. A1.12.5: *Aufenthalts- bzw. Lebensdauer in der Schweiz*

<b>Aufenthaltsdauer in der Schweiz</b>	<b>Nennungen absolut</b>	<b>Nennungen relativ</b>
seit weniger als einem 1/2 Jahr	6	0.3%
seit einem 1/2 bis 1 Jahr	18	1.0%
seit 1 bis 5 Jahren	69	3.9%
seit 5 bis 10 Jahren	98	5.6%
seit 10 bis 15 Jahren	49	2.8%
seit mehr als 15 Jahren, aber nicht seit der Geburt	3	0.2%
seit Geburt	1439	81.6%
<b>Total</b>	<b>1764</b>	<b>100%</b>

## Anhang 2: Kennwerte der in den Fragebogen integrierten Items

1. Erziehungsvorstellungen in der Schule. Wie sie sind, und wie sie Ihrer Meinung nach sein sollten. <sup>1</sup>	So ist es				So wünschen wir es uns			
	Anzahl Nennungen	Mittelwert <sup>2</sup>	Standardabweichung	Anzahl „Weiss ich nicht“	Anzahl Nennungen	Mittelwert <sup>2</sup>	Standardabweichung	Anzahl „Weiss ich nicht“
1 sich gut in eine Gemeinschaft einzufügen.	1746	3.2	.641	20	1660	3.7	.472	13
2 nach dem Sinn und Zweck von Vorschriften und Verboten zu fragen.	1727	2.7	.800	126	1647	3.4	.686	26
3 Hindernisse bei der Lösung von Aufgaben zu überwinden.	1682	2.5	.776	89	1634	3.8	.460	10
4 auf seine Gesundheit zu achten.	1742	2.6	.889	105	1661	3.4	.670	18
5 ordentlich zu sein.	1744	3.0	.782	18	1651	3.5	.587	7
6 ehrgeizig zu sein.	1734	2.4	.847	85	1641	3.0	.818	32
7 sich mit Neuem aktiv auseinanderzusetzen.	1726	3.1	.728	54	1640	3.7	.476	18
8 gehorsam zu sein.	1735	2.9	.765	40	1639	3.2	.718	24
9 originelle Lösungen einzubringen.	1734	2.8	.848	120	1653	3.6	.533	23
10 auf Vorschläge anderer einzugehen.	1734	3.0	.708	141	1644	3.5	.580	18
11 eigene Ideen genügend einzubringen.	1718	2.8	.779	105	1625	3.4	.872	27
12 Hilfe zu holen, wenn sie wirklich gebraucht wird.	1718	2.9	.833	63	1631	3.7	.485	12
13 eigenständig zu entscheiden.	1715	2.8	.797	64	1626	3.6	.538	8
14 Zeitpläne aufzustellen und einzuhalten.	1719	3.0	.879	97	1627	3.6	.565	15
15 Konflikte im Gespräch zu lösen.	1722	2.9	.833	61	1629	3.7	.497	8
16 verschiedene Lösungswege auszuprobieren.	1719	2.8	.806	170	1621	3.6	.536	8
17 mitfühlend zu sein.	1715	2.8	.840	93	1619	3.5	.585	21
18 sich für Gruppenergebnisse mitverantwortlich zu zeigen.	1714	3.0	.789	144	1625	3.5	.560	21
19 zu gemachten Fehlern zu stehen.	1714	2.9	.805	121	1622	3.7	.503	13

<sup>1</sup> Einleitender Text: In der Schule lernt mein Kind, ...

<sup>2</sup> Skalierung: 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz, 5 weiss nicht (diese Kategorie wird nicht berücksichtigt bei der Berechnung des Mittelwertes und der Standardabweichung.)

<b>2. Was meinen Sie zu den folgenden Aussagen?</b>		<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Mittelwert<sup>1</sup></b>	<b>Standart- abweichung</b>
20	An dieser Schule wird viel miteinander unternommen (z. B. gemeinsame Projekte, Feste etc.).	1717	3.1	.808
21	Unser Kind fühlt sich in dieser Schule wohl.	1733	3.3	.698
22	Die Lehrpersonen verstehen sich untereinander sehr gut.	1651	3.1	.720
23	An dieser Schule wird auf die Entwicklung der Persönlichkeit geachtet.	1709	2.9	.765
24	Unser Kind wird von den Lehrpersonen immer wieder blossgestellt.	1723	1.6	.810
25	In der Regel herrscht im Schulhaus ein freundlicher Umgangston vor.	1720	3.0	.681
26	Die Mehrheit der Lehrpersonen an dieser Schule hat grosse Disziplinschwierigkeiten.	1686	2.0	.802
27	Die Lehrpersonen an dieser Schule sind sich uneinig, was sie von den Kindern verlangen sollen.	1656	2.0	.811
28	Der Pausenplatz ist kindergerecht gestaltet.	1726	2.8	.875
29	Die Lehrpersonen helfen unserem Kind immer, wenn dieses in Schwierigkeiten ist.	1725	3.0	.740
30	Gewalt ist an dieser Schule ein grosses Problem.	1728	2.2	.794
31	An dieser Schule setzen sich die meisten Lehrpersonen für die Schule ein.	1683	3.2	.603
32	Mit der Schule unseres Kindes sind wir insgesamt sehr zufrieden.	1728	3.2	.720

<sup>1</sup> *Skalierung:* 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz

<b>3. Zu den Leistungsanforderungen im allgemeinen</b>		<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Mittelwert<sup>1</sup></b>	<b>Standart- abweichung</b>
33	Die Leistungsanforderungen in der Schule entsprechen unseren Erwartungen.	1731	3.1	.714
34	Unser Kind ist durch die Schule zu stark belastet.	1744	1.8	.707
35	An dieser Schule wird zu wenig von unserem Kind verlangt.	1742	2.0	.827
36	Unser Kind wird an dieser Schule seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert.	1721	2.8	.759
37	Die wöchentliche Unterrichtszeit meines Kindes dürfte ruhig etwas länger sein.	1740	1.9	.861

<sup>1</sup> *Skalierung:* 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz

<b>4. Zusammenarbeit Eltern-Schule allgemein</b>		<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Mittelwert<sup>1</sup></b>	<b>Standardabweichung</b>
		38	Die Schule unseres Kindes ist immer bemüht, den Kontakt mit den Eltern herzustellen.	1744
39	Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von dieser Schule gefördert und unterstützt.	1732	2.9	.831
40	Die Schule beteiligt die Eltern an wichtigen Entscheidungen.	1729	2.6	.917
41	Wir haben das Gefühl, dass unsere Meinung von der Schule nicht ernst genommen wird.	1724	3.1	.853
42	Es braucht eine offizielle Vertretung der Elternschaft in der Schule, damit die Anliegen der Eltern verwirklicht werden.	1709	2.6	1.020

<sup>1</sup> Skalierung: 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz

<b>5. Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern<sup>1</sup></b>	<b>So ist es</b>			<b>So wünschen wir es uns</b>			
	<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Mittelwert<sup>2</sup></b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Mittelwert<sup>2</sup></b>	<b>Standardabweichung</b>	
43	Mitarbeit an einem Schulhausanlass (z. B. Abschlussfest, Schulreise)	1734	2.3	.963	1685	2.8	.751
44	Vorstellen eigener Hobbies oder des eigenen Berufes	1705	1.6	.814	1666	2.4	.927
45	Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe zu einem bestimmten Thema (z. B. Gewalt auf dem Pausenplatz, Leitbild der Schule)	1716	1.7	.875	1669	2.7	.893
46	Mitarbeit beim außerschulischen Betreuungsangebot	1693	1.6	.864	1652	2.3	.953
47	Mitarbeit in einer offiziellen Vertretung der Elternschaft (z.B. Elternrat)	1696	1.5	.900	1654	2.4	1.029

<sup>1</sup> *Einleitender Text:* Welche Formen der Zusammenarbeit und Beteiligung haben Sie bis anhin an dieser Schule erlebt? Wie möchten Sie in Zukunft mit der Schule zusammenarbeiten und sich beteiligen?

<sup>2</sup> Skalierung: 1= nie, 2= selten, 3=manchmal, 4= oft

<b>6. An wen wenden Sie sich bei den folgenden Problemen?</b>		<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Mittelwert<sup>1</sup></b>	<b>Standart- abweichung</b>
48	An die <u>Lehrperson</u> unseres Kindes wenden wir uns in der Regel ...			
a	bei Erziehungsschwierigkeiten mit unserem Kind	1695	1.7	.889
b	bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten unseres Kindes	1700	2.7	.863
c	bei organisatorischen Problemen (z. B. Stundenplan)	1691	2.1	.950
49	An die <u>Schulpflege</u> wenden wir uns in der Regel ...			
a	bei Erziehungsschwierigkeiten mit unserem Kind	1689	1.1	.444
b	bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten unseres Kindes	1692	1.3	.643
c	bei organisatorischen Problemen (z. B. Stundenplan)	1689	1.4	.693
50	An die <u>Schulleitung</u> wenden wir uns in der Regel ... <i>(nur für Eltern mit Kindern, die bereits jetzt in einer TaV-Schule zur Schule gehen)</i>			
a	bei Erziehungsschwierigkeiten mit unserem Kind	796	1.3	.614
b	bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten unseres Kindes	793	1.5	.782
c	bei organisatorischen Problemen (z. B. Stundenplan)	792	1.5	.779

<sup>1</sup> Skalierung: 1= nie, 2= selten, 3=manchmal, 4= oft

<b>7. Einschätzung der Qualität der Schulleitung<sup>1</sup></b> (nur für Eltern mit Kindern, die <u>bereits jetzt</u> in einer TaV-Schule zur Schule gehen)		<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Mittelwert<sup>2</sup></b>	<b>Standardabweichung</b>	<b>Anzahl „Weiss ich nicht“</b>
51	Die Schulleitung ist interessiert an unseren Anliegen.	794	3.1	.746	143
52	Wir haben kein Vertrauen in die Schulleitung.	793	1.6	.774	78
53	Mit der Schulleitung kann gut ein Termin für eine Besprechung abgemacht werden.	787	3.3	.701	295
54	Die Schulleitung arbeitet zuverlässig.	791	3.3	.661	186
55	Die Schulleitung nimmt sich für unsere Anliegen zu wenig Zeit.	787	1.8	.813	273
56	Wir finden es gut, dass es eine Schulleitung gibt, an die man sich wenden kann.	793	3.5	.689	64
57	Die Schulleitung ist kompetent.	783	3.3	.711	205

<sup>1</sup> *Einleitender Text:* Ein wesentliches Merkmal einer teilautonomen Schule ist, dass diese von einer Schulleitung geführt wird. Wie schätzen Sie die Qualität der Schulleitung an der Schule Ihres Kindes ein?

<sup>2</sup> *Skalierung:* 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz, 5 weiss nicht (diese Kategorie wird nicht berücksichtigt bei der Berechnung des Mittelwertes und der Standardabweichung.)

<b>8. Entwicklung zu einer teilautonomen Volksschule (TaV)</b> (nur TaV-Schulen-Eltern)		<b>Anzahl Nennungen</b>	<b>Mittelwert<sup>1</sup></b>	<b>Standardabweichung</b>
58	Wir kennen die Ziele und Entwicklungsabsichten des TaV-Projektes an unserer Schule.	1493	2.4	.980
59	Wir finden es gut, dass unser Kind in eine TaV-Schule gehen kann.	1351	2.8	.974
60	Wir befürchten, dass die gegenwärtigen Entwicklungen negative Auswirkungen auf die Leistungen unseres Kindes haben könnten.	1363	1.9	.790
61	Seit diese Schule am TaV-Projekt mitmacht oder mitmachen wird, herrscht an der Schule eine grosse Unruhe.	1336	1.9	.785
62	Wir finden, dass es in der letzten Zeit zu viele Schulausfälle gegeben hat.	1368	2.2	.955
63	Die Entwicklungen an unserer Schule im Zusammenhang mit dem TaV-Projekt betrachten wir als positiv.	1324	3.1	.736

<sup>1</sup> *Skalierung:* 1= stimmt überhaupt nicht, 2= stimmt eher nicht, 3=stimmt eher, 4= stimmt voll und ganz