



Fachhochschule Nordwestschweiz  
Hochschule für Angewandte Psychologie

# Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen in der Elternkommunikation

BACHELOR-ARBEIT

2019

Autor

Niederhauser, Luca

betreuende Person

Vogt, Katharina

Praxispartner

eberhard:kommunikation

Eberhard, Thomas

## Abstract

Für die vorliegende Bachelorarbeit wurde in Zusammenarbeit mit der Firma eberhard:kommunikation die Grundlage für eine Kommunikationsschulung von Lehrpersonen erarbeitet. Dabei werden die Einflussfaktoren der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen in der Elternkommunikation untersucht. Der wissenschaftliche Zugang erfolgt über das Job Demands-Resources Model nach Demerouti et al. (2001) und die personale Ressource der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977). Die Datenerhebung umfasste zehn Interviews mit Lehrpersonen aus dem Kanton Bern und das daraus generierte Datenmaterial wurde qualitativ ausgewertet. Gesprächsstrategien, Rollendefinition, Beziehungsebene und Ungewissheit werden als vier Dimensionen identifiziert, die die Selbstwirksamkeitserwartung in der Elternkommunikation beeinflussen. Innerhalb der vier Dimensionen werden das Erlernen von Gesprächsstrategien, das Definieren der eigenen Rolle als Lehrperson und das Erlernen von Strategien für den Umgang mit Kritik als die drei Felder gesehen, die durch die Lehrpersonen selbst beeinflusst werden können und sich im Rahmen einer Kommunikationsschulung vermitteln lassen.

*Keywords: Lehrpersonen, Lehrerbelastung, Elternarbeit, Elternkommunikation, Job Demands-Resources Model, Selbstwirksamkeitserwartung, Bewältigungsstrategien*

Anzahl Zeichen: 104'587

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
Problemstellung .....	2
Forschungsfokus.....	3
Struktur der Arbeit .....	5
Theorie.....	6
Elternarbeit.....	6
The Job Demands-Resources Model .....	9
Personale Ressourcen .....	11
Selbstwirksamkeitserwartung.....	12
Integriertes Modell als Zugang.....	15
Abgrenzung.....	15
Methodik .....	16
Herleitung Forschungsgegenstand.....	16
Forschungsinteresse.....	16
Forschungsfragen .....	16
Forschungsgegenstand.....	17
Begründung Leitfadeninterviews .....	17
Studiendesign .....	18
Literaturrecherche.....	18
Datenerhebung anhand Leitfadeninterviews .....	18
Computerunterstützte inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews.....	19
Fallbezogene thematische Zusammenfassungen .....	20
Analyse Datenmaterials .....	21
Ergebnisse .....	22

Kategoriale Zusammenfassung und Interpretation .....	22
Elternarbeit.....	23
Ressourcen .....	25
Personale Ressourcen der SWE.....	27
Beantwortung Forschungsfragen .....	37
Diskussion.....	41
Praktische Empfehlungen.....	44
Reflexion der Arbeit .....	46
Weiterführende Forschung .....	47
Fazit .....	48
Literatur.....	49
Abbildungsverzeichnis.....	53
Anhang.....	54

## Einleitung

Lehrerinnen und Lehrer bilden tagtäglich die Generationen von Morgen aus und begegnen dabei unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Brühlmann & Staehelin, 2017). Eine dieser Anspruchsgruppen ist die Gruppe der Eltern der Schülerinnen und Schüler. Die sogenannte Elternarbeit stellt, wie jede andere Arbeit, dabei ihre Anforderungen an die Lehrpersonen (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011). Dass die Anforderungen der Elternarbeit nicht zu vernachlässigen sind, zeigt eine Studie von Baeriswyl, Krause und Kunz Heim (2014). Dabei konnte ein Zusammenhang zwischen den Konflikten mit Eltern und Burnouts von Lehrpersonen gefunden werden. Der aktuelle Leitfaden «Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit» (Brühlmann & Staehelin, 2017) des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz schildert die Situation wie folgt:

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Unterstützten früher Eltern Erziehungsmassnahmen von Lehrpersonen und Entscheide der Schule mehr oder weniger vorbehaltlos, ist die heutige «Elternarbeit» aus der Sicht der Lehrpersonen deutlich anspruchsvoller und differenzierter geworden. Dazu gehören mitunter auch Konflikte, die sehr belastend sein können und oft mehrere Jahre dauern. In den Medien dominieren vor allem die Konfliktfälle, wenn von «Helikoptereltern» die Rede ist, die beim ersten Elterngespräch mit ihrem Anwalt auffahren, oder wenn aus religiösen Gründen Konflikte entstehen. (S.3)

In den eben erwähnten Medien ist es nicht nur das Thema, sondern auch die Anzahl der Artikel die erstaunen. Viel diskutierte Themen sind dabei der Druck, der von den Eltern ausgeht und zugenommen haben soll, die Zunahme von Klagen, die von Eltern ausgehen, das abnehmende Ansehen des Lehrberufs, die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, das Einmischen von Eltern und das Phänomen der sogenannten Helikoptereltern (Hardegger, 2017; Helbig, 2016; Sda, 2017, 2018; Streibel, 2015).

Mit dem Bewusstsein und dem Interesse dieses Konfliktpotenzials der Elternarbeit kam die Zusammenarbeit zwischen der Firma eberhard:kommunikation und der vorliegenden

Bachelorarbeit zustande. Die Bachelorarbeit wird an der Fachhochschule Nordwestschweiz im Studiengang für Angewandte Psychologie durchgeführt. Durch die gegebene Zusammenarbeit vertritt die vorliegende Arbeit ebenfalls die Interessen des Partners aus der Praxis. Die Beratungsfirma ist hauptsächlich in der Kommunikationsberatung tätig und geschäftsstrategische Entscheide führten zu dem Entschluss, die Branche des Lehrberufes zu erschliessen. Die Firma geht davon aus, dass eine Schulung, die sich dieser Thematik widmet, auf entsprechende Nachfrage trifft. Konkret äusserte sich dies in der Idee zur Entwicklung einer Schulung, die auf die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen eingeht. Aus dem Grund der geringen Erfahrung mit Schulungen bei Lehrpersonen wurde die vorliegende Arbeit in Auftrag gegeben. Auf diese Weise soll aus einer wissenschaftlichen Perspektive die Grundlage zur Entwicklung der Schulung geschaffen werden. Die Unternehmung und das Forschungsprojekt verfolgen das Ziel, zentrale Felder der Elternkommunikation ausfindig zu machen, die sich anbieten, in einer Kommunikationsschulung anzugehen. Die grosse Beratungserfahrung der Firma bietet die Möglichkeit innerhalb der Schulung sowohl auf die Kommunikation, als auch auf Aspekte der Sozialkompetenzen einzugehen. Dies erlaubt der Arbeit sich nicht nur auf die Kommunikation zu begrenzen.

## Problemstellung

Die Übersichtsarbeit von Krause, Dorsemagen und Baeriswyl (2013) bietet bezüglich den Problematiken und den aktuellen Forschungen des Lehrberufes Orientierung. Ebenfalls zeigt die Arbeit unterschiedliche Paradigmen auf, anhand derer der Lehrberuf betrachtet werden kann. Die vorliegende Arbeit vertritt eine Mischung aus zwei, in der Übersichtsarbeit aufgeführten Paradigmen: Im ersten Paradigma wird eine Ursache der Zunahme der Belastungen im Lehrberuf in der fehlenden Wertschätzung und dem Autoritätsverlust gesehen. Diese Zunahme der Belastungen wird auf gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen zurückgeführt. Im zweiten Paradigma werden die Tätigkeitsmerkmale des Lehrberufs als gesundheitsrelevante Grössen betrachtet. Ein solches Tätigkeitsmerkmal kann bspw. die Interaktion mit Schulkindern sein. Diese Interaktion kann bei falschem Umgang gesundheitliche Folgen mit sich bringen. Für die vorliegende Arbeit ist die Interaktion mit den Eltern von Interesse. Das erste Paradigma dient als Zugang zu der Thematik und das Zweite als Perspektive während der Forschung.

Diese Interaktionen zwischen Eltern und Lehrpersonen bilden die Problemstellung und werden anhand der personenbezogenen Einflussfaktoren betrachtet. Es wird angenommen, dass der Zusammenhang zwischen der Elternarbeit und den daraus resultierenden Beanspruchungen durch die Persönlichkeit moderiert wird (Krause et al., 2013). Als Beispiel könnte hier die hypothetische Aussage lauten: Lehrpersonen mit einem hohen Ausmass an Humor können besser mit den Belastungen aus dem Elternkontakt umgehen. Der Humor wird dabei als Persönlichkeitseigenschaft angesehen. Der Gebrauch und das einheitliche Verständnis der Begriffe Belastung und Beanspruchung ist in der vorliegenden Arbeit von grosser Bedeutung. Der Begriff der Belastung ist neutral zu verstehen und kann bspw. das Erfüllen einer Aufgabe, wie die eines Elterngespräches, bedeuten. Kann mit der Aufgabe, also der Belastung, nicht angemessen umgegangen werden, führt dies zu einer Beanspruchung (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Der oben bereits erwähnte zunehmende Druck in der Elternarbeit kann bspw. als zunehmende Belastung gesehen werden. Kann die Lehrperson nun nicht angemessen mit dieser Belastung umgehen, führt dies zu einer Beanspruchung, die sich wiederum bspw. in der Verschlechterung der Gesundheit oder Zufriedenheit äussert.

Trends in der Forschung sind die Untersuchungen zu lehrerspezifischen Bewältigungsstrategien (Krause et al., 2013). Die Entwicklung einer Schulung, wie sie im Rahmen der Arbeit verfolgt wird, geht auf diesen Trend ein, indem sie Persönlichkeitseigenschaften ins Zentrum des Interesses rückt. Es wird das Ziel verfolgt, konkrete Empfehlungen für wirksame Bewältigungs- und Copingstrategien zu erarbeiten, die in die Entwicklung der Schulung einfließen. Auf diese Weise soll dem oben erläuterten Problem der beanspruchenden Elternarbeit begegnet werden. Durch die Identifizierung der Elternarbeit als beanspruchendes Element des Lehrberufs und der Zielformulierung der Arbeit versucht sie einen relevanten Beitrag zur Verbesserung der Arbeitssituation von Lehrpersonen zu leisten.

### Forschungsfokus

Auf praktischer Ebene ist die Elternarbeit und die damit verbundene Kommunikation von Interesse. Auf der Forschungsebene wird nun der psychologische Fokus hinzugezogen. Der Zugang zur Elternarbeit wird über das Job Demands-Resources Model (JD-R) (Demerouti et al., 2001) gesucht. Dieses Modell bietet sich an, da es die Belastungen (eng. Demands) der

Aufgabe den Ressourcen (eng. Resources) der Aufgabe gegenüberstellt. Anhand dieser Gegenüberstellung wird erklärt wie es zu Beanspruchungen kommt (Demerouti et al., 2001). Da die Persönlichkeitseigenschaften den Ressourcen zuzuordnen sind (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007), werden die Ressourcen fokussiert. Desweiteren sind die Belastungen in der Literatur umfänglich untersucht, wodurch diesbezüglich viele gesicherte Erkenntnisse bestehen (Krause et al., 2013). Werden die Persönlichkeitseigenschaften als Ressource betrachtet, wird von personalen Ressourcen gesprochen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diesen personalen Ressourcen kann wiederum die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) nach Bandura (1977) zugeordnet werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Für die Entwicklung einer Schulung bietet sich die SWE an, da sie sich bezogen auf spezifische Aufgaben durch die eigene Person veränderbar zeigt (Schmitz, 1998). Die weiteren Eigenschaften der SWE werden im Kapitel der Theorie erläutert. In der Abbildung 1 ist der soeben beschriebene Zugang in grafischer Form ersichtlich.

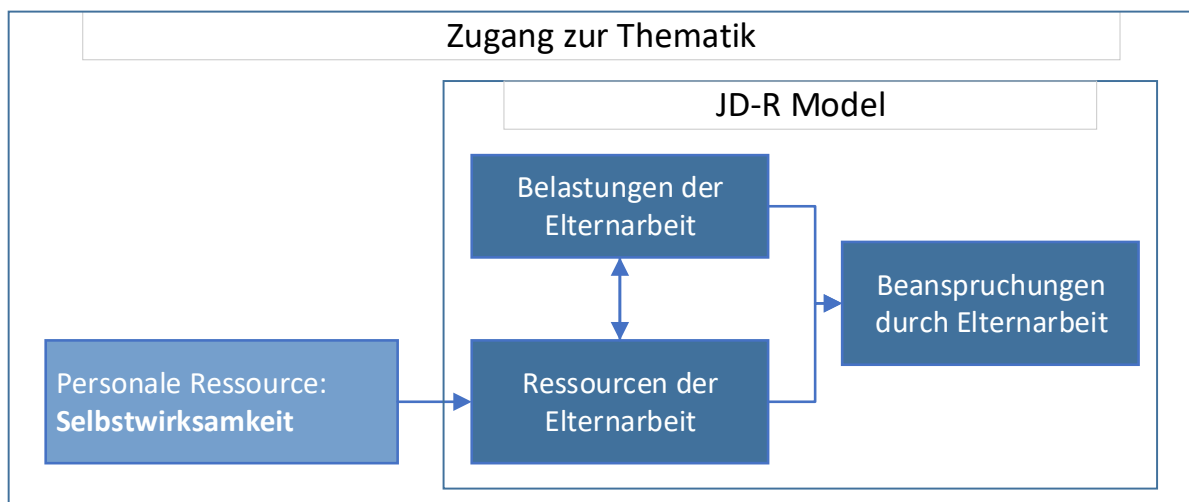


Abbildung 1. Zugang zur Thematik, angelehnt an Demerouti et. al (2001), Xanthopoulou et al., (2007) Bandura (1977) und Schwarzer und Jerusalem (2002).

Der ganze Forschungsprozess orientiert sich an den Forschungsfragen, um sicherzustellen, dass zum Schluss Antworten auf die Fragen gefunden werden. Die Forschungsfragen sind folglich eine Übersetzung der praktischen Problemstellung in die wissenschaftliche Sprache und die damit verbundene Betrachtungsweise. Zum Schluss der Arbeit wird wieder auf die Ebene der Praxis gewechselt, um anhand der Ergebnisse die praktischen Empfehlungen zu formulieren. Die Herleitung der nun folgenden Fragestellungen, folgt im Kapitel der Methodik.



Forschungsfrage 1: Wie beschreiben Lehrpersonen ihre Elternarbeit und die Elternkommunikation?

Forschungsfrage 2: Welche Einflussfaktoren der Elternkommunikation fördern oder hindern eine Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen in der Elternarbeit?

Forschungsfrage 3: Welche personenbezogenen Einflussfaktoren der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen in der Elternkommunikation können durch die Lehrpersonen selbst beeinflusst werden?

### Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit verortet sich methodisch in der qualitativen Forschung. Die Datenerhebung erfolgte mittels Leitfadeninterviews mit zehn Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulen und mit unterschiedlicher Berufserfahrung. Im Hauptteil erfolgt die Auswertung und Interpretation der gesammelten Daten mittels computerunterstützter inhaltlich strukturierender qualitativen Inhaltsanalyse. Dies führt zur Beantwortung der Forschungsfragen, woraus die praktischen Empfehlungen abgeleitet werden. Im Schlussteil werden die Resultate in den Kontext der Literatur und Praxis gestellt, was die erneute Öffnung des Fokus erlaubt. Bezogen auf die Struktur der Arbeit bedeutet dies, dass die Thematik zu Beginn breit, im Hauptteil differenziert und wissenschaftlich und im Schlussteil wieder öffnend betrachtet wird.

## Theorie

Zu Beginn des Theorieteils wird die Elternarbeit an sich erläutert, worauf das JD-R folgt. Die im JD-R verorteten Ressourcen und Belastungen werden in einem nächsten Schritt thematisiert. Dabei gilt wiederum den Ressourcen das grössere Interesse, um in einem dritten Schritt die SWE als personale Ressource erläutern zu können.

### Elternarbeit

Die Elternarbeit zeigt sich als eine von vielen unterschiedlichen Belastungen im Lehrberuf (Travers & Cooper, 1993). Die Definition der Elternarbeit orientiert sich stark am Leitfaden «Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit» (Brühlmann & Staehelin, 2017) des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Dieser wurde aus dem Grund der sich wandelnden Anforderungen an die Lehrpersonen verfasst. Der Dachverband zählt über 50'000 Mitgliedschaften von Schweizer Lehrpersonen aller Schulstufen und ist der grösste Lehrerverband der Schweiz (Meier, 2019). Durch den damit verbundenen Einfluss wird die Definition der Elternarbeit des Dachverbands als Referenz für die vorliegende Arbeit genommen. Die nun folgenden Definitionen stammen vollständig aus dem Leitfaden des Dachverbands von Brühlmann und Staehelin (2017).

Das Informieren der Eltern über Angebote und Aufgaben der Schule und deren Zuständigkeiten und Verantwortungen werden als zentrale Elemente der Elternarbeit gesehen. Es handelt sich um einen gegenseitigen Kommunikationsprozess, der sich auf eine Kooperation ausweitet. Schulen sollen eine hohe Gesprächsbereitschaft zeigen und verschiedene Austauschformen im Sinne von Kanälen anbieten, in denen die gegenseitigen Erwartungen der Parteien thematisiert werden können. Brühlmann und Staehelin (2017) geben folgende Umschreibung:

Ziel ist eine hohe inhaltliche Transparenz für Eltern u. a. in Fragen rund um die Themenbereiche Erziehung und Gesundheit, Sicherheit und lokale Schulkultur, Lernen und Unterricht, frühe Förderung, schulergänzende Betreuung und Bildung sowie weiterführende Bildungs- und Berufsmöglichkeiten. Eine gemeinsame Perspektive von Schule und Eltern unterstützt die Kinder beim Lernen. (S.12)

Der Leitfaden des Dachverbands führt zudem eine übersichtliche Tabelle auf, in der die Zuständigkeiten der Akteure Politik, Schule, Schule-Eltern Kooperation und Eltern aufgeführt werden (siehe Abbildung 2).

Politik, Behörden und Verwaltung	Schule	Schule und Eltern (Kooperationsbereiche)	Eltern / Erziehungsverantwortliche
Finanzielle und zeitliche Ressourcen	Unterrichtsführung	Sicherheit und Wohlbefinden	Erziehung
Anstellungsbedingungen	Personal	Gesundheitsförderung und Prävention	Obhutspflicht
Berufsaufträge (u.a. Zeit für Elternarbeit)	Zeitliche Organisation	Erziehung und Wertevermittlung	Ernährung
Verkehrs- und Schulwege	Klassenzuteilung	Unterstützung des Lernens	Hausaufgaben
Schulhausbauten, Pausenplätze	Schulanlässe	Hausaufgaben	Schlaf
Kontrolle der gesundheitlich relevanten Normen	Bewertungen, Noten	Laufbahn, berufliche Orientierung	Mediennutzung
Schulmaterial und Geräte	Selektion und Promotion	Mitwirkung und Zusammenarbeit (Konzepte, Elternräte, Projekte etc.)	Bekleidung (u.a. Sport, Lager)
Lehrmittel	Disziplinarmassnahmen	Aspekte der Umsetzung von Schulprogrammen	Schulmaterial (Etui, Rucksack, Sportbekleidung und -material)
Lehrpläne	Ausmass der Partizipation von Eltern, Schülerinnen und Schülern	Berufliche Orientierung	Religiöse Erziehung
Jokertage	Schulprogramm, Jahresziele	Schulanlässe mit Elternbeteiligung	Unterstützung bei Berufswahl
Abwesenheiten	Weiterbildung	Weiterbildung und Beratung für Eltern	Wahl des Wohnorts und damit der Schule und des Schulwegs
Regelungen für Disziplinarmassnahmen, Bussen und Strafen	Pädagogische Konzepte		Schulinformationen zur Kenntnis nehmen
Elternbeiträge (Kosten)	Kommunikationsmittel (Website, Newsletter, Quartalsbriefe etc.)		Information der Schule über Veränderungen in der Familie, die das Lernen des Kindes beeinträchtigen können
Externe Evaluation	Reguläre Information der Eltern		
Standardisierte Tests	Früherkennung		
Schulaufsicht	Ad hoc Information (u.a. über Veränderungen und Vorfälle an der Schule)		

Abbildung 2. Zuständigkeiten der Akteure in der Elternarbeit aus Brühlmann & Staehelin (2017).

Die Formen der Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Eltern halten die Schulen meist in Konzepten fest. Im Alltag von Lehrpersonen finden unterschiedliche Formen der Kommunikation statt. Hierzu gehören unter anderem Informationsmappen, Newsletter, Elternabende, Schulfeste, Elternratsanlässe, Feedbackanlässe und Elterngespräche. Die jeweiligen Inhalte sind stark situationsabhängig und einer grossen Dynamik unterworfen.

Geht es um die Definition der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche von Eltern und Lehrpersonen, wird in erster Linie ein ständiges Aushandeln der gegenseitigen Vorstellungen basierend auf den rechtlichen Grundlagen empfohlen. Gewisse Aspekte, wie bspw. die Unterrichtsinhalte sind dabei gesetzlich dem Aufgabengebiet der Lehrperson zugewiesen. Unter die Zuständigkeit der Eltern fällt die Erziehung der Kinder. Um diesen

Auftrag ganzheitlich auszuführen, ist eine geeignete Zusammenarbeit mit der Schule notwendig. Durch die Pflicht, die Grundschule zu besuchen, beruht die Partnerschaft zwischen Eltern und Schule auf Zwang. Im Bereich der schulischen Erziehung dürfen die Eltern daher nicht eigenverantwortlich entscheiden und es wird von einer Kollision der freiheitlichen Prinzipien eines liberal aufgebauten Staates mit den Prinzipien der Chancengleichheit gesprochen. Es sind nicht nur die Eltern zu einer Zusammenarbeit verpflichtet, sondern auch die Lehrpersonen, denen die Zusammenarbeit durch das Bildungsgesetz vorgeschrieben wird. In dieser Beziehung haben die Lehrpersonen in erster Linie ihren Bildungsauftrag zu erfüllen und in Belangen bezüglich der Erziehung ist eine unterstützende Funktion durch die Lehrpersonen vorgesehen. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit soll mit den Erziehungsberechtigten angestrebt werden. Im Alltag der Lehrpersonen bedeutet das, dass die Anliegen der Eltern wahrgenommen werden, sie sich offen gegenüber Gesprächen zeigen und versuchen allfällige sprachliche oder kulturelle Hindernisse bei den Erziehungsberechtigten abzubauen. Die Lehrpersonen erstellen entlang dieser Regelungen ihre Rollendefinition und sind verantwortlich für die Erfüllung des Berufsalltags, einen professionellen Unterricht und das Aushandeln der Regeln im Klassenverband oder den Abmachungen mit den Eltern. Das Bildungsgesetz räumt den Eltern bezüglich den Verhandlungen dieser Abmachungen Mitwirkungsrechte ein. Die Eltern haben das Recht auf regelmässige Information, wobei die Kommunikationskanäle nicht geregelt sind. Von sich aus können Eltern zudem zusätzliche Informationen über die Leistungen und das Verhalten ihrer eigenen Kinder einholen. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass dies aber nicht heisst, dass Lehrpersonen oder Eltern ständig erreichbar sein müssen. Am Wochenende und Feierabend muss keine Kommunikation stattfinden.

Die Grenzen der Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern werden klar definiert. Der Unterricht darf nicht bewertet werden, Kritik hingegen dürfen die Eltern bei der Lehrperson anbringen. Hier ist die Erwartung, dass die Kritik in einer konstruktiven Form angebracht und von den Lehrpersonen angenommen wird. Bleibt die Unzufriedenheit bei einer der beiden Parteien bestehen, ist die Schulleitung in der Pflicht, eine detaillierte Abklärung vorzunehmen. Ebenfalls haben die Eltern kein Recht auf Mitsprache bezüglich der Unterrichtsinhalte und Methoden. Die Inhalte werden über den Lehrplan geregelt und das Wie wird von der Lehrperson festgelegt. Über Bildungsinhalte kann die Lehrperson nicht verhandeln.

Wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Elternkommunikation gesprochen, sind die Elemente der Elternarbeit gemeint, in denen aktiv schriftliche oder mündliche Kommunikation zwischen der Lehrperson und den Eltern stattfindet. Da es sich bei der Elternarbeit um eine kooperative Tätigkeit handelt, wird davon ausgegangen, dass die Elternkommunikation den grösste Teil der Elternarbeit ausmacht.

Bezüglich der Forschung zu der Elternarbeit wird die Studie von Skaalvik und Skaalvik (2011) aufgeführt. In ihrer Studie untersuchten sie die Zusammenhänge zwischen Kontextvariablen wie bspw. Zeitdruck, disziplinarische Probleme oder die Beziehung zu den Eltern an den Schulen und der Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen. Die Teilnehmenden der Studie waren 2'569 norwegische Lehrpersonen der Grund- und Mittelschule. Die Daten wurden anhand von Skalen erhoben und statistisch ausgewertet. Die Forschenden konnten zeigen, dass viele der Kontextvariablen indirekt Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben. Der Mediator war dabei jeweils das Gefühl der Zugehörigkeit und der emotionalen Erschöpfung. Speziell an den Befunden war, dass nur zwei der Variablen direkt mit der Arbeitszufriedenheit zusammenhingen und eine dieser Variablen war die Beziehung zu den Eltern. Diese Studie zeigt eindrücklich die Relevanz auf, die die Elternarbeit im Hinblick auf die Beanspruchung am Arbeitsplatz von Lehrpersonen ausübt.

### The Job Demands-Resources Model

Das JD-R nach Demerouti et al. (2001) nimmt an, dass Faktoren, die mit Stress am Arbeitsplatz in Verbindung stehen, in allen Beschäftigungen vorkommen. Diese Faktoren werden in Job Demands, womit die Belastungen des Berufes gemeint sind, und Job Resources, womit die Ressourcen des Berufes gemeint sind, aufgeteilt. Das Modell erhebt somit den Anspruch auf verschiedene Berufe angewandt zu werden, unabhängig von den jeweiligen Belastungen und Ressourcen. Unter den Belastungen werden die organisationalen, sozialen, psychologischen und physischen Aspekte einer Arbeit verstanden, die anhaltende kognitive oder emotionale Anstrengung verlangen. Diesen Anstrengungen werden wiederum psychologische und physische Kosten zugeschrieben (Demerouti et al., 2001). Die Belastungen sind nicht notwendigerweise als Stressoren anzusehen. Erst wenn diese Belastungen von den Arbeitnehmenden hohe Anstrengungen abverlangen, von denen sie sich nicht angemessen erholen können, entfalten sie ihre Wirkung als Stressoren (Meijman & Mulder, 1998). Geht es um die Aspekte der Arbeit, die

eine Funktion in der Erreichung von Zielen, in der Reduzierung von Anforderungen und in der Förderung von persönlichem Wachstum und Lernen haben, wird von Ressourcen gesprochen (Demerouti et al., 2001). Einerseits sind Ressourcen wichtig für den Umgang mit den Belastungen, andererseits kommt ihnen auch eine eigenständige Rolle, im Sinne von motivierendem Potenzial auf der Ebene der Aufgabe zu (Bakker & Demerouti, 2007). Autonomie, Rückmeldungen und die Bedeutung der Aufgabe werden als Ressourcen mit motivationalem Potenzial verstanden (Hackman & Oldham, 1980). Die primäre menschliche Motivation ist nach der Theorie der Konservation von Ressourcen nach Hobfoll (2001) auf die Erhaltung und Ansammlung der Ressourcen ausgerichtet. Ressourcen existieren nach Bakker und Demerouti (2007) auf unterschiedlichen Ebenen der Arbeit von Lehrpersonen: Auf der Ebene der Organisation (z.B. Karrieremöglichkeiten, Arbeitsplatzsicherheit, Gehalt), auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen (z.B. Vorgesetzte, Mitarbeitende, Arbeitsklima, Unterstützung), auf der Ebene der Organisation der Arbeit (z.B. Rollenklarheit, Entscheidungsmitprache) und der Ebene der Aufgabe (z.B. Sinnhaftigkeit der Aufgabe, Autonomie, Rückmeldungen).

In Ressourcen wird die Möglichkeit gesehen, dass sie die Belastungen puffern (Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2003). Ein Beispiel kann sein, dass anhand einer guten Beziehung zu der vorgesetzten Person die Belastung aus einem schwierigen Elterngespräch gepuffert wird, indem die Mitarbeitenden mit der vorgesetzten Person die Situation klären. Berufscharakteristiken von denen bekannt ist, dass sie die Möglichkeit zur Pufferung von Belastungen besitzen, können sein: Vorhersehbarkeit, Nachvollziehbarkeit und Kontrollierbarkeit durch die Person, die diese erlebt (Bakker & Demerouti, 2007). Das Modell erhebt durch die Betrachtung der Interaktion der Belastungen und Ressourcen den Anspruch, gesundheitsschädigende Folgen bzw. Beanspruchungen für Arbeitnehmende vorherzusagen zu können (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2003).

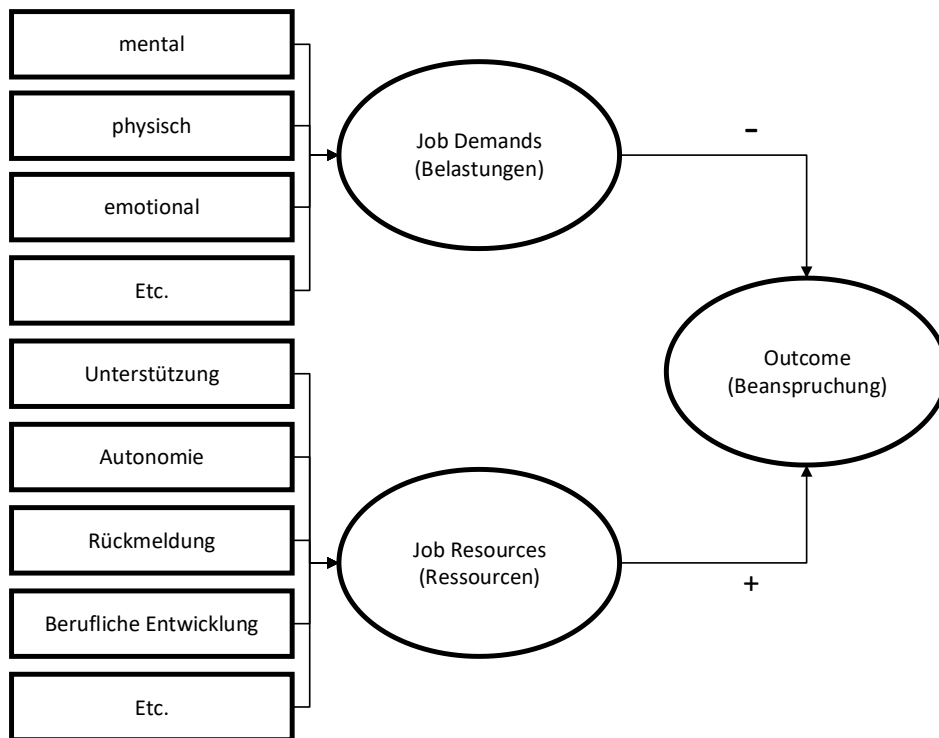


Abbildung 3. Das Job Demands-Resources Model aus Bakker & Demerouti (2007).

Bakker und Demerouti (2007) kritisieren am JD-R, dass die Wirkrichtung auch rückwärts verlaufen kann, die Beanspruchungen also Einfluss auf Ressourcen ausübt. Zudem führen sie auf, dass der grösste Teil der Daten auf Selbstauskünften von Befragten beruht. In diesem Zusammenhang beschreiben sie weiter, dass der emotionale Zustand von Angestellten gleichzeitig auch die Wahrnehmung von Ressourcen beeinflussen kann. Als Beispiel führen sie engagierte Mitarbeitende auf, die durch ihr Engagement als angenehme Mitarbeitende wahrgenommen werden und dadurch einfacher an Hilfe aus dem Team herankommen. Die Hilfe aus dem Team bildet folglich eine Ressource, die die engagierten Mitarbeitenden durch ihren eigenen Zustand erschaffen, wobei der Effekt auch gegenteilig verlaufen kann, indem sich Mitarbeitende Ressourcen versperren.

### Personale Ressourcen

Wie im Kapitel des JD-R bereits erläutert wurden, existieren Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen einer Arbeit. Durch den Forschungsfokus sind die Ressourcen von Interesse, die die Person in sich vereint. Dabei wird von personalen Ressourcen gesprochen, die sich nach Xanthopoulou et al. (2007) in das JD-R integrieren lassen. Schwarzer und Jerusalem (2002) führen verschiedene Theorien auf, die sich den personalen Ressourcen zuordnen lassen. Wie bereits erwähnt, befasst sich die vorliegende Arbeit mit

der Theorie der SWE nach Bandura (1977). Die Theorie der SWE ist mit mehr als 500 wissenschaftlichen Veröffentlichungen gut dokumentiert und ist im Umfeld von Bildungsinstitutionen bereits erfolgreich auf Stressbewältigung angewendet worden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auf der Ebene der Aufgabe zeigt sich die SWE zudem veränderbarer (Schmitz, 1998), woraus sich ihr Gebrauch für die Arbeit ableitet. Untersuchungen von Xanthopoulou et al. (2007) zeigen, dass der direkte Puffereffekt der personalen Ressourcen nicht vorhanden ist. Personale Ressourcen entfalten ihre Wirkung laut ihrer Studie vermehrt als Mediator zwischen Ressourcen wie bspw. Autonomie und Unterstützung und den Beanspruchungen, anstatt direkt auf die Belastungen einzuwirken. Dies würde bspw. bedeuten, dass Personen mit gut ausgebildeten personalen Ressourcen, die Ressourcen auf der Ebene der Organisation besser nutzen können und die organisationalen Ressourcen auf diese Weise die Beanspruchungen vermindern.

### **Selbstwirksamkeitserwartung**

Die wahrgenommene SWE nach Bandura (1977) meint nach Schwarzer und Jerusalem (2002) den Glauben von Personen an ihre Kompetenzen und Erfolge in unterschiedlichen Bereichen des Lebens. Sie beschreiben die SWE als den Glaube an die eigenen Fähigkeiten der Organisation und Durchführung von Handlungsabläufen, die für die Erbringung von bestimmten Leistungen erforderlich sind. Daraus ergibt sich eine wahrgenommene Gewissheit, dass auf neue und schwierige Anforderungen mithilfe der eigenen Kompetenzen angemessen reagiert werden kann. Weiter handelt es sich dabei nicht um Routineaufgaben, sondern um Prozesse, die Anstrengung abverlangen. Diese Anstrengungen werden als Barrieren verstanden, die durch eigene Interventionen überwunden werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Weil die SWE die Basis für das problemorientierte Angehen von belastenden Situationen bildet, wird sie als personale Ressource gesehen und nicht einfach als die individuelle intellektuelle Leistungsfähigkeit (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Laut Schwarzer und Jerusalem (2002) existiert eine allgemeine und eine spezifische Ausprägung der SWE. Mit der spezifischen Ausprägung meinen sie bspw. den Glauben, die für die Elternarbeit nötigen Kompetenzen zu besitzen. Weiter sprechen sie in diesem Zusammenhang von der Lehrer-Selbstwirksamkeit, da diese die Überzeugung meint, Anforderungen aus dem Berufsleben von Lehrpersonen trotz konkreter Barrieren



erfolgreich zu meistern. Die Ausprägung der spezifischen SWE variiert von Situation zu Situation (Salanova, Peiró & Schaufeli, 2002) und ist für die Beantwortung der Forschungsfragen interessant, da sie sich durch ihre geringe Zeitstabilität veränderbar zeigt (Schmitz, 1998).

Die spezifische SWE lässt sich laut Schmitz und Schwarzer (2002) durch die Ebene des Kollektivs (Bandura, 1997) ergänzen. Die Ebene des Kollektivs wird als die überindividuellen Überzeugung der Handlungskompetenzen der Gruppe beschrieben. Für diese Überzeugungen werden die Kombinationen und Koordinationen der individuellen Ressourcen der Gruppenmitglieder betrachtet und eingeschätzt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Daraus kann gefolgert werden, dass in einer Gruppe mit vielen Gruppenmitgliedern, die starke individuelle Ressourcen verfügen, nur dann eine spezifische kollektive SWE entsteht, wenn in der Gruppe auch die Fähigkeiten zur Koordination und Kombination der Ressourcen vorhanden sind.

Bandura führt vier zentrale Quellen für das Entstehen oder Erwerben von SWE auf, die in der vorliegenden Arbeit anhand der Interpretation von Schwarzer und Jerusalem (2002) erläutert werden. Die Quellen lassen sich nach der Stärke ihres Einflusses in eine Reihenfolge setzen. Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen sind das stärkste Mittel für den Aufbau oder Abbau von SWE. Für den Aufbau müssen Erfolge vermittelt werden, die den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden können. Ist die SWE einmal vorhanden, haben Misserfolge kaum mehr negativen Einfluss auf die SWE. Die zweitstärkste Beeinflussung wird über das Beobachten und Nachahmen von Modellen erreicht. Oftmals gibt es nicht ausreichende Möglichkeiten, eine Erfolgserfahrung selber zu erleben. Förderlich ist in der Beobachtung, wenn die beobachteten Personen ihren Problembewältigungsprozess offenlegen und gleichzeitig kommunizieren, wie sie die Schwierigkeiten überwunden haben. Den drittstärksten Einfluss üben sprachliche Überzeugungen aus. Dabei wird einer Person gut zugesprochen, um sie zu überzeugen, dass sie die nötigen Kompetenzen besitzt. Die schwächste Quelle zur Beeinflussung der SWE bildet der eigene Erregungszustand, der als Hinweis zur Beurteilung der eigenen Kompetenzen dient. Ist jemand aufgeregt, kann diese Erregung bspw. als Hinweis interpretiert werden, dass nicht genügend Kompetenzen vorhanden sind. Wird gelernt, die Erregung richtig einzuordnen, kann diesem Effekt entgegengewirkt werden.

Schwarzer und Jerusalem (2002) führen weiter auf, dass bezüglich der stärksten Quelle, also dem eigenen Erfahren von Erfolgen, das Setzen von Nahzielen förderlich ist. Anhand von Teilzielen wird die Möglichkeit gegeben, den Zuwachs von Kompetenzen immer wieder wahrnehmen zu können, was der Erfolgswahrnehmung dient. Als günstige Ziele führen sie Ziele bezüglich des Zuwachs an Wissen und Fertigkeiten auf.

Die SWE entfaltet ihre Wirkung, indem sie in Anbetracht von anspruchsvollen Aufgaben die positiven Aspekte, den persönlichen Nutzen sowie mögliche Erfolgchancen hervorhebt, was wiederum zu einer zuversichtlichen Erkundung der Lösungsmöglichkeiten führt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Die Theorie der SWE wurde im Kontext des Lehrerberufes unter anderem in einer Studie von Brouwers und Tomic (2000) untersucht. Dabei wurde der Einfluss der SWE im Klassenzimmer Management auf Burnout betrachtet. Befragt wurden 558 Lehrpersonen verschiedener Grundschulen aus den Niederlanden. Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebogen, worauf eine statistische Auswertung der Daten erfolgte. Die Resultate der Studie konnten den Einfluss der wahrgenommenen SWE auf unterschiedliche Burnout-Dimensionen aufzeigen. Dies führte die Autoren zu der Konklusion, dass in zukünftigen Interventionen bezüglich der Prävention und Verminderung von Beanspruchungen von Lehrpersonen die wahrgenommene SWE beachtet werden muss.

## Integriertes Modell als Zugang

Das JD-R, ergänzt durch die personalen Ressourcen und SWE, bildet den Zugang zur Thematik der Elternkommunikation. Die Abbildung 4 stellt den Zugang grafisch dar, anhand dem die Elternkommunikation betrachtet wird. Die Elternkommunikation ist Teil der Elternarbeit und die Lehrpersonen verfügen in der Erfüllung dieser Arbeit über Ressourcen. Diese können mit den personalen Ressourcen ergänzt werden, derer die SWE angehört. Anhand der spezifischen individuellen SWE wird nun die Elternkommunikation betrachtet, um mögliche Einflüsse ausfindig zu machen.

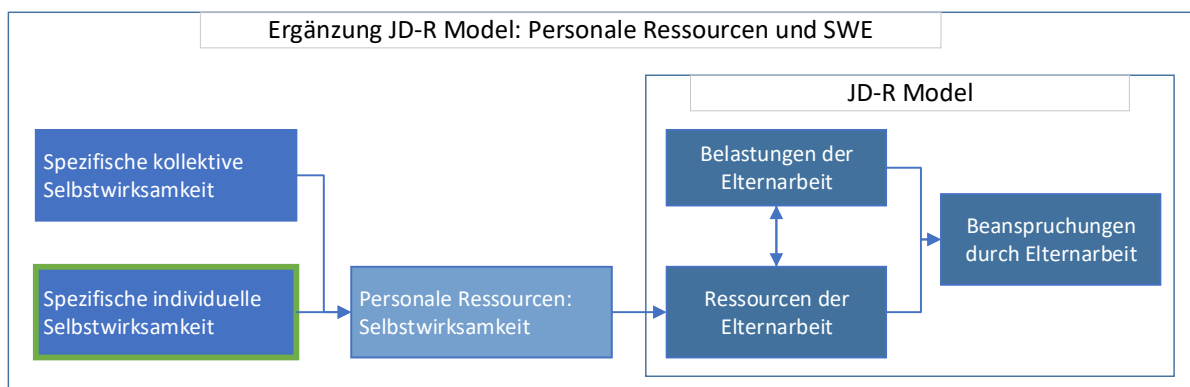


Abbildung 4. Zugang zur Kommunikation angelehnt an das JD-R Modell nach Bakker & Demerouti (2001) und Xanthopoulou et al. (2007) und der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977), zitiert nach Schwarzer und Jerusalem (2002).

## Abgrenzung

Die Erkenntnisse der allgemeinen Lehrerbelastrungsforschung gelten als umfassend und gesichert (Krause et al., 2013). Dazu gehört auch die Erkenntnis, dass die Elternarbeit zu Belastung und Beanspruchung führt (Pyhältö et al., 2011). Aus diesem Grund werden die Belastungen und Beanspruchungen in der vorliegenden Arbeit nicht thematisiert. Der Fokus liegt vollumfänglich auf den Ressourcen und der damit verbundenen Theorie der SWE.

## **Methodik**

Im folgenden Kapitel wird die Methodenwahl hergeleitet und das Vorgehen im Forschungsprozess erläutert. Die qualitative Forschung ergibt sich aus dem Vorhaben der Arbeit und der damit verbundenen Notwendigkeit, die subjektive Sichtweise der Befragten untersuchen zu können.

### **Herleitung Forschungsgegenstand**

Die Herleitung des Forschungsgegenstandes erfolgte systematisch nach Helfferich (2009) anhand eines Dreischritts (Forschungsinteresse, Forschungsfrage, Forschungsgegenstand). Dieses Vorgehen stellte die geeignete Wahl des Verfahrens sicher, was wiederum dem Forschungsgegenstand angemessene Daten lieferte. Die Klarheit des Forschungsgegenstands ist folglich von grosser strategischer Bedeutung. Die Herleitung orientierte sich ebenfalls an der vorhandenen Literatur, da sich durch die umfangreichen Untersuchungen des Lehrberufes Forschungstraditionen ausbildeten (Krause et al., 2013).

### **Forschungsinteresse**

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist die Interaktion bzw. Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern von Schulkindern. Dieses Interesse schöpft sich aus der Zielformulierung mit der Unternehmung eberhard:kommunikation. Durch das Vorhaben eine Schulung für Lehrpersonen zu entwickeln, die auf die Verbesserung der Kommunikation zwischen den beiden Parteien abzielt, ist das Forschungsinteresse vorgegeben.

### **Forschungsfragen**

Die Forschungsfragen werden aus dem Forschungsinteresse abgeleitet und erlauben die Suche nach einer Antwort. Der Forschungsprozess orientiert sich an den Forschungsfragen, um die Antworten auf die Fragen hervorbringen zu können. Die Forschungsfragen zielen darauf ab, Erkenntnisse zu generieren, die das Formulieren von Empfehlungen für die Schulung möglich machen. Bei der Formulierung der Forschungsfragen wurde darauf geachtet, dass sie nach Sinn und subjektiven Sichtweisen fragen. Dies wird als sinnvoll erachtet, da die theoretische Grundlage die SWE ist und diese aus der subjektiven Sichtweise und der Konstruktion von Sinn entsteht (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Forschungsfragen sind im Kapitel Forschungsfokus aufgeführt.

### **Forschungsgegenstand**

Der Forschungsgegenstand wurde entlang der Empfehlungen nach Helfferich (2009) methodologisch verankert. Der Gegenstand dient als Scharnier zwischen den Forschungsfragen und den Daten. Er leitet sich aus den Forschungsfragen ab und zeigt auf, nach welchem sprachlichen Material in den Daten gesucht wird. Die kognitiven Repräsentationen der beschriebenen Elternkontakte werden in der vorliegenden Arbeit als Forschungsgegenstand gesehen. Der Elternkontakt wird als Interaktion betrachtet (Krause et al., 2013), in der kognitive Repräsentationen geformt werden und die Lehrpersonen daraus ihre Wirklichkeit im Elternkontakt hervorbringen. Die Beschreibungen des Elternkontakts der Lehrpersonen dienen als Datenmaterial, in dem nach den kognitiven Repräsentationen gesucht wird. Dieser Forschungsgegenstand lässt sich ebenfalls in der Forschungstradition der Lehrerbelastungsforschung unter den personenbezogenen Einflussfaktoren verorten, wozu die subjektive Wahrnehmung und Beschreibung der arbeitsbezogenen Einflussfaktoren gehört (Krause et al., 2013). Typische Variablen sind dabei subjektive Wahrnehmungen von Tätigkeitsmerkmalen, Organisationsmerkmalen und sozialen Beziehungen, wie der Lehrer-Eltern-Beziehung und dem Aufgaben- und Rollenverständnis (Krause et al., 2013).

Krause et al. (2013) sieht in der Forschungstradition der individuellen Aspekte von Lehrpersonen, wie bspw. der SWE, die Erhebung von Bewältigungsstrategien als vorrangig. Weiter werden dabei die Trends der Lehrerbelastungsforschung in der Untersuchung von lehrerspezifischen Interventionsstrategien gesehen.

Die Forschungsfragen und der damit verbundene Forschungsgegenstand tragen der Tradition und den Trends Rechnung, indem sie die Daten über Leitfadeninterviews erhoben haben. Zum Schluss der Arbeit soll das Ableiten von Empfehlungen für eine Schulung von Bewältigungsstrategien möglich sein.

### **Begründung Leitfadeninterviews**

Als Methode zur Erhebung des gewünschten Materials wurden Leitfadeninterviews gewählt. Die Leitfäden waren teilstrukturiert, um der biografischen Erzählungen ihren Freiraum zu gewähren und mittels spezifischer Fragen die Konstruktion der kognitiven Repräsentationen sowie der Wirklichkeit hervorzuheben.

## Studiendesign

Am Anfang stand die Abstimmung mit der Unternehmung eberhard:kommunikation. In diesem Schritt wurde der Auftrag definiert und die gegenseitigen Erwartungen geklärt. Dies ebnete den Weg für die Literaturrecherche, nach der ein weiteres Treffen mit der Firma eberhard:kommunikation stattfand. Dabei wurden die ersten Erkenntnisse präsentiert und der Forschungsfokus genauer ausgearbeitet. In diesem Zuge wurden notwendige Restriktionen für die Stichprobe festgelegt (siehe Kapitel Datenerhebung anhand Leitfadeninterviews). Die Erkenntnisse aus der Literatur zusammen mit den Interessen aus der Praxis wurden darauffolgend in einen Leitfaden (Anhang A) eingearbeitet, der für die Durchführung der Interviews diente. Nach der Datenerhebung folgte die computergestützte Datenauswertung, die wiederum zu den Ergebnissen führte. Anhand der Ergebnisse konnten die Forschungsfragen beantwortet werden und im Kontext der Theorie und Praxis im Diskussionsteil reflektiert werden. Dies führte schlussendlich zu der Ableitung der praktischen Empfehlungen bezüglich der angestrebten Schulung des Praxispartners.

### **Literaturrecherche**

Während der Literaturrecherche konnte ein umfangreicher Einblick in existierende Theorien und die Forschungen rund um den Lehrberuf an sich gewonnen werden. Dies ermöglichte eine korrekte Verortung des Vorhabens innerhalb der existierenden Forschung. Die Elternarbeit wurde hauptsächlich aus der psychologischen Perspektive betrachtet und es fanden nur vereinzelt Perspektiven aus dem pädagogischen Kontext Einzug in die Literaturrecherche.

### **Datenerhebung anhand Leitfadeninterviews**

Anhand der Durchführung der Leitfadeninterviews fand die Datenerhebung statt. Die Stichprobenauswahl fand im Sinne einer Vorab-Festlegung (siehe Anhang B) nach Flick (2002) statt. Hierbei war für die Unternehmung wichtig, dass sich die Stichprobe bezüglich der Berufserfahrung divers zeigte. Die Begrenzung auf eine bestimmte Schulstufe fand nicht statt, da der Elternkontakt das ausschlaggebende Kriterium war. Die Stichprobe umfasste drei männliche und sieben weibliche Lehrpersonen mit einer Berufserfahrung von unter einem Jahr bis zu einer Berufserfahrung von über 40 Jahren. Der Stichprobenumfang wurde aus ressourcentechnischen Gründen im Forschungsprozess bei zehn Personen festgemacht,

da sich die Antworten auf die Interviewfragen in den zentralen Aussagen deckten. Die Rekrutierung der Stichprobe bzw. der Interviewpartnerinnen und Partner erfolgte über direkte Anfragen verschiedener Schulen im Kanton Bern, worauf sich die Lehrpersonen selbst meldeten und sich für ein Interview bereit erklärten. In einem darauffolgenden Schritt wurden die zu interviewenden Lehrpersonen direkt kontaktiert und über das Forschungsinteresse und den Verlauf des Interviews aufgeklärt. Die Interviews fanden in den jeweiligen Schulen statt und dauerten zwischen 15 und 35 Minuten. Der Interviewleitfaden ist im Anhang A einsehbar. Bei der Durchführung der Interviews wurden die Interessen hinter den Interviews transparent dargelegt und auf die Anonymisierung des Datenmaterials hingewiesen. In diesem Zusammenhang unterschrieben der Interviewer und die Interviewten jeweils eine Vertraulichkeitsvereinbarung (siehe Anhang A).

### **Computerunterstützte inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews**

Die computerunterstützte inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) wurde angewendet, da sie regelgeleitet ist und auf diese Weise einen überprüfbaren Charakter anstrebt. Hierbei ist die Möglichkeit zur Kombination von induktiven und deduktiven Vorgehensweisen von besonderem Interesse in Bezug auf die Erstellung der Codes für den Codierprozess.

Die Audiodateien wurden in einem ersten Schritt anhand der Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2016) transkribiert. Dieses Verfahren wurde als angemessen erachtet, da es sich stark auf die inhaltliche Ebene der Transkripte fokussierte und Prosodie, Sprachgeschwindigkeit und Lautstärke vernachlässigt werden konnten. Begründet wird dieser Entscheid entlang der Ausrichtung des Forschungsgegenstandes. Es wird nach Rekonstruktionen auf einer tiefergelegenen Ebene gesucht, was es erlaubt Aspekte wie die Prosodie zu vernachlässigen. Der schweizerdeutsche Dialekt wurde während der Transkription ins Hochdeutsche übersetzt und die Satzstellung leicht geglättet, was eine bessere Lesbarkeit ermöglichte. In der darauffolgenden initiierten Textarbeit wurden wichtige Textstellen markiert und Bemerkungen zum Material verfasst. Gleichzeitig erfolgten erste Fallzusammenfassungen der jeweiligen Interviews, die die Interviewfälle in einem resümierenden Charakter darstellten. Dies ermöglichte einen ersten Überblick über das Datenmaterial. Vor dem Codierprozess wurde ein Kategoriensystem (siehe Anhang C)

anhand der Literatur ausgearbeitet, was der deduktiven Vorgehensweise nach Kuckartz (2016) entspricht. Entlang des Forschungsgegenstandes wurde bestimmt, wie offen sich das Kategoriensystem nach der deduktiven Entwicklung zeigen sollte. Bei den deduktiv entwickelten Kategorien handelte es sich um thematische Kategorien. Diese bezeichnen ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Denkfigur. Dabei wurden innerhalb der Interviews Textstellen gekennzeichnet, die Informationen zu den inhaltlichen Kategorien enthielten. Die Kategorien hatten somit die Aufgabe eines Zeigers. Während des Codierprozesses wurden weitere Subkategorien induktiv am Datenmaterial gebildet. Im ersten Schritt des Codierprozesses wurden alle Hauptkategorien codiert und im zweiten Schritt alle Subkategorien der jeweiligen Hauptkategorien. Bei der induktiven Bestimmung der Subkategorien orientierte sich das Abstraktionsniveau an dem der deduktiv entwickelten Hauptkategorien, womit die Hierarchie des Kategoriensystems gewahrt werden konnte. Nach der vollständigen Codierung des Datenmaterials erfolgte die Überprüfung der Sinnhaftigkeit der Kategorien. Dabei wurden zu eng verwandte Kategorien zusammengefasst. Das Kategoriensystem in seiner finalen Form zeigte sich auf der Ebene des Beschriebs der Elternarbeit und der Ressourcen deutlich weniger ausdifferenziert als auf der Ebene der personalen Ressourcen und der damit verbundenen Theorie der SWE (siehe Anhang C), was mit dem Fokus der Forschungsfragen begründet wird. Die durch die Software MaxQDA unterstützte Codierung der Transkripte ermöglichte die einfache und übersichtliche Handhabung des hierarchisch geordneten Kategoriensystems.

### **Fallbezogene thematische Zusammenfassungen**

Zwischen dem Codierprozess und der Analyse des Datenmaterials wurde der Zwischenschritt der fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen durchgeführt. Zusätzlich zu dem codierten Datenmaterial wurden thematische Summaries erstellt. Die mit den jeweiligen Haupt- und Subkategorien gekennzeichneten Stellen aus dem Datenmaterial wurden mit einem analytischen Blick zusammengefasst. Die Summaries wurden bei jedem Interview für jeweils alle Subkategorien der SWE erstellt, was die Fülle des Datenmaterials auf dieser Ebene überschaubarer machte. Die restlichen Subkategorien verlangten durch ihr geringeres Datenvolumen nicht nach diesem Vorgehen. Anhand der Funktion Summary Grid der Software MaxQDA liessen sich interaktive Kreuztabellen erstellen, worin die zahlreichen Zusammenfassungen bzw. Summaries verfasst wurden. Anhand der Funktion



Summary Tabellen (siehe Anhang D und E) konnte im darauffolgenden Schritt eine Darstellung der erstellten Summaries entlang der jeweiligen Code-Achsen erstellt werden. Dieser Zusammenzug der Zusammenfassungen bzw. Summaries ermöglichte es, einen Überblick über die gesamte Hauptkategorie oder Subkategorie zu gewinnen. Die Summaries bildeten die methodische Grundlage für die im nachfolgenden Abschnitt beschriebene Analyse des Datenmaterials.

### **Analyse Datenmaterials**

In einem ersten Analyseschritt fand eine kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien und Subkategorien statt. Diese Auswertung fand anhand der verfassten Summaries der SWE-Kategorien und den codierten Textstellen der restlichen Kategorien statt. Die Summaries fassten jeweils die wichtigsten Aspekte der Kategorien zusammen. Auf diese Weise konnte in der kategorienbasierten Auswertung der Haupt- und Subkategorien auf die Hauptaspekte sowie die ergänzenden Aspekte eingegangen werden. Der Aufbau der Auswertung bediente sich der Struktur des in der Theorie erläuterten Zuganges (siehe Abbildung 4). Begonnen wurde mit den Beschrieben der Elternarbeit, gefolgt von der Darstellung der Ressourcen. Die personalen Ressourcen und die dazugehörigen Kategorien der SWE bildeten den Schluss der kategorienbasierten Auswertung der Leitfadeninterviews. In einem zweiten Schritt erfolgte die Analyse der Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb der Hauptkategorien und zwischen den Hauptkategorien. Dabei wurde das gemeinsame Auftreten von Kategorien betrachtet sowie die Unterschiede zu anderen Fällen.

## Ergebnisse

Der Ergebnissteil bildet die Ebene, auf der die Auswertung der Daten anhand der geschilderten Methodik präsentiert wird. Die Darstellung der Daten folgt der Analyseform nach Kuckartz (2016). Die Analyse der Daten beginnt mit der kategorienbasierten Auswertung der Hauptkategorien, auf die die kategorienbasierte Auswertung der Subkategorien folgt. Die Ergebnisse und deren Interpretationen werden mit Blockzitatensicherzustellen.

### Kategoriale Zusammenfassung und Interpretation

Die Kategorien aus dem Kategoriensystem entstanden einerseits induktiv, was bedeutet, dass die Kategorien während des Codierprozesses anhand des Datenmaterials entstanden und andererseits deduktiv, was einer Entwicklung anhand der Theorie entspricht. Die Vermerke auf die Entstehungsart finden sich in der Abbildung 5. Das ausführlich beschriebene Kategoriensystem ist im Anhang C aufgeführt. Der Aufbau des folgenden Abschnitts orientiert sich an der Hierarchie des Kategoriensystems (siehe Abbildung 5). Begonnen wird mit der Präsentation der Elternarbeit und ihrer Subkategorie, auf die die Präsentation der Ressourcen folgt. Die Trennung im Kategoriensystem nach Ressourcen und personalen Ressourcen ist so zu verstehen, dass den Ressourcen alle Stellen aus dem Datenmaterial zugewiesen werden, die nicht eine personale Ressource bilden. Alle Hinweise zu personalen Ressourcen, die der SWE zugehörig sind, finden sich unter der Hauptkategorie der personalen Ressourcen. Die Subkategorien der personalen Ressourcen bilden die zentralen Ergebnisse des Ergebnissteils und folgen zum Schluss. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass sich diese, wie in der Abbildung 5 ersichtlich, als Kategorien mit einer starken und schwachen Ausprägung zeigen. In der Subkategorie der Rollenklarheit bzw. Rollenunklarheit erfolgt bspw. an erster Stelle eine Präsentation der Ergebnisse von Lehrpersonen, die eine klare Rollendefinition haben, auf die die Präsentation der Ergebnisse von Lehrpersonen ohne klare Rollendefinition folgt. Die dabei untergeordnete Subkategorie der angezweifelten Kompetenzen zeigte sich als Einflussgröße auf diese

Ausprägung der Rollenklarheit und wird in diesem Beispiel ebenfalls im Beschrieb der Rollen aufgeführt.

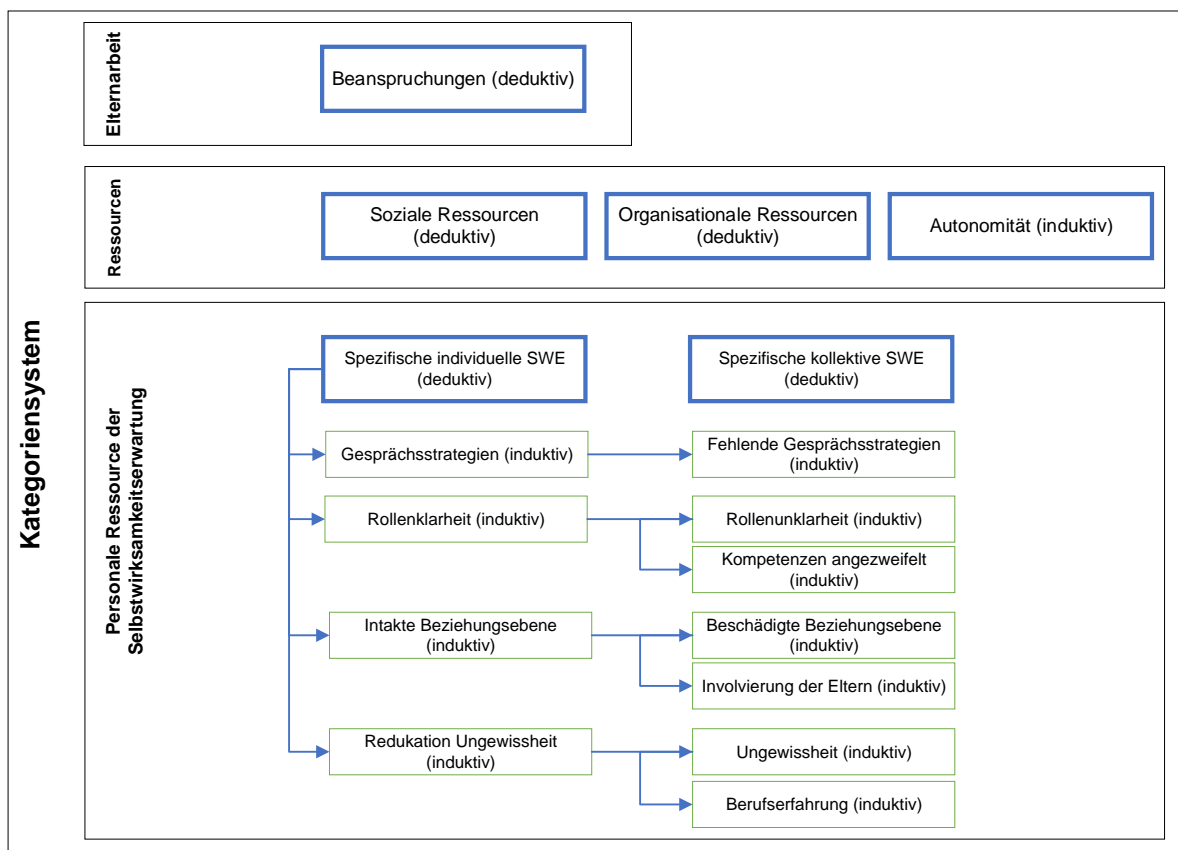


Abbildung 5. Kategoriensystem

Die Präsentationen der Ergebnisse im folgenden Kapitel beginnen mit der Definition der jeweiligen Subkategorien, gefolgt von den Ergebnissen, die anhand von Zitaten belegt werden. Mit einer ersten Interpretation der dargestellten Ergebnisse und den Zusammenhänge zu anderen Subkategorien enden die jeweiligen Ergebnispräsentationen.

### Elternarbeit

Diese Hauptkategorie befasst sich mit der Wahrnehmung der Elternarbeit. Es werden die Aufgaben aufgeführt, die für die interviewten Lehrpersonen hauptsächlich zur Elternarbeit gehören. Die Elternarbeit zeigt sich von Lehrperson zu Lehrperson sehr unterschiedlich. Übergreifendes Aufgabenmerkmal ist der Informationsaustausch. Dieser Informationsaustausch nimmt häufig zu, wenn es zu schulischen Problemen der Kinder kommt.

*Ich habe vor allem leider Elternkontakt, wenn etwas nicht gut läuft. In der Sek-Klasse hast du recht häufig die Situation, die gute Situation, dass es von den Leistungen her gut läuft*

*und eigentlich auch vom Sozialverhalten meistens. Wenn ich Elternkontakte habe, ist es meistens wirklich irgendetwas, das alarmierend ist (I. 05, A. 10).*

Es werden Situationen geschildert, in denen der Umfang des Informationsaustausches von den Eltern als zu gering empfunden wird. Der Informationsaustausch findet unter dem Schuljahr mittels Elternbriefe, Mails, Kurztextrnachrichten und Telefonaten statt, wobei die Kommunikationskanäle teilweise ständig gewechselt werden. Oftmals werden keine klaren Regeln definiert, unter welchen Rahmenbedingungen der Informationsaustausch stattfindet.

*Ich habe extrem viele Kontakte mit den Eltern auf fast sämtlichen Plattformen. SMS, WhatsApp-Nachrichten, Mail, Telefon, Sprachnachrichten. Das ist richtig mühsam (I. 04, A. 41).*

Das Elterngespräch, das einmal jährlich stattfindet, ist allen Lehrpersonen vorgegeben. Dabei werden die Leistungen der Schulkinder besprochen. Die Kinder sind häufig ebenfalls am Gespräch anwesend. Die Elterngespräche werden durch die aufwändige Vorbereitung als grosser Zeitaufwand empfunden. Die Gespräche werden als herausfordernd beschrieben, wenn die Leistungen der Schulkinder nicht stimmen oder disziplinarische Massnahmen nötig sind. Zusätzlich zu den Elterngesprächen führen gewisse Lehrpersonen einen Elternabend gemeinsam mit allen Eltern durch. Dieser findet oftmals zu Beginn des Schuljahres statt, wobei relevante Informationen ausgetauscht werden. Zur Elternarbeit zählen die Lehrpersonen ebenfalls Schulanlässe hinzu, an denen sie mit den Eltern in einem informelleren Rahmen Kontakt aufnehmen können. Dieser Rahmen wird von den Lehrpersonen sehr geschätzt und es wird der Wunsch einer häufigeren Kontaktaufnahme dieser Form geäussert. Die Elternarbeit umfasst in allen Fällen die Elterngespräche. Ansonsten zeigt sich der Kontakt zwischen den Eltern und Lehrpersonen sehr unterschiedlich. Die Schulen haben unterschiedliche Regeln zur Elternarbeit und die Lehrpersonen gestalten die Arbeit sehr individuell. Dies zeigt sich auch in der Wahl der Kanäle und in der Häufigkeit der Kontakte, die von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich sind.

Beanspruchungen:

Die in der Hauptkategorie beschriebene Elternarbeit zeigt sich in erster Linie als eine neutrale Arbeitsbelastung. Es fanden sich jedoch auch Elemente der Elternarbeit, die die

Lehrpersonen als beanspruchend beschreiben. Unter die Kategorie der Beanspruchung fallen z.B. Beschriebe über gesundheitsrelevante Folgen der Elternarbeit. Die Beanspruchung zeigt sich durch Nervosität vor den Gesprächen oder durch emotionale Erschöpfung nach den Gesprächen.

*Ich spüre, wenn die Spannung weg ist. Es ist aber nicht so, dass ich drei Nächte vorher nicht mehr schlafen kann. Aber es ist schon so, dass ich aufgereggt bin und eine halbe Stunde vor dem Gespräch Bauchschmerzen bekomme (I. 01, A. 74).*

In gewissen Fällen war die Belastung so hoch, dass es bereits bei einem Mailkontakt zu einer Beanspruchung kam, da der Elternkontakt mit starken negativen Emotionen verbunden war.

*Ich hatte auch schon Eltern, bei denen ich schon Bauchweh bekam, wenn ich den Namen in der Mailbox oder auf dem Handy lese. Also es gibt wirklich Eltern, die können einem massiv an den Karren fahren. Und das setzt zu, gerade wenn man jung ist, wenn man selber noch etwas unsicher ist in gewissen Dingen (I. 08, A. 27).*

Im Datenmaterial finden sich Beschriebe, in denen die Lehrpersonen durch den Elternkontakt einer so hohen Belastung ausgesetzt waren, dass diese zu einer gesundheitsbeeinträchtigenden Beanspruchung führte. Dabei finden sich hauptsächlich emotionale Beanspruchungen, die verschiedene physiologische Symptome bei den Lehrpersonen hervorrufen.

### **Ressourcen**

Die Hauptkategorie der Ressourcen sucht nach den Hilfestellungen oder deren Abwesenheit, die die Lehrpersonen bei der Erfüllung ihrer Elternarbeit erhalten. Damit sind die Ressourcen gemeint, die per Definition nicht als personale Ressourcen gelten. Anhand der Theorie wurden Ressourcen auf der zwischenmenschlichen und organisationalen Ebene erwartet. Zusätzlich fand sich im Datenmaterial die Autonomie als Ressource auf der Ebene der Aufgabe.

Ressourcen auf der zwischenmenschlichen Ebene:

Es wurde nach Hinweisen auf die Unterstützung oder deren Abwesenheit auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen gesucht. Als Unterstützung können bspw. Kollegen, Kolleginnen, Vorgesetzte oder das Arbeitsklima genannt werden. Die Lehrpersonen

beschreiben, dass es ihnen hilft, wenn an den Gesprächen noch eine weitere Person anwesend ist. Besonders bei den unerfahrenen Lehrpersonen führt dies zu einer Steigerung der Sicherheit im Gespräch. Die Möglichkeit, die eigenen Wahrnehmungen mit der einer anderen Person abgleichen zu können, wird als hilfreich beschrieben. Bei Elterngesprächen, von denen die Lehrpersonen bereits im Voraus vermuten, dass sie sich schwierig gestalten werden, wird teilweise die Schulleitung oder eine andere Lehrperson hinzugezogen. Es wird beschrieben, dass die Möglichkeit bei erfahrenen Lehrpersonen in einem Elterngespräch beizusitzen, den unerfahrenen Lehrpersonen hilft, ihre eigenen Strategien zu entwickeln und am Vorbild zu lernen.

*Wenn es niemand anderen mehr gegeben hätte, hätte ich die Schulleitung gefragt oder sonst eine Teilzeitlehrperson. Meistens bist du nie alleine mit einer Klasse, du hast immer sonst noch jemanden der auch dabei ist (I. 02, A.37).*

Lehrpersonen besitzen teilweise die Möglichkeit, ihr Kollegium als Ressource zu nutzen. Es werden dazu unterschiedliche Ausprägungen der Kultur innerhalb der Schulen beschrieben. Damit ist gemeint, dass an gewissen Schulen die Unterstützung seitens des Kollegiums und der Schulleitung gefördert wird und an anderen Schulen mehr eine Einzelkämpfermentalität herrscht.

Ressourcen auf der Ebene Organisation:

Es wird nach Unterstützungsformen und deren Abwesenheit gesucht, die über einen systematischen Charakter verfügen, der die Lehrpersonen in der Erfüllung der Elternarbeit unterstützt. An gewissen Schulen besteht die Möglichkeit, das Mentoring System der Schule zu nutzen. Dabei werden unerfahrene Lehrpersonen durch Erfahrenere begleitet und der Rahmen, in dem der Austausch stattfindet, wird von der Schule gefördert. In extremen Problemfällen von Schulkindern oder Eltern existieren Regelungen an den Schulen, die das Beisitzen der Schulleitung an den Gesprächen erfordert. Lehrpersonen, die das Gefühl haben, dass die Schulleitung als Organisation immer hinter ihnen steht und sie sich auf sie verlassen können, beschreiben dies als grosse Absicherung.

*[...] ich fühle mich sehr von der Schulleitung getragen. Ich weiss auch, dass sie jederzeit da steht, wenn ich es brauche, wenn es das Gespräch braucht. Das ist für mich schon die grösste Absicherung. Selbst wenn es ein Diskussionspunkt ist [...] kann es vorkommen, dass sie mit mir darüber spricht. Zu zweit. Dann sagt sie, das und das sollte nicht mehr*

*vorkommen, wie kannst du das vermeiden. Aber gegenüber den Eltern vertritt sie klar die Haltung von mir. Sie schützt mich dort sehr. Das finde ich wichtig (I. 08, A. 25).*

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Schule als Organisation die Lehrpersonen unterschiedlich stark unterstützt. Hier scheint nur an wenigen Orten eine Struktur vorhanden zu sein, die den Lehrpersonen bei Problemen mit Eltern systematisch unter die Arme greift. Die einzige Massnahme scheint oftmals das Beisitzen der Schulleitung an den Gesprächen zu sein. Besteht diese Möglichkeit nicht, werden die Lehrpersonen seitens der Schule als Organisation nur wenig unterstützt. Die Schule bildet folglich nur eine geringe Ressource in der Elternarbeit.

Ressource der Autonomie auf der Ebene der Aufgabe:

Unter der Autonomie werden die Ergebnisse präsentiert, die sich mit dem Handlungsspielraum in der Elternarbeit befassen. Die Lehrpersonen können die Elternarbeit grösstenteils selbständig gestalten. Die Schulleitungen stellen nur sehr geringe Anforderungen an den Kontakt mit den Eltern. Die Form, der Inhalt und der Umfang sind dabei nur geringfügig geregelt.

*Wir haben Vorgaben, die sind aber recht lasch. Ich kann mich selber entfalten wie ich will. Alles was schriftlich raus geht, was offiziellen Charakter hat, sollte als Kopie an die Schulleitung. Aber da habe ich selten bis nie Rückmeldung, dass ich etwas anders machen soll. Das wird zur Kenntnis genommen (I. 04, A. 11).*

Unter den festen Vorgaben wird von den Lehrpersonen nur die Durchführung der Elterngespräche und Elternabende verstanden. Weitere Vorgaben sind abhängig von den jeweiligen Schulleitungen.

Es werden nur Mindestanforderungen von den Schulleitungen festgehalten und wenn die Lehrpersonen in der Elternarbeit mehr Aufwand betreiben möchten, verfügen sie über grossen Handlungsspielraum.

### **Personale Ressourcen der SWE**

Die personalen Ressourcen der SWE befassen sich im Rahmen dieser Arbeit mit der Theorie der SWE. Wie in der Theorie geschildert, handelt es sich dabei um eine personale Ressource, die spezifisch auf die Erfüllung der Aufgabe der Elternkommunikation als Teil der Elternarbeit bezogen ist. Im Datenmaterial wurde die spezifische individuelle SWE und

die spezifische kollektive SWE erwartet. Die Lehrpersonen beschreiben Umstände, die sie im Aufbau ihrer SWE hindern oder fördern. Unter der Subkategorie der spezifischen individuellen SWE konnten vier zentrale Dimensionen im Datenmaterial ausfindig gemacht werden, die je nach Ausprägung über einen förderlichen oder hinderlichen Charakter bezüglich der Entwicklung des SWE entscheiden. In den Subkategorien der spezifischen individuellen SWE werden jeweils zuerst die förderlichen Ausprägungen präsentiert, worauf die Schilderung der hinderlichen Ausprägungen folgt.

Spezifische kollektive SWE:

Die Kategorie umfasst Beschreibungen der überindividuellen Überzeugungen der Gruppe, über genügend Kompetenzen zu verfügen, die Elternkommunikation zu meistern. In der Erfüllung der Aufgabe der Elternkommunikation greifen die Lehrpersonen vermehrt auf die Unterstützung des Kollegiums zurück. Junge Lehrpersonen glauben, dass anhand eines aktiven Wissensaustausches die Aufgaben effizienter erfüllt werden können.

*Ich denke dort gibt es jetzt auch einen Generationenwechsel. Andere Lehrer waren Einzelkämpfer und haben ihr Ding durchgezogen und jetzt wird man ein Team. [...] Auch der Materialaustausch funktioniert. [...] Das ist schon auch Wandel, der sich nun abzeichnet. Auch mit den Lehrpersonen, die frisch ab PH kommen mit Blick auf die letzten 10 Jahre. [...] die Offenheit, auch dieser Teamgedanke ist nicht mehr wie früher. Es gibt hier Lehrpersonen, dort dürfte ich niemals, die hätten das Gefühl, dass ich sie kontrollieren wolle. Und das ist bei den jüngeren Lehrpersonen nicht so (I. 05, A. 38).*

Ob eine Lehrperson von den Handlungskompetenzen der Gruppe bzw. des Kollegiums überzeugt ist, hängt von deren Zusammensetzung ab. Gab es Nennungen einer förderlichen Zusammenarbeit in der Elternarbeit, hingen diese mit der Einstellung von jungen Lehrpersonen zusammen.

Spezifische individuelle SWE – Gesprächsstrategien:

Diese Kategorie umfasst unterschiedliche Strategien, die die Lehrpersonen anwenden, um die Kommunikation mit den Eltern optimaler zu gestalten.

In den Gesprächen wird versucht, aktiv Interesse an den beteiligten Personen zu zeigen. Hierbei wird darauf geachtet, dass keine Vorurteile gefällt werden und den Bedürfnissen der Eltern offen begegnet werden kann. Der Anspruch der Eltern auf Nachvollziehbarkeit



und Transparenz wird als zentral erachtet und der Kontakt entlang dieser Ansprüche gestaltet. Auf die Gespräche bereiten sich die Lehrpersonen oftmals vor, indem sie sich eine Struktur bereitlegen, die sie im Gespräch verfolgen wollen. Sie machen sich vor dem Gespräch konkrete Gedanken, welche Inhalte thematisiert werden sollen. Die Lehrpersonen beschreiben, dass es wichtig ist, die Sprache den Eltern anzupassen, was meint, bspw. keine Fachbegriffe zu gebrauchen. Bei der Art und Weise der Sprache wird betont, dass eine direkte und transparente Kommunikation von grosser Bedeutung ist.

*Mir ist wie gesagt die Transparenz sehr wichtig. Ich glaube es macht Sinn ehrlich und direkt zu sein. Ich versuche schon vorsichtig zu sein, aber es wird schon immer das besprochen was auch besprochen werden sollte. Es gibt regelmässig Tränen und oft ist es so, dass auch Eltern weinen. Nicht nur die Kinder (I. 07, A. 23).*

Lehrpersonen berichten, dass es für sie während dem Gespräch wichtig ist, die Schulkinder miteinzubeziehen. Hierzu lenken sie das ganze Gespräch aktiv über die Schulkinder und lassen diese häufig zu Wort kommen.

*Bei den Übertrittsgesprächen habe ich es aber so gemacht, dass ich gar nicht mit den Eltern gesprochen habe. Diese sind neben dran gesessen und ich habe mehr mit dem Kind gesprochen. So haben die Eltern gehört, was sich das Kind wünscht und was das Kind gerne hätte. Ich bin immer zuerst über das Kind und dann konnten die Eltern sagen wie sie es sehen. So habe ich versucht mit dem Kind zu interagieren und die Eltern bei Fragen miteinbezogen. So ist es gar nicht zu Diskussionen gekommen (I. 02, A. 42).*

Lehrpersonen, die im Elternkontakt über eine hohe SWE berichteten, beschrieben zudem, dass sie keine Probleme haben, zu ihren Fehlern zu stehen. Lehrpersonen, die sich im Elternkontakt sicher fühlen, können ihren Kompetenzbereich klar kommunizieren und wenn nötig, auch deutlich abgrenzen.

*Ich habe heute auch den Mut zu sagen, dass wir das jetzt so machen und Punkt. [...] Oder sagen, wir haben zu wenig Informationen für das und schauen Sie, wir verschieben das, ich muss es noch abklären. Da habe ich mich mittlerweile dafür und früher habe ich noch mehr die Angst gehabt, dass ich nicht kompetent wirke und es aussieht als wäre ich nicht engagiert. Hierbei habe ich mich als junge Lehrerin beeinflussen lassen. Und jetzt bin ich ruhiger und sachlicher geworden und zeige auch klar auf was möglich ist (I. 05, A. 20).*

Des Weiteren machen sich die Lehrpersonen Gedanken zur Sitzordnung, die während dem Gespräch eingehalten werden soll. Auf diese Weise versuchen sie eine Atmosphäre zu schaffen, die für alle Beteiligten angenehm ist. Es wird beschrieben, dass Gespräche, in denen mit den Schulkindern aktiv nach konstruktiven Lösungen für die Probleme gesucht wird, zu einem erfolgreichen Verlauf des gesamten Elternkontakts führen. Das Elterngespräch wird dadurch vermehrt als Zusammenarbeit der drei Parteien angesehen. Das Verdeutlichen dieser Zusammenarbeit wird als zentral erachtet, um sich auf einer konstruktiven Ebene zu begegnen. Die Erwartung einer funktionierenden Zusammenarbeit wird teilweise bereits am ersten Elternabend kommuniziert. Dabei werden die Schwierigkeiten des kommenden Schuljahres angesprochen und gleichzeitig die Wichtigkeit der Zusammenarbeit betont. Kommt es zu schwierigen Gesprächen, berichten Lehrpersonen mit einer hohen SWE, dass es ihnen gelingt, das Gespräch und somit die Kommunikation auf einer Metaebene zu analysieren und dementsprechend Massnahmen einzuleiten, die der Problematik entgegensteuern.

*[...] ich gehe wirklich auch einfach auf die Metaebenen und schaue das Gespräch an, wie es verlaufen ist und sage: «Schauen Sie, wenn wir dieses Gespräch anschauen, dort sind wir gestartet, diese Punkte haben wir angeschaut und jetzt stehen wir hier und drehen uns im Kreis und ich würde sagen jetzt brechen wir ab und wir schauen ein anderes Mal weiter. Wegen dem, dem und dem». Also ich schaffe es auch während dem Gespräch, das Gespräch selber zu reflektieren und das ihnen auch mitzuteilen und ihnen zu sagen: «Jetzt sind wir nicht mehr auf dem richtigen Weg» (I. 05, A. 22).*

Die Lehrpersonen versuchen sich für ihr Verhalten nicht zu rechtfertigen, falls Anschuldigungen seitens der Eltern erfolgen und bei bereits als schwierig bekannte Eltern werden die Gespräche zeitlich so gelegt, dass diese mit Verweis auf offene Gespräche abgebrochen werden können.

Lehrpersonen, die über eine geringere SWE verfügen, berichten hingegen über weniger Beispiele zu Gesprächsstrategien. Gerade nach der Ausbildung besteht wenig Wissen darüber, wie ein Gespräch gestaltet werden kann und die Möglichkeit zur Gestaltung der Gespräche wird oftmals erst nach dem Vorhandensein einer stabilen Beziehungsebene gesehen. Das fehlende Wissen über die Gestaltung von Gesprächen wird von den Lehrpersonen auf die unzureichende Ausbildung der Pädagogischen Hochschule (PH)

zurückgeführt. Um auf die fehlenden Strategien zu reagieren, bereiten sich die Lehrpersonen als Folge bis ins letzte Detail auf die Gespräche vor und reagieren auf unvorhergesehenen Elternkontakt unsicher.

*Früher wirklich Panik, fest vorbereiten, Angst. Alle möglichen Antworten vordenken, damit man darauf reagieren kann. Ich denke es hängt vieles mit dem Kompetenzerleben zusammen. Besonders weil man diese Situationen nicht kennt. Ich bin frisch ab PH hier Klassenlehrerin geworden und ich bin in meinem ganzen Leben noch nie an einem andern Elterngespräch dabei gewesen. Also das ist schon noch verrückt und dann sollte man das plötzlich einfach so von Null auf Hundert können (I. 05, A. 30).*

Das direkte und klare Kommunizieren von Erwartungen wird weniger verfolgt, da die Angst besteht, die Eltern zu stark zurückzuweisen und somit die Beziehungsebene zu beschädigen. Unangemessenes Verhalten seitens der Eltern wird aus dem gleichen Grund nicht zurückgemeldet.

*[...] Gerade wenn es darum geht diese Grenze aufzuzeigen. Das ist schwierig zu sagen wie, ohne dabei zurückzuweisen [...] (I. 01, A. 62).*

*Dort muss ich mich fest zwingen, dass ich wirklich die Dinge auch beim Namen nenne. Das und das darf es nicht sein und dementsprechend muss es so sein. Dass ich dort noch etwas klarer werden kann (I. 03, A. 32).*

Auch Lehrpersonen mit einer hohen SWE berichten über fehlende Gesprächsstrategien bei der Kommunikation von Themen wie fehlende Körperhygiene oder starkem Übergewicht der Schulkinder. Besonders wenn dabei die Eltern Teil des Problems sind.

*Wenn du Kinder hast wo du merkst, schlechte Ernährung, Adipös schon fast und können sich im Sport nicht mehr bewegen. Wie sprichst du das an, wenn du die Eltern Vis-à-Vis siehst, wie sie sich hereinwälzen in den Raum. [...]. Das sind so Sachen wo ich hin und her gerissen bin, soll ich es ansprechen, oder soll ich es sein lassen, [...]. Das ist schon sehr eine Reifesache, wo man sich den Mut nimmt und anspricht (I. 04, A. 26).*

Das Vorhandensein von konkreten Gesprächsstrategien scheint zentral zu sein, um eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern entstehen zu lassen. Lehrpersonen, die diese Strategien besitzen, können sie gezielt einsetzen, um Ziele in den Gesprächen besser zu verfolgen. Es hilft ihnen, die Rollen klar zu kommunizieren und auf diese Weise die

Aufgabenbereiche klar zu definieren, was wiederum zu weniger Missverständnissen führt. In diesem Bereich wird der Zusammenhang zur Subkategorie der Rollenklarheit gesehen. Strategien ermöglichen den Lehrpersonen, die eigene Rollendefinition klarer mitzuteilen. Lehrpersonen, die Gesprächsstrategien aktiv und bewusst einsetzen, berichten allgemein über ein sichereres Gefühl in der Elternarbeit. Dem stehen die Lehrpersonen gegenüber, die die Strategien nicht einsetzen oder über keine verfügen. Ihnen fehlt die Klarheit in der Elternarbeit und das Wissen, wie Grenzen und Aufgabenbereiche kommuniziert werden können.

Spezifische individuelle SWE– Rollenklarheit:

In diese Kategorie fallen Beschriebe zum Verständnis der eigenen Rolle als Lehrperson und die damit verbundenen Konsequenzen in der Kommunikation und dem Verhalten der Eltern.

Lehrpersonen mit einer hohen SWE kennen die Grenzen ihrer Rolle und die damit verbundenen Aufgaben. Sie wissen, was in den eigenen Aufgabenbereich und in den der Eltern fällt und können diesen klar kommunizieren und allenfalls Entscheide akzeptieren, die nicht in ihr Aufgabengebiet fallen. Gibt es Diskussionen, stützen sich diese Lehrpersonen auf ihre klaren Vorstellungen der eigenen Rolle und begründen ihre Entscheidungen entlang des dazugehörigen Entscheidungsbereiches. Es findet eine klare Abgrenzung statt, die auch kommuniziert wird. Zur Rollenklarheit gehört auch die aktive Abgrenzung bezüglich der Kommunikationskanäle. Hierbei ist es den Lehrpersonen wichtig, dass die Eltern wissen, dass sie nicht jederzeit erreichbar sind und bspw. die E-Mails auch erst nach dem Wochenende beantwortet werden. Zunehmende Rollenklarheit wird mit zunehmendem Alter und Erfahrung sowie dem Verdeutlichen des gesetzlich definierten Auftrags in Verbindung gebracht.

*Ich merke es besonders bei der Berufswahl, wo viele Eltern das Gefühl haben, dass ich noch weiss ich was organisieren würde. Dort bin ich sehr strikt. Ich unterstützte die Schüler schon, wenn ich finde, dort braucht es mich. Dann ist es keine Frage. Sonst grenze ich mich da klar ab und sage: «Schauen Sie, gemäss Gesetz sind Sie verantwortlich, dass dieses Kind eine Anschlusslösung hat und ich unterstütze sie und gebe ihnen weitere Kontaktstellen, wir haben hier ein umfassendes System, das halten sollte, für das dies möglich wäre». Dort grenze ich mich ab. Aktiv. Dort bin ich sehr klar (I. 05, A. 18).*

Die mittragende Rolle der Eltern wird von den Lehrpersonen mit hoher SWE geschätzt. Sie sehen die Perspektive der Eltern als wertvoll an und versuchen davon zu profitieren. Das Interesse an der elterlichen Wahrnehmung wird zudem den Eltern gegenüber kommuniziert.

Lehrpersonen, die im Kontakt mit den Eltern keine klare Rollendefinition vorgenommen haben, berichten über ungerechtfertigte Anforderungen durch die Eltern und im Anschluss über eine Unklarheit, wie mit diesen Ansprüchen umgegangen werden soll. Den Lehrpersonen ist die angemessene Handlungsweise nicht bekannt, da sie durch ihre fehlende Rollenklarheit über keine Vorstellung verfügen, was im Rahmen der angemessenen Handlungsweisen liegt. Die Lehrpersonen sind sich teilweise der Entgrenzung bewusst, wissen jedoch nicht, wie sie sich aktiv abgrenzen können. Durch eine unklare Rolle der Lehrperson wird auch die der Eltern unklarer. In der Folge verletzen in der Wahrnehmung der Lehrpersonen die Eltern ihren Entscheidungsbereich bspw. durch fachliche Kritik am Unterricht. Hier fällt es den Lehrpersonen schwierig, nicht in eine rechtfertigende Haltung zu geraten, wenn sie sich von den Eltern persönlich angegriffen fühlen.

*[...] Und dann kam wirklich eine halbe Seite Rückmeldung zum Elternabend, was gut gemeint war, was für sie noch nicht klar gewesen war und für andere Eltern. Das ist ja gut gemeint, sie hat mich nicht angefahren und sie hat mich auch nicht kritisiert, und trotzdem muss ich sagen, dass es nicht dein Job ist, mir eine Rückmeldung zum Elternabend zu geben. Weil ansonsten frage ich die Schulleitung. Ich bin nicht deine Praktikantin und trotzdem muss ich sagen, es ist ja gut gemeint [...] (I. 08, A. 18).*

Eine klare Rollendefinition scheint enorm wichtig für eine erfolgreiche Elternarbeit. Lehrpersonen, die ihre Rolle und deren Grenzen genau kennen, schöpfen aus dieser Sicherheit und können den Eltern mit einer klareren Kommunikation entgegentreten. Hierbei scheint es wichtig zu sein, dass die Rollendefinition anhand guter Argumente im Beisein der Eltern vollzogen wird. Lehrpersonen mit einem diffusen Rollenbild der eigenen Person begeben sich häufiger in Verhandlungen mit den Eltern, indem sie sich auf Diskussionen einlassen und so den Weg für die Beeinflussung seitens der Eltern ebnen. Hier wird ein Zusammenhang zur Subkategorie der Beziehungsebene gesehen. Lehrpersonen, die ihre Rolle klar definieren und kommunizieren können, berichten weniger über

Situationen, in denen ihre Kompetenzen angezweifelt wurden. Dies führte seltener zur Beeinflussung der Beziehungsebene.

Spezifische individuelle SWE – Beziehungsebene:

Die Kategorie der Beziehungsebene beinhaltet Beschreibungen über die Ausprägung der zwischenmenschlichen Beziehung der beiden Parteien. Dabei ist von Interesse, wie diese Ausprägung entsteht oder worunter sie leidet.

Eine intakte Beziehungsebene zwischen den Lehrpersonen und den Eltern wird als wichtiges Element für die Entwicklung der SWE gesehen. Zentral zeigt sich hierbei der Balanceakt der Lehrpersonen zwischen Privatperson und Lehrperson. Einerseits versuchen sich die Lehrpersonen auch auf einer persönlichen Ebene für die Eltern greifbar zu machen und andererseits sind sie darum bemüht, ihr professionelles Auftreten als kompetente Lehrperson zu wahren.

*[...] auch, dass du ein Stückweit Dinge von dir preisgibst, um dich menschlich und fassbar zu machen. Gleichzeitig aber nicht zu viel, so dass du immer noch die Lehrerin bleibst und nicht eine Kollegin (I. 01, A. 61).*

Für die Ausbildung einer positiven Beziehungsebene, wird es als förderlich angesehen, wenn nicht nur Treffen in einem offiziellen Rahmen stattfinden. Die Lehrpersonen beschrieben die Begegnungen an Schulfesten als willkommene Abwechslung und Chance, die Beziehungsebene weiter auszubauen. Diesbezüglich wurde der Wunsch geäußert, dass es mehr Möglichkeiten für spontanen und inoffiziellen Austausch zwischen den Parteien geben müsse. Durch zusätzliche Informationen über die Familien können die Kinder besser eingeschätzt werden.

*[...] So Schulanlässe, sei es ein Fußballturnier oder ein Theater, dann kommt man auf einer ganz anderen Ebene ins Gespräch als immer das Ernste und wo sind die Leistungen und wie verhält er sich. Darum fände ich es schön, wenn man mehr Gelegenheiten hätte auch für einen ungezwungenen Austausch ohne dass es einen ernsten Rahmen hat (I. 05, A. 24).*

Eine vermehrte Involvierung seitens der Eltern wird von einigen Lehrpersonen geschätzt und sie empfinden dies als angenehm. Diese Involvierung, aufbauend auf einer intakten Beziehungsebene, wird insbesondere bei schwierigen Schülern als Chance für eine gewinnbringendere Zusammenarbeit angesehen. Es wird beschrieben, dass mit

zunehmendem Alter der Schüler das Interesse der Involvierung seitens der Eltern abnimmt. In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls die Wahrnehmung geäußert, dass in Schulregionen, in denen die Eltern über ein höheres Einkommen und höhere Bildungsabschlüsse verfügen, allgemein eine höhere Involvierung empfunden wird. Durch eine intakte Beziehungsebene mit den Eltern nehmen die Lehrpersonen weniger Ungewissheit wahr. Sie haben das Gefühl, besser abschätzen zu können, was bei den Gesprächen auf sie zukommt und fühlen sich dementsprechend in der Situation des Gesprächs komfortabler.

Der intakten Beziehungsebene steht die beschädigte Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Eltern gegenüber. Diese wird als hinderlich in der Zusammenarbeit beschrieben und Gründe für die Beschädigung lassen sich an unterschiedlichen Stellen finden. Es werden Situationen beschrieben, in denen persönliche Schwierigkeiten mit einem Schulkind in den Elternkontakt weitergetragen wurden. Die Eltern würden in solchen Situationen oft daran zweifeln, ob die Lehrperson überhaupt das Beste für ihr Kind wolle. Werden die Kompetenzen der Lehrpersonen angezweifelt, beschädigt dies häufig die Beziehungsebene zu den Eltern. Die Kritik beschränkt sich dabei nicht immer auf die Tätigkeit der Lehrpersonen, sondern betrifft auch teilweise ihre Persönlichkeit. Die Lehrpersonen haben Probleme, die Zweifel und Kritik der Eltern in der direkten Kommunikation zu beseitigen.

*Ja wenn man einen Fehler macht. Dieser Frontalangriff. Manche machen aus etwas Kleinem eine grosse Sache oder ihr Prinz oder ihre Prinzessin hat nicht das und jenes. Und das macht einem schon Angst, wenn man dann Mails liest à la: «Kann ich mich beim Herr Pulver über Sie beschweren?» Ja ich meine, du kannst gerne am Erziehungsdirektor ein Mail schreiben, aber das sind schon Sachen, die einem zusetzen und einem auch emotional nahe gehen. Man will ja den Job gut machen, aber es passieren Fehler, Fehleinschätzungen. Wir sind auch nur Menschen (I. 08, A. 29).*

Durch eine beschädigte Beziehungsebene sehen die Lehrpersonen oft keinen Weg mehr, eine kooperative und konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern anzustreben. Zu den Drohungen kommt hinzu, dass die Eltern oftmals in einem unpassenden Tonfall kommunizieren und allfällige Referenzen einsetzen, um bei den Lehrpersonen weiteren

Druck zu erzeugen. Hier sprechen besonders unerfahrene Lehrpersonen von grossen Unsicherheiten, die dadurch ausgelöst werden.

*[...] Ich gehe an der PH Bern an die Planungsveranstaltungen helfen. Dort haben wir immer wieder junge Lehrpersonen, die nach dem ersten Quartal mit solchen Erlebnissen kommen und fragen was sie nun tun sollen. «Die behandeln mich, als wüsste ich gar nichts». Und das ist schon happig. Einige Eltern gehen da [...] steil rein (I. 09, A. 26).*

Bezogen auf die Beziehungsebene scheint besonders die Ausprägung der Beschädigung von Bedeutung. Intakte und durchschnittlich ausgeprägte Beziehungsebenen zwischen den Lehrpersonen und Eltern scheinen das Resultat unterschiedlicher Einflussfaktoren zu sein. Dem gegenüber wird bei einer beschädigten Beziehungsebene hauptsächlich die Konfrontation und die damit verbundene Kritik an den Kompetenzen der Lehrperson als ursächlich angesehen. Gelingt es den Lehrpersonen in solchen Fällen nicht, die Kritik oder die Zweifel zurückzuweisen oder angemessen darauf zu reagieren, hat dies Auswirkungen auf die SWE im Kontakt mit diesen Eltern. Hier wird der Zusammenhang zur Subkategorie der Gesprächsstrategien gesehen. Aus Angst davor, die Beziehungsebene noch stärker zu beschädigen, verzichten die Lehrpersonen in solchen Fällen darauf, eine klare Kommunikation zu verfolgen, um die Beziehungsebene durch Zurückweisung nicht noch weiter zu belasten.

Spezifische individuelle SWE – Ungewissheit:

Die Kategorie umfasst Beschriebe zu Situationen, in denen die Lehrpersonen aktiv Ungewissheit verringert haben und Beschriebe, wie die Ungewissheit entsteht und was die Folgen für die Lehrpersonen sind.

Lehrpersonen mit einer hohen SWE beschreiben selten eine Ungewissheit im Kontakt mit den Eltern. Ebenfalls streben diese Lehrpersonen proaktiv Transparenz im Austausch mit den Eltern an. Ihnen ist es wichtig, dass alle Parteien sich im Klaren sind, über was gesprochen wird. Diese Lehrpersonen verdeutlichen sich auch die Bedürfnisse der Eltern und versuchen diese über eine transparenten Kommunikationsweise abzuholen. Die Berufserfahrung wird in diesem Zusammenhang als hilfreich beschrieben. Durch den Umstand, dass bereits gewisse Muster erkannt wurden und sich Dinge wiederholen, führt die Berufserfahrung zu einer Verringerung der Ungewissheit in der Elternarbeit. Ebenfalls



versuchen diese Lehrpersonen bei schwierigen Gesprächen bereits im Vorfeld festzustellen, was die relevanten Punkte sind, um sich dementsprechend vorbereiten zu können.

*[...] In den meisten Fällen weiss ich, wenn es ein schwieriges Gespräch gibt. Das hilft sehr stark, wenn man weiss was in einem Gespräch kommt. Bspw., Ohh, diese Eltern kommen mit etwas das nicht gut läuft. Dann kann ich mich entsprechend vorbereiten. Das heisst auch, Unterlagen, Strategien überlegen. Das hilft enorm, wenn man weiss was kommt (I. 09, A. 22).*

Wissen die Lehrpersonen nicht, was auf sie zukommt, beschreiben sie häufig das Gefühl von Nervosität und sie versuchen die Ungewissheit durch umfangreiche Vorbereitungen auszugleichen.

*Für mich schwierig ist es einzuschätzen, wie die Eltern darauf reagieren, wenn du sie auf solche Situationen ansprichst. Weil, ich bin im Moment oftmals noch nervös, wenn ich die Eltern treffe oder sehe. Oder auch wenn es kurzfristige Gespräche sind, wie Telefonieren. Dann ist es für mich ein Stressfaktor, da du nicht weisst, was dich erwartet, was von den Eltern zurückkommt. Ich habe bereits beides erlebt (I. 02, A. 18).*

Ungewissheit und die Reduktion von Ungewissheit zeigt sich als Resultat unterschiedlicher Verhaltensweisen, die in den oben aufgeführten Subkategorien geschildert wurden. Was förderlich scheint, ist die Vorbereitung auf die Gespräche im Sinne einer Kommunikation und Abklärung vor dem Gespräch an sich. Die übermässige Vorbereitung von Personen, die eine hohe Ungewissheit verspüren wird als maladaptive Copingstrategie angesehen. Im Datenmaterial wurde ersichtlich, dass Beschriebe von empfundener Ungewissheit und Beanspruchung oftmals zeitgleich erscheinen. Ungewissheit scheint in gewisser Weise das Resultat einer negativen Elternarbeit zu sein, was wiederum zu einer Beanspruchung führen kann.

## Beantwortung Forschungsfragen

*Beantwortung der Forschungsfrage 1: Wie beschreiben Lehrpersonen ihre Elternarbeit und die Elternkommunikation?* Die Lehrpersonen beschreiben die Elternarbeit sehr unterschiedlich. Elternabende und die Elterngespräche sind Beispiele für die wenigen obligatorischen Elemente der Elternarbeit. Auffällig ist, wie wenig Vorschriften die Schulen den Lehrpersonen bezüglich der Elternarbeit machen. Die Lehrpersonen beschreiben

grosse Freiheiten in der Gestaltung der Häufigkeit, des Inhalts und des Kommunikationskanals. Im Allgemeinen sehen die interviewten Lehrpersonen die Elternarbeit und die damit verbundene Kommunikation als ein positives Element ihres Arbeitsauftrages. Die negativen Berichte befassen sich jeweils mit konkreten Elternkontakten, in denen aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten auftreten. In solchen Situationen beschreiben die Lehrpersonen die Kommunikation mit den Eltern als Belastung, die in einigen Fällen zu einer Beanspruchung führt.

*Beantwortung der Forschungsfrage 2: Welche Einflussfaktoren der Elternkommunikation fördern oder hindern eine Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen in der Elternarbeit?* Im generierten Datenmaterial aus den Interviews konnten vier Dimensionen ausfindig gemacht werden (siehe Abbildung 6), die die Entwicklung der SWE hemmen oder fördern. Die vier Dimensionen zeigen sich bei gewissen Lehrpersonen positiv ausgeprägt und bei gewissen negativ ausgeprägt. Die erste Dimension ist das Vorhandensein oder die Abwesenheit von Gesprächsstrategien. Lehrpersonen, die über diese verfügen, beschreiben ihre Elternarbeit so, dass auf eine hohe SWE geschlossen wird. Lehrpersonen, die nur sehr wenige oder keine Gesprächsstrategien anwenden, berichten häufiger über Probleme in der Elternarbeit. Die zweite Dimension ist die Rollenklarheit oder Rollenunklarheit. Lehrpersonen, die über eine höhere SWE in der Elternarbeit verfügen, definieren in erster Linie ihre Rolle für sich selbst und kommunizieren diese Rollenklarheit in einem zweiten Schritt den Eltern gegenüber. Diese Rollenklarheit führt bei den Elternkontakten zu weniger Missverständnissen und die Aufgabenverteilung wird von beiden Parteien besser verstanden. Auf diese Weise kommt es weniger zu Situationen, in denen eine Kompetenzüberschreitung einer der beiden Parteien stattfindet. Dies führt zu der dritten Dimension. Besonders bei beschädigten Beziehungsebenen wurden im Datenmaterial Hinweise auf die Ursachen der geringen SWE gefunden. Bei diesem Faktor spielt die negative Ausprägung eine grössere Rolle. Eine beschädigte Beziehungsebene hat einen grösseren hinderlichen Einfluss auf die Entwicklung der SWE als, eine intakte Beziehungsebene auf die Entwicklung der SWE. Diese Dimension wird stark durch die der Rollenklarheit beeinflusst. Bei Rollenunklarheiten kam es öfters zu Kritik und dem Anzweifeln der Kompetenzen der Lehrperson, was wiederum die Beziehungsebene beeinträchtigte. Die Kritik an der Lehrperson, sei dies am Fach oder der Person selbst, belastet die Beziehungsebene stark. Die vierte Dimension die ausfindig gemacht wurde, ist

die Ungewissheit. Diese Dimension besitzt die geringste Trennschärfe und es wird angenommen, dass die Reduktion oder die Zunahme der Ungewissheit auf die Ausprägung der Dimensionen eins bis drei zurückzuführen ist. Personen mit einer hohen SWE versuchen proaktiv Ungewissheit abzubauen und streben durch das Einholen von Informationen eine effektivere Gesprächsvorbereitung an. Die Reihenfolge der Dimensionen richtet sich nach der Anzahl Hinweise aus dem Datenmaterial. Es wird jedoch keine Gewichtung im qualitativen Sinne verfolgt.

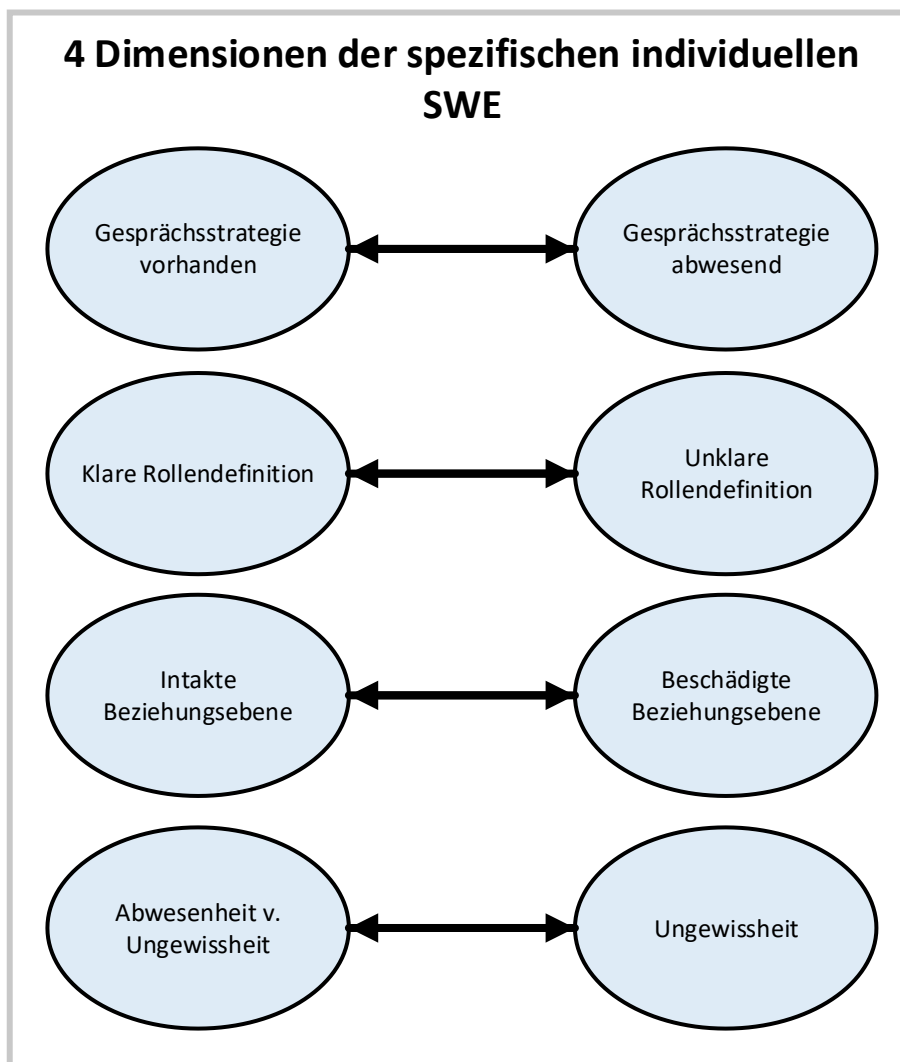


Abbildung 6. 4 Dimensionen der spezifischen individuellen SWE von Lehrpersonen in der Elternarbeit.

*Beantwortung der Forschungsfrage 3: Welche personenbezogene Einflussfaktoren der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrpersonen in der Elternkommunikation können durch die Lehrpersonen selbst entwickelt werden? Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage werden die personenbezogenen Einflussfaktoren der SWE aus den oben aufgeführten vier*

Dimensionen extrahiert. Von gewissen Dimensionen wird angenommen, dass sie über Elemente verfügen, die sich durch die Lehrperson selbst entwickeln lassen. Durch diese aktive Entwicklung lässt sich wiederum die spezifische individuelle SWE positiv beeinflussen. Unter den Gesprächsstrategien werden besonders diese als entwickelbar angesehen, die den Lehrpersonen bei der Strukturierung der Gespräche helfen. Diese sollten vermehrt auf die Bedürfnisse der Eltern nach Transparenz und Nachvollziehbarkeit abgestimmt werden. Zusätzlich scheint die Entwicklung von Strategien, die zu einer direkten Kommunikation führen, hier ebenfalls förderlich. Der Erwerb solcher Strategien wird als möglich angesehen, da eine Umsetzung durch die Lehrpersonen überprüft werden kann. Des Weiteren scheint die Rollendefinition geeignet, um durch eine entsprechende Beeinflussung der Lehrpersonen ihre positive Wirkung zu entfalten. Hier sollten sich die Lehrpersonen vermehrt an offiziellen Stellen darüber informieren, was zu ihrem Berufsauftrag gehört. Zudem können die Vorstellungen der Schulleitung abgeholt werden, um die Definition weiter zu festigen. Dieser willentliche Wissenserwerb bezüglich des Rollenumfangs wird als umsetzbar erachtet, da diese Informationen leicht zugänglich sind. Als letztes beeinflussbares Element wird der Umgang mit gerechtfertigter oder ungerechtfertigter Kritik erachtet. Hier scheint der Erwerb von Strategien ebenfalls der Weg zur positiven Beeinflussung zu sein. Der Beweis für die Möglichkeit der Entwicklung erbringen hier die Lehrpersonen, die solche Strategien bereits einsetzen. Diese schöpfen aus ihrer Rollenklarheit die Sicherheit des Kompetenzumfangs, um allfälliger Kritik angemessen zu begegnen.

## Diskussion

Die Diskussion bildet den Schlussteil der vorliegenden Arbeit. Es werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und dabei kritisch beleuchtet, inwiefern sich diese zur Beantwortung der Forschungsfrage eignen, sie sich in die Theorie eingliedern und sie sich für die Praxis relevant zeigen.

Die Forschungsfrage eins befasst sich mit dem Beschrieb der Elternarbeit und der Kommunikation in diesem Zusammenhang. In den Daten konnten Muster in der Elternarbeit nur in den obligatorischen Bereichen des Elterngesprächs und des Elternabends gefunden werden. Ansonsten unterschieden sich die Beschriebe stark und der Umfang der Elternarbeit ist von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich. Die Daten bestätigen das erwartete Bild der Elternarbeit klar. Im Leitfaden des Dachverbandes (Brühlmann & Staehelin, 2017) wird die Kommunikation so beschrieben, wie sie sich in den Interviews finden lässt. Dabei wird in der Theorie explizit erwähnt, dass die Form der Kommunikation frei zu wählen ist, was sich ebenfalls in der Praxis widerspiegelt. Die von der Beratungsfirma angestrebte Schulung sollte dieser Individualität der Elternarbeit Rechnung tragen, da dieser Handlungsspielraum in der Gestaltung der Arbeitsaufgabe als grosse Chance in der Ausbildung der SWE gesehen wird.

Die zweite Forschungsfrage befasst sich mit den Einflussfaktoren in der Elternkommunikation, die die Entwicklung der SWE in der Elternarbeit fördern oder hindern. Die vier Dimensionen, die je nach Ausprägung ihren Einfluss auf die SWE-Entwicklung ausüben, wurden induktiv aus dem Datenmaterial ausgearbeitet.

Die Dimension Gesprächsstrategien zeigt sich an gewissen Stellen etwas unscharf. Hier wird angenommen, dass der gemeinsame Nenner die strukturierte und reflektierte Gesprächsvorbereitung und Durchführung ist. Es wird angenommen, dass diese Aspekte während einer Schulung durch eine Kommunikationsberatungsfirma gut vermittelt werden können.

Bezüglich der Dimension der Rollendefinition wurden im Datenmaterial unerwartet viele Unklarheiten über die Rolle als Lehrpersonen gefunden. Dies erscheint überraschend, da hier der Dachverband (Brühlmann & Staehelin, 2017) davon spricht, dass die Lehrpersonen anhand der Definition ihres Berufsauftrages angeblich eine klare Rollendefinition vornehmen können. Bei Lehrpersonen mit einer klaren Rollendefinition deckt sich die Rolle

mit der, die vom Dachverband beschrieben wird. Der Dachverband schreibt weiter, dass die Rollen in gewissen Bereichen in einer Verhandlung mit den Eltern definiert werden sollen. Dieser Verweis auf Verhandlung wird als kritisch erachtet, da die Daten zeigen, dass nicht alle Lehrpersonen über die Fähigkeiten verfügen, eine solche Verhandlung zu führen. Oftmals gelingt es ihnen nicht, eine zufriedenstellende Rollendefinition für sich zu erreichen. Es wird eine Diskrepanz zwischen den Vorgaben des Dachverbandes und der Wahrnehmung der Lehrpersonen gesehen. In der Praxis gelingt es gewissen Lehrpersonen nicht, ihre Rollendefinition anhand der Empfehlungen vorzunehmen. Hier scheinen die nötigen Unterlagen und das Wissen vorhanden zu sein, jedoch nicht die Fähigkeit, diese in die Praxis zu integrieren. Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die Vermittlung dieses Wissens im Rahmen einer Schulung erfolgen kann.

Die Dimension der Beziehungsebene zeigt sich insbesondere durch geäußerte Kritik seitens der Eltern beeinflusst. Lehrpersonen haben Schwierigkeiten, fachliche von persönlicher Kritik zu trennen und es findet nur selten eine angemessene Reaktion der Lehrpersonen auf die Kritik statt. In der Theorie werden die Grenzen der Mitwirkungsmöglichkeiten aufgeführt und es ist beschrieben, was im Kompetenzbereich der Eltern liegt. Das Bewerten oder Mitsprechen bei Themen des Unterrichts, wie bspw. die Inhalte oder Methoden ist den Eltern nicht erlaubt. Diesbezüglich wurden jedoch Fälle in den Daten gefunden und die Lehrpersonen beschrieben in solchen Situationen eine gewisse Ohnmacht, die verschlimmert wurde, wenn die Schulleitung nicht bereit war, einzugreifen. Bei der unangemessenen persönlichen Kritik müssen die Lehrpersonen einen Weg finden, den Eltern klar ihre Grenzen aufzuzeigen und die Beziehungsebene intakt zu halten. Kritik bezogen auf den Unterricht dürfen die Eltern jedoch bei den Lehrpersonen direkt anbringen und der Dachverband (Brühlmann & Staehelin, 2017) erwartet, dass die Kritik von den Lehrpersonen angenommen wird. In den Daten wurden Fälle gefunden, in denen die Lehrpersonen auch bereits mit dem Annehmen von erlaubter Kritik Schwierigkeiten hatten und sich dies jeweils wiederum auf die Beziehungsebene auswirkte. Für die Entstehung der SWE wird es als nötig erachtet, einen guten Umgang mit Situationen zu entwickeln, in denen von den Eltern persönliche oder fachliche Kritik geäußert wird. Die eigenen Gefühle als Quelle der SWE (Schwarzer & Jerusalem, 2002) sollte hier nicht ausser Acht gelassen werden. Es bietet sich an, diese ebenfalls zu kontrollieren und zu entwickeln, da in der

Literatur davon ausgegangen wird, dass bspw. eine Aufgeregtheit einen negativen Einfluss auf die SWE hat.

Die Dimension der Ungewissheit wird hauptsächlich als Resultat verschiedener Handlungsweisen verstanden. Lehrpersonen sind sich nicht von Beginn an sicher oder unsicher. Die Sicherheit entsteht durch das Vorhandensein von Bewältigungsstrategien und die Unsicherheit resultiert aus der Abwesenheit von Bewältigungsstrategien. Diese Dimension wird daher mehr als Symptom eines positiven bzw. negativen Elternkontakts angesehen. Anhand des JD-R lässt sich die Dimension auch als Resultat des Ungleichgewichts bzw. Gleichgewichts der Belastungen und Ressourcen sehen. Der Hinweis wird in den Daten in der Nähe zu der Kategorie der Beanspruchung gesehen. An dieser Dimension ist zu kritisieren, dass sie in der vorliegenden Form in die Kategorien der Entstehung der SWE und gleichzeitig in die Kategorie der Beanspruchung fällt.

Die dritte Forschungsfrage und deren Beantwortung bilden den Übergang von den zentralen Ergebnissen zu den praktischen Empfehlungen. Die Frage extrahiert Elemente aus den vier Dimensionen, von denen angenommen wird, dass sie durch die Lehrpersonen selbst entwickelt werden können. Bezogen auf die Vermittlung dieser Elemente werden die Quellen (Schwarzer & Jerusalem, 2002) der SWE aus der Theorie hinzugezogen, die besagen, dass für einen optimalen Aufbau der SWE Erfolge vermittelt werden müssen, die den eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden können. Ebenfalls nennen sie das Setzen von Nahzielen als förderlich. Diese beiden Punkte sollten daher in die Erarbeitung der Schulung einfließen. Die spezifische kollektive SWE, wie sie in der Theorie erläutert wird, wurde nur in sehr geringer Ausprägung gefunden. Besonders interessant scheint sie in Bezug auf junge Lehrpersonen, die mit einer anderen Einstellung der Zusammenarbeit auf den Arbeitsmarkt kommen und hier ein grösseres Potenzial zur Förderung der kollektiven SWE sehen.

Noch nicht abgehandelte Erkenntnisse aus den Daten beziehen sich auf relevante Hinweise für die Firma eberhard: kommunikation für die Umsetzung der Schulung. Es wurde die Empfehlung geäußert, dass sich die Schulung an das Weiterbildungsprogramm der PH angliedern sollte. Die Lehrpersonen verfolgen in der Suche nach ihren obligatorischen Weiterbildungen oft schulinterne Prozesse, die sich auf das Weiterbildungsangebot der PH fokussieren. Zudem würden in diesem Fall die Kosten zu grösseren Teilen auf das

Schulbudget für Weiterbildungen entfallen und nicht auf die Lehrpersonen. Im Herbstsemester gibt es an der PH Bern jeweils sogenannte Boxenstopps, an denen die Lehrpersonen aus ihrem ersten Jahr im Berufsleben zurück an die PH kommen, um aktuelle Thematiken zu bearbeiten. Geht es um die Werbung für die Schulung, sollte der Hinweis verfolgt werden, dass Elternkonflikte öfters an Schulen vorkommen, die in Gebieten liegen, in denen die Eltern über höhere Bildungsabschlüsse verfügen. Diese Hinweise entstammen vereinzelt Aussagen der Lehrpersonen. Diesbezüglich bieten sich auch weitere Untersuchungen an. Im Rahmen des Interviews wurde zudem die Frage erhoben, wie die Inhalte der Schulung aussehen müssten, damit sich die Lehrpersonen angesprochen fühlen. Dabei wurde der Wunsch nach handlungsorientierten Rollenspielen geäußert, die bspw. konkrete Konfliktgespräche simulieren. Die Vermittlung von Theorie wird nicht gewünscht, da dies an der PH erfolgt. Des Weiteren wird eine Begleitung nach der Schulung und die Überprüfung der Wissensinhalte als hilfreich erachtet. Die Zielgruppe der Schulung wird in den unerfahrenen Lehrpersonen gesehen, da diese öfters mit der Thematik konfrontiert scheinen und den Eindruck machen, gewillter zu sein, an ihren diesbezüglichen Defiziten zu arbeiten. Zu erwähnen ist jedoch, dass auch erfahrene Lehrpersonen immer noch mit Schwierigkeiten in der Elternarbeit konfrontiert sind, sie aber durch ihre Berufserfahrung Strategien entwickelt haben.

### Praktische Empfehlungen

Die praktischen Empfehlungen bilden den Teil der Arbeit, in dem die Theorie, die Ergebnisse aus den Daten und die Interessen der Praxis zusammenfließen. Wie in der Einleitung geschildert, verfolgt die Unternehmung eberhard:kommunikation das Ziel, eine Schulung für Lehrpersonen zu entwerfen. Dabei sollen Strategien für die Kommunikation mit den Eltern vermittelt werden. Die praktischen Empfehlungen zeigen die wichtigsten Felder bei der Entstehung von spezifischer individueller SWE auf. Werden diese anhand einer Schulung und der Vermittlung der entsprechenden Wissensinhalte positiv beeinflusst, wird von einer Ressourcenstärkung auf der Ebene der Person ausgegangen.

Die vorliegende Arbeit zeigt im Ergebnissteil Dimensionen auf, die die Entstehung von spezifischer individueller SWE beeinflussen. Diese Dimensionen können als individuelle Bewältigungsstrategien bezeichnet werden, die wiederum zu einer Erhöhung der SWE führen und den personalen Ressourcen zugeordnet werden. Als personale Ressource lassen



sie sich in das JD-R (Demerouti et al., 2001) eingliedern und es wird angenommen, dass sie dort wiederum zu den in der Theorie proklamierten Wirkweisen beitragen.

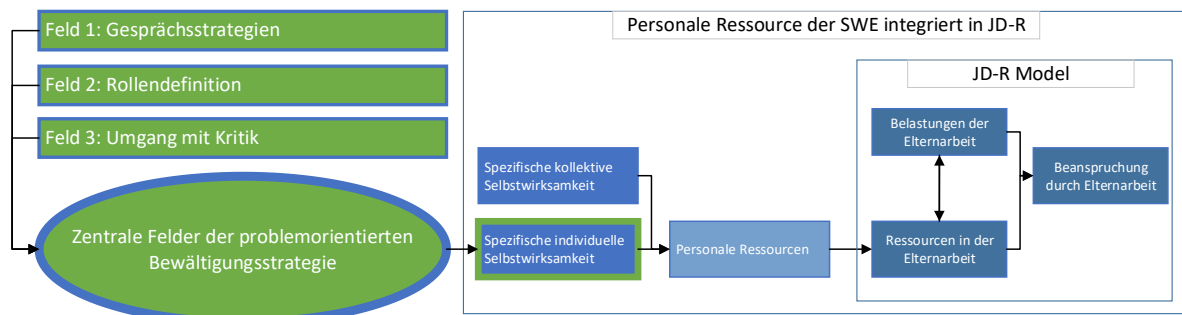


Abbildung 7. Zentrale Felder der Bewältigungsstrategien zur Beeinflussung der spezifischen individuellen SWE. Angelehnt an das JD-R Modell von Bakker und Demerouti (2007) und der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977) zitiert nach Schwarzer und Jerusalem (2002).

Es werden drei Felder aufgezeigt (siehe Abbildung 7), die in der Vermittlung von Strategien berücksichtigt werden müssen, um die spezifische individuelle SWE positiv zu beeinflussen. Mit dem Feld der Gesprächsstrategien ist gemeint, dass die Lehrpersonen Strategien erlernen, die ihnen helfen, die Gespräche strukturiert aufzubauen, sie zu lenken und ihnen einen konstruktiven Charakter zu verleihen. Der konstruktive Charakter kann bspw. über einen Gesprächsaufbau, bei dem vermehrt die Schulkinder sprechen, erreicht werden. Bezogen auf die Kommunikation müssen Strategien vermittelt werden, die die Lehrpersonen dabei unterstützen, nachvollziehbar, transparent und direkt zu kommunizieren. Die Nachvollziehbarkeit und Transparenz befriedigt hierbei in erster Linie die Bedürfnisse der Eltern und die direkte Kommunikation dient in zweiter Linie der Vermittlung der Bedürfnisse der Lehrperson. Das zweite Feld bildet die Rollendefinition. Hierbei müssen Strategien vermittelt werden, mit denen die Lehrpersonen ihre Rolle klar definieren können. Der gesetzliche Auftrag bietet bspw. Orientierung oder die Schulleitung kann konsultiert werden. Besteht eine stabile Definition der eigenen Rolle und der der Eltern, müssen die Rollendefinitionen den Eltern gegenüber klar kommuniziert werden. Das dritte zentrale Feld bildet der Umgang mit Kritik. In einem ersten Schritt müssen die Lehrpersonen Strategien entwickeln, die es ihnen erlauben, gerechtfertigte und ungerechtfertigte Kritik zu identifizieren. Besteht die Möglichkeit zur Differenzierung von Kritik, können in einem zweiten Schritt Strategien erlernt werden, mit denen Sie in den Gesprächen auf solche Situationen angemessen reagieren können.

## Reflexion der Arbeit

Die Reflexion der Arbeit nimmt Abstand und versucht aus der Distanz zentrale Aspekte der Arbeit kritisch zu hinterfragen. Die Reflexion findet entlang des Aufbaus der vorliegenden Arbeit statt.

Mit den Forschungsfragen, die sich mit den Ressourcen in der Elternarbeit befassen, wird ein Gebiet beleuchtet, in dem weitere Forschung nötig ist (Krause et al., 2013) und der Zugang über das JD-R wird als geeignet erachtet, da er sich entlang der ganzen Arbeit als konstante Orientierung zeigte und ein Ausdifferenzieren der Elternkommunikation erlaubte. Aussagen bezüglich der Puffer-Wirkung der Ressourcen auf die Belastungen müssen kritisch hinterfragt werden, da diese Hypothese umstritten ist (Salanova et al., 2002). Die Theorie der SWE ist in der Forschung rund um den Lehrberuf ebenfalls eine bekannte (Krause et al., 2013), was ihren Gebrauch für die vorliegende Arbeit erklärt. Die Theorie der SWE liess sich gut auf die Elternarbeit bzw. Elternkommunikation übertragen und eignete sich für die Untersuchung der Tätigkeit. Diese starke theoriegeleitete Erarbeitung entlang der ganzen Forschung und des Berichts wird als Stärke der Arbeit erachtet.

Die Stichprobenauswahl wird kritisch hinterfragt. Die Auswahl der Lehrpersonen erfolgte über Anschreiben an verschiedene Schulen und die Lehrpersonen meldeten sich selber für einen Interviewtermin. Diese Auswahlmethode birgt die Gefahr, dass die Personen, die für ein Interview bereit waren, bereits beeinflusst waren und sich Störvariablen in den Ergebnissen manifestierten. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Lehrpersonen wird daher als sehr begrenzt angesehen, da der Stichprobenumfang nur zehn Lehrpersonen beinhaltete.

Bei der Durchführung der Leitfadeninterviews hing die Dichte der brauchbaren Daten sehr von der Fähigkeit zur Reflexion der Interviewten ab. Hier ergab sich ein Interview mit einer Lehrperson, die ihre Elternarbeit nur gering reflektierte, was zu wenig brauchbarem Datenmaterial aus diesem Interview führte.

Die Datenauswertung wurde von einer Person durchgeführt. Dies hatte zur Folge, dass die Definitionen der Kategorien einheitlich verstanden wurden. Anhand der Empfehlungen von Kuckartz (2016) gelang eine klare Strukturierung der Auswertung. Die Begrenzung der

Summaries auf die Codes der Subkategorien der spezifischen individuellen SWE erschienen sinnvoll, da besonders hier die Datenmenge unüberschaubar wurde.

In der Beantwortung der Forschungsfragen wird oft davon gesprochen, dass Lehrpersonen mit einer hohen oder niedrigen Ausprägung der SWE jeweils unterschiedliche Merkmale aufweisen. Kritisch zu betrachten gilt es hier, dass die Einschätzung einer hohen oder niedrigen SWE auf der Interpretation der Daten durch den Forschenden beruht. Es wurden keine Kategorien zu einer Ausprägung der SWE gebildet, sondern rein durch die Beschreibungen der Lehrperson auf deren SWE-Ausprägung geschlossen. Dieser interpretative Schluss ohne systematische Analyse wird kritisch hinterfragt, da er stark durch die Wahrnehmung des Forschenden beeinflusst ist.

Wie bereits in der Diskussion erwähnt, zeigt sich der Aspekt der Ungewissheit nicht trennscharf. Die Nähe zu zwei unterschiedlichen Hauptkategorien wird darauf zurückgeführt, dass die Kategorie der Ungewissheit bzw. Gewissheit nicht ausreichend gut definiert wurde. Daraus ergaben sich methodische Schwierigkeiten, die zu einer Kategorie führte, die zu weit greift und im Kontext der Arbeit zu keinen befriedigenden Empfehlungen bezüglich der Schulung führte.

### Weiterführende Forschung

In einem weiteren Schritt wird empfohlen, die Wirkung der in dieser Arbeit beschriebenen praktischen Empfehlungen zu überprüfen. Hierzu wäre eine Vorher-Nachher Messung nötig, um die Wirksamkeit der Intervention bzw. der Vermittlung der Strategien untersuchen zu können. Weiterführende Forschung sollte zudem versuchen, Variablen bzw. Persönlichkeitsmerkmale ausfindig zu machen, die eine Veränderung der SWE begünstigen. Begibt sich die Forschung auf diese Ebene, können Strategien noch individuell angepasster vermittelt werden, was wiederum eine höhere Wirksamkeit erwarten lässt. Der von einer Lehrperson wahrgenommene Zusammenhang zwischen Demografie und der Beanspruchungen von Lehrpersonen, bieten sich an als zukünftiges Forschungsinteresse ebenfalls an. Werden hier Zusammenhänge gefunden, wären frühzeitige Präventionsmassnahmen in Gebieten möglich, in denen mit erhöhten Belastungen durch die Eltern gerechnet wird.

## Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Grundlage einer Schulung zur Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern zu erarbeiten. Aus den Ergebnissen, die anhand der Forschungsfragen hervorgebracht wurden, konnten praktische Empfehlungen für die Schulung abgeleitet werden. Die drei Felder, die in der Schulung der Firma eberhard: kommunikation angegangen werden sollten, sind: Die Vermittlung von spezifischen Gesprächsstrategien, die Definition der eigenen Rolle und deren Kommunikation gegenüber den Eltern und Strategien zum Umgang mit Kritik in den Gesprächen mit den Eltern. Werden diese drei Felder in einer Schulung angegangen und kommt zu einer Verbesserung, wird davon ausgegangen, dass sich die spezifische individuelle SWE verbessert. Da sich diese als personale Ressource in das JD-R eingliedert, kann folglich von einer Ressourcenstärkung gesprochen werden. Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit konnte die Grundlage einer Ressourcenstärkung erarbeiten, die der hoch relevanten und aktuellen Thematik der Lehrerbelastung auf der spezifischer Ebene der Kommunikation mit den Eltern der Schulkinder begegnet.

## Literatur

- Baeriswyl, S., Krause, A. & Kunz Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen – eine Erweiterung des Job Demands - Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 2 (August), 128–146.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model : state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309–328. doi:10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands – resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12 (4), 393–417. doi:10.1080/13594320344000165
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10 (1), 16.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Brühlmann, J. & Staehelin, C. (2017). *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit*. Zürich.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499–512.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung - Eine Einführung*. Reinbek.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495–513.

doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hardegger, A. (2017). Lehrer arbeiten immer mehr und verdienen immer weniger. *Neue Zürcher Zeitung*.

Helbig, J. (2016). Lehrer: Zwischen Terrorseltern und Mandalas. *Neue Zürcher Zeitung*.

Helferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten - Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied psychology, 50* (3), 337–421.

Krause, A., Dorsemagen, C. & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und -gesundheitsforschung. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61–80). Springer.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Beltz Juventa.

Meier, B. (2019). Der LCH stellt sich vor. *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH*. Zugriff am 2.4.2019. Verfügbar unter: <https://www.lch.ch/der-lch/der-lch-stellt-sich-vor/>

Meijman, T. F. & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. *Handbook of work and organizational psychology. Vol. 2: Work psychology* (Band 2, S. 5–33). Psychology,

Hove, England.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education, 27* (7), 1101–1110. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.tate.2011.05.006

Salanova, M., Peiró, J. M. & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 11* (1), 1–25. doi:10.1080/13594320143000735

Schmitz, G. S. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft* (Band 26, S. 140–158).

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft* (S. 192–213). Beltz Verlag.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft* (Band 44, S. 28–54). Beltz Verlag.

Sda. (2017). Wenn Eltern Lehrer zu sehr gängeln. *Neue Zürcher Zeitung*.

Sda. (2018). Lehrerpräsident fordert Anlaufstellen in Kantonen für nörgelnde Eltern. *Neue Zürcher Zeitung*.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teac, 27*, 1029–1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001

Streibel, N. (2015). Liebe Eltern, redet uns Lehrern nicht immer drein! *Berner Zeitung*.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7 (3), 203–219.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 14 (2), 121–141. doi:10.1037/1072-5245.14.2.121



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Zugang zur Thematik, angelehnt an Demerouti et. al (2001), Xanthopoulou et al., (2007) Bandura (1977) und Schwarzer und Jerusalem (2002).....	4
Abbildung 2. Zuständigkeiten der Akteure in der Elternarbeit aus Brühlmann & Staehelin (2017). .....	7
Abbildung 3. Das Job Demands-Resources Model aus Bakker & Demerouti (2007).....	11
Abbildung 4. Zugang zur Kommunikation angelehnt an das JD-R Modell nach Bakker & Demerouti (2001) und Xanthopoulou et al. (2007) und der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977), zitiert nach Schwarzer und Jerusalem (2002). .....	15
Abbildung 5. Kategoriensystem .....	23
Abbildung 6. 4 Dimensionen der spezifischen individuellen SWE von Lehrpersonen in der Elternarbeit.....	39
Abbildung 7. Zentrale Felder der Bewältigungsstrategien zur Beeinflussung der spezifischen individuellen SWE. Angelehnt an das JD-R Modell von Bakker und Demerouti (2007) und der Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977) zitiert nach Schwarzer und Jerusalem (2002). .....	45

## **Anhang**

Anhang A: Interviewleitfaden und Anonymitätsvereinbarung

Interviewleitfaden: Ressourcen von Lehrpersonen in der Elternarbeit

Name Interviewpartner/in: \_\_\_\_\_

Ort, Datum: \_\_\_\_\_

Fachlehrperson / Klassenlehrperson:

Name der Schule, Ort:

Klasse:

Klassengrösse:

Berufserfahrung in Jahre:

Einstieg

Dieses Interview findet im Rahmen einer Bachelorarbeit statt. Das Ziel ist es dabei, mit einer Beratungsfirma einen Workshop zu entwickeln, der eine Ressourcenstärkung im Elternkontakt bei Lehrpersonen vornehmen will. Die Fragen des Interviews zielen nun darauf ab, herauszufinden, was die Ursachen von vorhandenen oder abwesenden Ressourcen im Elternkontakt sind.

Alle erhobenen Daten werden Anonym behandelt und in der fertigen Arbeit sind die Antworten nicht rückverfolgbar.

Es ist für die Resultate der Bachelorarbeit von grossem Vorteil wenn die Fragen ehrlich beantwortet werden. Das Interview wird aufgenommen und die Tonspuren später für eine Transkription verwendet. Die Tonspuren werden nach der Transkription vernichtet und das Transskript anonymisiert.

**Anonymitätsvereinbarung:**

Der/die Interviewte hat das Recht auf Anonymität. Die gemachten Aussagen aus der Vergangenheit dürfen nicht gegen den/die Interviewten verwendet werden, da das Interview und die darin gemachten Aussagen nur unter der Sicherheit der Anonymität ausgesprochen/vollzogen wurden.

**Schweigepflichtvereinbarung:**

Der Interviewer Luca Niederhauser verpflichtet sich gegenüber Dritten, ausser den zuständigen Dozenten an der Fachhochschule, über die Aussagen in sämtlichen Gesprächen, sowie über alle weiteren Inhalte von Datenanalysen Stillschweigen zu bewahren. Dem Datenschutz, in Bezug auf die Audioaufnahmen, werden Folge geleistet und eine sichere Aufbewahrung oder Vernichtung der Aufnahmen wird gewährleistet. Das Pocket Memo Aufnahmegerät verfügt über einen Sicherheits-PIN Code, sodass auch beim Verlust des Gerätes kein Datenleck zu erwarten ist.

Der/die Interviewte ist sich bewusst das zum Nachweis der Leistung von Luca Niederhauser in seiner Bachelor Thesis alle Notizen sowie Unterlagen der Dozentin Katharina Vogt zur Verfügung gestellt werden müssen, sofern die Notizen und/oder Audioaufnahmen verlangt werden. Mit der Unterschrift bestätigt die Beteiligten des Interviews dieses Dokument gelesen und verstanden zu haben.

---

Unterschrift Teilnehmer/in und Unterschrift Interviewer

## Interviewleitfaden

An mich wichtig:

Es geht bei den Fragen sehr fest um Ihre Wahrnehmung und am besten auf abstrakter Ebene bleiben.

Fragen – Reihenfolge nach Menge der Erzählgenerierung	Memos für Nachfragen / Aufrechterhaltungsfrage	Konstrukte hinter der Frage
<p>Offen: Bitte erzählen Sie von ihrem Kontakt mit Eltern in der Rolle als Lehrperson</p>	<p><b>-Gestaltung Elternarbeit?</b> Unterstützt Sie die Schule dabei oder nur Vorgaben? (Rolle Schulleitung? – organisationale Ressource)</p> <p><b>-Gestaltbarkeit im Vergleich</b> mit anderen Teilen des Lehrberufs</p> <p><b>-Rollenaufteilung</b> in Elternarbeit (Vorstellung Schule, Berufsverband)</p> <p><b>-Schwierigkeiten</b> Elternarbeit</p> <p>Leichtes an der Elternarbeit</p> <p>Elternarbeit als Motivation</p> <p><i>Umfang der Elternarbeit</i></p>	<p>Gewichtung anhand Erzählreihenfolge der immanenten Erzählung.</p> <p>Definition Elternarbeit / Anteil der Elternkommunikation (Art)</p> <p>Rollendefinition /</p> <p>Arbeitsauftragsdefinition</p> <p>Job Autonomie (Gestaltbarkeit)</p> <p>PE-Fit</p>

	<i>Konkrete Bsp. von direkter Kommunikation</i>	Indikatoren für Kompetenz der Elternkommunikation
Wie sehen Gesprächssituationen mit Eltern aus? (Telefon, F2F, etc)	<p><b>-Was beeinflusst die die Resultate</b> des Gesprächs?</p> <p><b>-Zentrale Faktoren der Beeinflussung?</b>– Zuschreibung</p> <p><b>-Was ist wichtig für erfolgreiche Gespräche?</b></p> <p>-Was <b>wünschen</b> Sie sich öfters in der Kommunikation</p> <p><i>Gesprächssituationen die schwieriger waren? (nicht verstanden)</i></p> <p><i>Gesprächssituationen die einfacher waren? (gut verstanden)</i></p> <p><i>Schwierigkeiten/Leichtigkeit dabei? Ergründen</i></p> <p><i>Zentrale Problematiken</i></p>	<p>Interne oder externe Kontrollüberzeugung (Zuschreibung wo?)</p> <p>Selbstwirksamkeitserwartung</p>
Was sind Ihre <b>Einstellungen</b> und <b>Gefühle</b> gegenüber dem Kontakt mit den Eltern in bzw. den Gesprächen?	<p>-Von wo kommt <b>Sicherheit/ Unsicherheit?</b> (Einstellung und Gefühle)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönlichkeit, Grundausbildung, Training, weitere Unterstützung</li> <li>• Kompetenzen</li> <li>• Rollenklarheit</li> </ul>	<p>Selbstwirksamkeitserwartung (spezifisch)</p> <p>Kontrollüberzeugung</p> <p>Quellen der Selbstwirksamkeit</p>
Möchten Sie sonst noch etwas sagen?	<p>Interesse</p> <p>Etwas das Sie beschäftigt</p>	

	Etc.	
Haben Sie das Gefühl, Ihnen würde es <b>etwas bringen an einem Workshop teilzunehmen</b> , in dem auf Strategien bei konfliktreichen Gesprächsführung eingegangen wird und so die Elternarbeit als Ganzes beeinflusst wird? (bspw. Schlagfertigkeit, Rollenspiele)	<b>-Konstruktivere Zusammenarbeit</b> überhaupt <b>nötig</b> ? -Was wäre deine <b>Empfehlung</b> in solch einem <b>Workshop</b> anzugehen?  -Kontaktdaten brauchen für ein Anschreiben?	Interesse Auftraggeber



## Anhang B: Vorab-Festlegung

## Vorab Sampling nach Flick (2002)

	Berufserfahrung			
Geschlecht	0-1 Jahre	2-5 Jahre	6-10 Jahre	ü. 30 Jahre
Männlich	3			4,6
Weiblich	2	1,8,9	5,7	10

Nummer innerhalb der Zelle = Nummer des Interviews (siehe Transkripte)

## Anhang C: Kategoriensystem

## Kategoriensystem - Definitionen

## Hauptkategorie

## Defintion HK

Inhalt Elternarbeit (deduktiv)	Es werden die Beschreibe codiert die die Aufgaben der Elternarbeit thematisieren. Von Interesse ist die Wahrnehmung der Elternarbeit. Dabei interessieren hauptsächlich die Aufgaben, die die Lehrperson zur Erfüllung der Elternarbeit ausführen muss. Gibt es Elemente der Elternarbeit die für alle Lehrpersonen obligatorisch sind? was sind freiwillige Elemente der Elternarbeit?
Externe Ressourcen in der Elternarbeit (deduktiv)	Beschriebe aller vorhandenen oder abwesenen Ressourcen -> ausgenommen die personalen Ressourcen!

Personale Ressource in der Elternarbeit (deduktiv)

#### Subkategorie

#### Definition Subkategorie

#### Ankerbeispiel Subkategorie (Zitate)

Beanspruchungen (induktiv)

Hinweise auf Beanspruchungen aus der Belastung der Elternarbeit. Gesundheit wird beeinflusst.

Ich freue mich, bin gespannt aber auch ziemlich nervös. Ich bin froh wenn ich jeweils vorbereitet bin und weiss was ich sagen will. Einen Ablauf habe wie ich es machen will. Und nach den Gesprächen, die wöchentlichen Kontakte kann man nicht dazuzählen, bin ich sehr erschöpft. Für mich ist klar, dass ich an diesen Tagen nichts mehr abmache. Ich werde nicht mehr gross kochen.

Soziale (deduktiv)	Ressourcen auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen (z.B. Vorgesetzte, Mitarbeitende, Arbeitsklima, Unterstützung). Gegenteilige Ausprägung involvieren	Was mir auch immer Sicherheit gab, war wenn jemand zweites dabei war. Diese Person musste auch gar nichts sagen. Es ging einfach darum zu wissen diese Person ist da und mach Protokoll. Ich muss nicht auch noch alles mitbekommen und kann mich aufs Gespräch konzentrieren. Das war sehr entlastend.
Organisationale (deduktiv)	Ressourcen auf der Ebene der Organisation. Systematische Unterstützung bei der Erfüllung von Aufgaben. Gegenteilige Ausprägung involvieren.	Ich habe auch das Ding, dass wir hier nicht ein Mentoring System wie an anderen Schulen haben, wo die Neuen quasi begleitet werden von einem. Ich weiss schon wo ich mir meine Unterstützung zusammensuchen kann. Und ich kann auch bei der Schulleitung, gerade vor solchen Gesprächen, diese mit der Schulleitung vorbesprechen. Respektive sogar schauen, ob, falls nötig, jemand anwesend wäre. Das ist auch die Möglichkeit.
Autonomieität (induktiv)	Ressource auf der Ebene der Aufgabe im Sinne von Gestaltungsspielraum in der Erfüllung der Elternarbeit. Gegenteilige Ausprägung involvieren	Ihnen jede Woche dieses Mail zu schicken. Das wir Elterngespräche machen, das ist vorgegeben, wie lange das sie sein sollen, wie ich sie aufbaue, bin ich total frei gewesen.
Spezifisch kollektive SWE (deduktiv)	Überindividuelle Überzeugungen der Handlungskompetenzen der Gruppe. Bei der Einschätzung der kollektiven Selbstwirksamkeit, folglich einer Gruppe, werden die Kombinationen und Koordinationen der unterschiedlichen individuellen Ressourcen betrachtet und in ein gemeinsames Wirkpotenzial verrechnet. Die Beschriebe müssen auf die spezifische Aufgabe der Elternarbeit bezogen sein. Gegenteilige Ausprägung involvieren.	Ich denke dort gibt es jetzt auch einen Generationenwechsel, andere Lehrer waren Einzelkämpfer und haben ihr Ding durchgezogen und jetzt wird man ein Team. Auch Team zwischen den Lehrern, auch wenn der nichts mit meiner Klasse zutun hat. Auch der Materialaustausch funktioniert. «Wie bereitest du ein Elterngespräch vor? Was hast du für Materialien?» Wirklich auch konkret reinsitzen. Es ist für mich, ich habe so oder so immer meine Tür offen und bei mir dürfen immer alle kommen wenn es für die Eltern und Schüler auch stimmt. Das ist schon auch Wandel, der sich nun abzeichnet. Auch mit den Lehrpersonen, die frisch ab PH kommen mit Blick auf die letzten 10 Jahre. (!: dieser Austausch) Ja die Offenheit, auch dieser Teamgedanke ist nicht mehr wie früher. Es gibt hier Lehrpersonen, dort dürfte ich niemals, die hätten das Gefühl, das ich sie kontrollieren wolle. Und das ist bei den jüngeren Lehrpersonen nicht so.
Spezifische individuelle SWE (deduktiv)	Spezifisch im Sinne des Glaubens an die Kompetenzen in der Situation des Elternkontakts. Person besitzt die Gewissheit, eine spezifische Handlung, trotz Barrieren, ausführen zu können. Gegenteilige Ausprägung involvieren	Codierung nur zu den jeweiligen Sub-Subkategorien vorhanden

Sub-Subkategorie der spezifischen individuellen SWE (alle induktiv)	Definition	Ankerbeispiele
Gesprächsstrategien	Schilderung von wichtigen Gesprächselementen und Strategien, die zu einem optimaleren Elternkontakt führen.	Und auch einfach nachfragen. Wenn das Kind schlecht drauf ist oder das Kind etwas erzählt und du dir Gedanken dazu machst. Einfach fragen. Hei, das Kind hat mir erzählt. Ist etwas gewesen? Dort kommt sehr viel von den Eltern und du kannst sehr gut mit dem Arbeiten und es ist auch ein Vertrauen da. Interessiert sein an der Familiensituation. Dort auch Verständnis entgegenbringen.
Fehlende Gesprächsstrategien	Situationen in denen keine Gesprächsstrategien angewendet werden. Die Personen setzen keine ein oder verfügen keine Strategien.	Kannst du dort das Gespräch noch gestalten?  P1: ich glaube ich könnte schon, ich weiss einfach noch nicht wie genau. Bis zu einem gewissen Grad.
Rollenklarheit	Die Lehrperson hat eine klare Vorstellung der eignene Rolle un dkann diese dadurch auch klar kommunizieren. Die Rollen sind klar verteilt, was zu wenig Entgrenzung führt.	Ja, ich musst ein Kind bspw. für eine Untersuchung bei der EB anmelden. Dort haben dann die Eltern, das nicht gewollt. Dort musste ich als Lehrperson einfach sagen, dass ich das so stehen lassen muss. Obwohl ich persönlich der Meinung gewesen wäre, dass diese Abklärung nicht einfach stehen gelassen werden konnte.
Rollenunklarheit	Unklare Vorstellungen der eigenen Rolle der Lehrpersonen werden beschrieben. Entgrenzung findet statt und die Eltern üben vermehrt Einfluss aus.	Ich glaube schon auch eine Abgrenzung. Einerseits bin ich eine Fachperson, die professionell versucht rüber zu kommen und gleichzeitig ist es auch wichtig, dass man sie als Menschen nimmt. Probiert die Situation zu verstehen. Und das finde ich schwierig, dort die Grenze zu zeihen wenn sie ein Problem haben. Das ist einfach etwas das mich nichts angehet. Aber wie machst du es wenn sie da sind?! Wenn es eine offene Diskussion wäre könnte ich sagen: Entschuldigen sie, das können sie gerne später besprechen. Aber wenn es immer so Bemerkungen sind und ich sitze einfach da und merke, dass sie eine Reaktion wollen, ich aber keine geben.
intakte Beziehungsebene	Beschreibe zu der intankten Beziehungsebene mit den Eltern und woraus diese entsteht und was diese begünstigt.	ja, nicht von Anfang an. Ich glaube ich könnte den Eltern nicht sagen wie. Aber wenn ich das Gefühl habe, sie kennen mich nun und es ist eine gute Beziehung vorhanden. Dann wüsste ich schon wie.

beschädigte Beziehungsebene	Beschriebe zu der beschädigten Beziehungsebene und deren Entstehungsgründe sowie die Folgen der beschädigten Beziehungsebene.	Man kann auch sagen, manchmal stimmt die Chemie auch einfach wirklich nicht mit gewissen Schülern und man findet sie auch nicht. Das merkt man dann auch. Das trägt man während der ganzen Zeit auch mit. Das schaffst du fast nicht sauber zu klären. Da sind immer schon bei diesen Gesprächen Spannungen dabei. Und das sind dann die Gespräche, die wirklich noch jemand weiteres beigezogen wird. Auch nur als Beobachter oder. Aber das ist häufig von der Schulseite her.
Reduktion Ungewissheit	Es werden Massnahmen geschildert die einer Reduktion von Ungewissheit beitragen.	Es ist ganz etwas anderes als wenn die eine Seite total von Neuigkeiten gestellt wird, die sie nicht so sehen und nicht sehen wollen.
Ungewissheit	Entstehung der Ungewissheit und deren Folgen.	I: Hast du auch schon versucht zu ergründen von wo diese Nervosität kommt?  P1: Ja sicher. Ich denke wirklich, dass es die Ungewissheit ist. Was kommt da auf mich zu? Wie kommen sie?
Kompetenzen angezweifelt	Die Eltern stellen die Kompetenzen der Lehrpersonen in Frage. Konfrontation im Gespräch. Auf persönlicher oder fachlicher Ebene	Ja, ich glaube auch. Oder auch wenn sie Fragen haben von denen ich das Gefühl habe, dass ich diese als Lehrerin beantworten können sollte und ich kann es nicht. Dort dann herauszukommen ohne dass sie alles anzweifeln. Eltern sind oft sehr zweifelnd. Sie hinterfragen vieles und manchmal kannst du dir kein Fehler erlauben.
Involvierung der Eltern	Situationen in denen sich die Eltern aktiv vermehrt in das Geschehen um ihr Kind an der Schule involviert haben.	Das man merkt ist, dass die Eltern an diese Gespräche kommen wollen und sie sind interessiert an dem was wir zu erzählen haben. Ansonsten würden sie nicht so viel Geld für Ihre Kinder zahlen. Also ich habe noch keine Eltern gehabt, die fanden: «Wir zahlen ja und ihr schaut für alles». Sondern es ist mehr: «Wir zahlen, wir wollen wissen was läuft, wir sind interessiert daran». Und es ist auch nicht so: «die Schule meines Kindes ist mir egal und ich muss mit der Polizei kommen, damit ich überhaupt an ein Gespräch komme». Solche Geschichten hast du eventuell auch schon gehört im Rahmen von deiner, genau.
Berufserfahrung	Äusserungen zu der eigenen Berufserfahrung und deren Auswirkung auf die Kommunikation mit den Eltern.	Es ist auch einwenig eine Frage der Erfahrung muss ich ehrlicherweise sagen. So dass ich es alleine mache, inklusive Protokoll, also Notizen fürs Protokoll. Und weil ich es sehr gut vorbereite kann ich es sehr ergänzen und meistens auch gleich ausdrucken und redigieren und tschüss, erledigt. Aber das ist der Optimalfall, das gibt es nicht immer so.

## Anhang D: Summary Tabelle – Förderliche Umstände

Spez. Kollekt. SWE	Sepz. Ind. SWE	Rollenklarheit
Schule hat die Rolle der Lehrperson entgrenzt		
		Beschreibt Fälle in denen sie den Eltern klar kommunizierte bis wo ihre Rolle geht und wo diese aufhört. Konnte dann auch akzeptieren als die Entscheidung nicht mehr in ihre Rolle als Lehrperson fiel und akzeptierte den Entscheid der nicht ihrer persönlichen Meinung entsprach.

Konnte bei einer Meinungsverschiedenheit der Eltern klar kommunizieren, dass diese Entscheidung ihn den Entscheidungsbereich der Lehrperson fiel. Sieht dabei klar den Zuständigkeitsbereich der eigenen Rolle und kann diesen kommunizieren.



Die Lehrperson beobachtet einen Gesinnungswechsel bei jungen Lehrpersonen. Diese seien gewillt mehr im Team zu arbeiten. Der Wissensaustausch wird aktiver betrieben.

Die Lehrperson sieht die Rollendefinition zwischen ihr und den Eltern als aktiven Prozess. Hat klare Vorstellungen was in ihre eigene Rolle fällt und was in die der Eltern. Sieht dabei auch die wertvollen Aspekte die die Rolle der Eltern mit sich bringt. Sieht sich auf Augenhöhe mit den Eltern und beschreibt eine gute Kommunikation mit den Eltern.  
Sieht das Alter als einen Einflussfaktor auf die Rollenklarheit zwischen Eltern und Lehrern. Die Lehrperson hat sich zu Beginn ihrer Karriere deutlich weniger zugetraut, da sie befürchtete, dass die Eltern durch ihr junges Alter ebenfalls auf geringe Kompetenzen schließen würden, was sich auf die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen auswirkte. Heute grenzt die Lehrperson die Rollen klar ab. Die Lehrperson beschreibt, dass sie problemlos kommunizieren kann, wenn sie das Gefühl hat das Eltern von ihr zu viel verlangen. Dies aus dem Grund, da sie von sich ein klares Rollenverständnis hat und bezieht sich dabei auch auf ihren gesetzlich beschriebenen Auftrag. Diese Abgrenzung kommuniziert die Lehrperson laut eigener Aussage klar und deutlich gegenüber den Eltern

Lehrperson orientiert sich in gewissen Fällen an den vorgegebenen Abläufen der Schule.

Die Lehrperson weiss, was in ihre Rolle fällt und was privatsache der Eltern ist. In diesen Momenten grenzt sie sich auch aktiv ab. Wertschätzt die Meinung der Eltern ebenfalls sehr stark und kommuniziert auch, dass sie diese hören will.

Lehrperson fühlt sich von der Schulleitung getragen und unterstützt. Hat das Gefühl jederzeit Hilfe zu bekommen wenn diese benötigt wird. Kennt jedoch auch andere Fälle in denen die Schule nicht hinter den jeweiligen Lehrpersonen steht.

Die Lehrperson sieht ihr junges Alter als Faktor, warum ihre Rollenklarheit und die Kompetenzen angezweifelt werden könnte. Hat trotz Schwierigkeiten das Gefühl die Rollen seien noch klar verteilt. Die Lehrpersonen grenzt sich aktiv von ab, indem sie nicht immer erreichbar ist für die Eltern.

Die Schule fördert eine Kultur der konstruktiven Zusammenarbeit mit den Eltern. dies wirkt sich auf die Lehrperson aus.

Die Lehrperson geht auf Kritik der Eltern konstruktiv ein und hat nicht das Gefühl immer darauf reagieren zu müssen. Dies deutet auf eine Rollenklarheit der Lehrperson hin. Diese beschreibt keine Probleme in der Kommunikation mit Eltern.

Die Lehrperson beschreibt keine Probleme im Elternkontakt und definiert die Rollen der beiden Parteien möglichst genau. Sieht Definitionspotenzial in den Faktoren Bildung und Erziehung. Sieht die Erziehung als Gebiet der Eltern.

Gesprächsstrategien	Beziehungsebene mit Eltern	Reduktion Ungewissheit
<p>Die Lehrperson zeigt Interesse. Ihr ist es wichtig den Eltern nicht mit Vorurteilen zu begegnen. Zwingt sich dabei mehr Informationen zu erhalten, bevor sie ein Urteil fällt. Fragt bei Problemen des Kindes aktiv bei den Eltern nach ob alles in Ordnung ist. Sieht dies als Chance eine aktive Zusammenarbeit anzustreben und Vertrauen zu den Eltern aufzubauen. Zeigt ebenfalls Verständnis für schwierige Familiensituationen und nimmt nicht von Anfang an das schlimmste an.</p> <p>Für Gespräche bereitet die Lehrperson einen Plan des Ablaufes des Gesprächs vor und was sie sagen will. Hier eine strukturierte Gesprächsvorbereitung erkennbar. Die Lehrperson nimmt ihren Mut zusammen und steht zu Fehlern die sie begangen hat. Gewinnt den Mut zu Fehlern zu stehen aus einer intakten Beziehungsebene mit den Eltern.</p> <p>Konnte in ihrer Ausbildung durch Rollenspiele erste Erfahrungen zum Elternkontakt sammeln was ihr in der Entwicklung von Strategien geholfen hat.</p> <p>[Zusammenhang zu Subkategorie Beziehungsebene]</p>	<p>Die Lehrperson versucht immer eine intakte Beziehungsebene zu schaffen. Dies erreichte sie oft durch ein persönliches Gespräch. Zudem gibt sie von sich Stücke preis die sie als Mensch fassbar machen laut eigener Aussagen. Hier ist für sie aber die Balance wichtig, immer noch in erster Linie Lehrerin zu sein. Sieht es als förderlich an, wenn sie nicht nur einmal im Jahr Kontakt zu den Eltern hat. Durch mehrere kleine Gespräche über das Jahr ist sie auf dem aktuellen und die Gespräche die obligatorisch sind haben nicht mehr einen solch offiziellen Charakter. Durch eine intaktere Beziehungsebene kann die Lehrperson zudem Ungewissheit reduzieren und weiß besser, was in den Gesprächen auf sie zukommt.</p>	

Die Lehrperson sieht den Elternkontakt als sehr wichtig an. Strebt eine gute Zusammenarbeit aktiv an. Sieht die Grundlage einer guten Zusammenarbeit über die eigenen Kompetenzen (Hinweis auf Selbstwirksamkeit). Als Gesprächsstrategien an den Gesprächen spricht die Lehrperson hauptsächlich mit den Schülern und nicht mit den Eltern. Erst in einem zweiten Schritt wurden die Eltern involviert. Die Person beschreibt, dass es auf diese Weise noch nie zu Diskussionen gekommen ist. Die Lehrperson bereitet sich auf die Gespräch jeweils inhaltlich und strukturell vor. Schreibt sich dazu Bsp. auf kommt durch die vorbereitete Struktur nicht ins Rudern während dem Gespräch.

Die Lehrperson empfindet es als wichtig wie die Sitzordnung im Raum gestaltet ist. Die Person legt sich vor dem Gespräch eine Struktur parat, damit sie weiß was sie durchgehen will. Die Strukturierung des Gespräches nimmt mit dem Verlauf ab. Die Gespräche gestaltet die Lehrperson konstruktiv um das Arbeits- und Lernverhältnis der Schulkinder und versucht im Gespräch schon Lösungen zu erarbeiten. Will vermeiden, dass die Kinder das Gefühl haben, dass sie im Gespräch gerügt werden. Erschafft im Gespräch somit eine Zusammenarbeit zwischen Eltern, Kind und Lehrperson.

Findet es wertvoll die Eltern zu kennen.

Empfindet es als wichtig, dass alle Parteien im klaren sind über was gesprochen wird.

Sieht Softskills als entscheidend für eine gute Kommunikation mit den Eltern. Sieht die Gestaltung des Raumes als wichtig an und lässt den Eltern die freie Platzwahl. Versucht vom ersten Moment an die Befindlichkeit der Eltern einzuordnen und wirkt bei einer allfälligen Anspannung dieser entgegen. Lässt immer zuerst die Schüler sprechen und dann die Eltern. Hat eine Vorlage die sie vorlegt und Aufzeigt was die Schwerpunkte des Gespräches sind. Versucht immer wieder alle Parteien (Schüler, Eltern) in das Gespräch miteinzubeziehen. Nimmt sich verglichen mit seinem Kollgium viel Zeit für die Gespräche. Berichtet dadurch über eine gute Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern. Wünscht sich eine Evaluation der Gespräche. Die Lehrperson versucht zudem während den Gesprächen nicht einen auf klassischen Lehrer zu machen und wählt möglichst einfache Zielgruppengerechte Sprache. Empfiehlt unerfahrenen Lehrpersonen die Gespräche zu Zweit durchzuführen.

Die Lehrperson wünscht sich mehr Zeit für spontanere und kurze Gespräche mit den Eltern die nicht in einem offiziellen Rahmen stattfinden. Sieht die Gespräche als wertvolle Gelegenheit sich auf einer persönlichen Ebene kennenzulernen.

Die Lehrperson versucht in den Gesprächen eine gemeinsame Begegnungsplattform zu schaffen auf der sich die Schüler, Eltern und Lehrer auf Augenhöhe begegnen. Bei Unklarheiten im Gespräch hat sich die Lehrperson auch dafür zu sagen, dass sie zu wenig Informationen besitzt und diesen Punkt nach dem Gespräch abklären möchte. Hat keine Angst dabei inkompetent zu wirken. Kann den Eltern klar aufzeigen was möglich ist und was nicht. Versucht in schwierigen Gesprächen auf die Metakommunikationsebene zu wechseln und die Kommunikation an sich zu analysieren um weiterzukommen. Beschreibt, dass es ihr gelingt den Eltern das Gefühl zu geben, dass sie ein Team seien und zusammenarbeiten. Dabei bräuche es eine gewisse Sicherheit. Diese gemeinsame Zusammenarbeit kommuniziert die Lehrperson bereits am ersten Elternabend mit allen Eltern. Zeigt dabei Verständnis für die Schwierige Situation der Schüler und wie sich das auf die Familien auswirken kann. Betont dabei die gemeinsame Aufgabe der Eltern und der Lehrperson. Beschreibt, dass danach alle Eltern auf ihrer Seite seien. Sieht in diesem Verhalten, dass dies Vertrauen zwischen den Parteien bildet.

Die Lehrperson wünscht sich mehr Treffen, in denen es nicht um den offiziellen Teil der Zusammenarbeit geht. So kommt jeweils eine andere Ebene zustande und der ungezwungene Austausch führt zu einer positiveren Stimmung zwischen Eltern und Lehrpersonen. Die Lehrperson gewinnt zudem mehr Informationen über den familiären Kontext und kann das Kind besser einschätzen.

Legt die Vorgehensweise und die Gründe vor den Eltern offen.

Sieht die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Eltern deutlich einfacher wenn sie zuvor eine lockere Beziehungsebene schaffen konnten. Steht dem Elternkontakt positiv gegenüber. Empfindet es als Förderlich die Eltern auch ausserhalb des offiziellen Rahmens an Schulanlässen zu treffen.

<p>Die Lehrperson betont die Wichtigkeit des Taktgefühls in der Kommunikation mit den Eltern. Achtet dabei stets auf die Art der Formulierungen und einen gefühlvollen Umgang.</p> <p>Sieht die Transparenz und Nachvollziehbarkeit als wichtige Aspekte der Kommunikation mit den Eltern. Hat damit nur gute Erfahrungen gemacht. Verwendet einen Leitfaden für die Gesprächsgestaltung an dem sie sich orientiert. Lässt vor allem die Schüler sprechen und achtet deren Meinung am wichtigsten.</p> <p>Achtet bei der Gestaltung des Raumes auf eine runde Tischanordnung.</p> <p>Achtet bei der Kommunikation darauf vorsichtig zu sein spricht aber Probleme direkt an. Versucht in den Gesprächen einen konstruktive Arbeitsweise zu erschaffen.</p>	<p>Versucht die Eltern jeweils nach Typ einzuordnen und entsprechend mit Strategien darauf zu reagieren.</p>	<p>Reduziert Ungewissheit für die Eltern ebenfalls aktiv.</p> <p>[Auch Bedürfnis der Gewissheit von Eltern kennen]</p>
<p>Versucht in den Gesprächen immer eine Zielgruppengerechte Sprache zu verwenden. Verfasst vor den Gesprächen Notizen um sich am Gespräch dran zu orientieren. Versucht, dass die Kinder ebenfalls einen hohen Redeanteil haben und immer dabei sind.</p> <p>Die Kinder beginnen immer am Gespräch mit ihrer Selbsteinschätzung. Eltern von denen sie weiß, dass sie gerne diskutieren nimmt sie in die Mitte des Elternabends um diese Gespräche abbrechen zu können.</p> <p>Die Lehrperson versucht sich an den Gesprächen nicht zu rechtfertigen. Findet dies aber gleichzeitig auch sehr schwierig und sagt in der Regel lieber nichts wenn sie sich verteidigen muss.</p>	<p>Versucht via Smalltalk eine Beziehungsebene zu schaffen.</p>	
<p>Die Lehrperson versucht an den Gesprächen ruhig zu bleiben und ist der Meinung nicht auf alle Einwände eingehen zu müssen.</p>	<p>Sieht die Eltern als wohlwollend an. Kultur des Ortes wurde erwähnt.</p>	<p>Die Lehrperson weiß oft schon im Voraus, wenn es schwierige Gespräche gibt. Dies hilft ihr stark in der Vorbereitung. Strategien diesbezüglich können vorbereitet werden.</p>

Strebt einen Mix aus Freundlichkeit und direkter Kommunikation an.

Empfindet einen guten Draht als enorm wichtig. Versucht über Diplomatie zu einem gemeinsamen Nenner zu kommen und so die Beziehungsebene intakt zu halten. Empfindet Treffen ausserhalb der Schule als sehr förderlich. Gut wenn nicht über die Schule an sich gesprochen wird dabei.

**Berufserfahrung****Involvierung Eltern**

Sieht einen Trainingseffekt bei der Gesprächsführung. Wurde dadurch deutlicher in der Kommunikation



Lehrperson schätzt die Involvierung der Eltern und empfindet diese als hilfsbereit.

Nimmt die Eltern als interessiert wahr. Lehrperson arbeitet an einer Privatschule. Seitens der Eltern kommt somit das Sterben an einer Zusammenarbeit.

Sieht die Erfahrung als wichtigen Punkt in der Kommunikation mit Eltern. Dabei der Aspekt wichtig, dass die Lehrperson älter ist als die Eltern. Gewinnt aus seinem Alter auch Selbstbewusstsein.

Wünscht sich die Eltern sogar noch mehr miteinzubeziehen.

Hat über die Berufserfahrung Vertrauen in ihre Kompetenzen aufgebaut. Weis mittlerweile, was die Bedürfnisse der Eltern sind und kann so eine gemeinsame Erarbeitung anstreben.

Hat Strategien über Erfahrung mit schwierigen Gesprächen aufgebaut.

Sieht bei Schwierigkeiten der Kinder das Potenzial wenn eine Zusammenarbeit mit den Eltern stattfindet. Empfindet die Eltern als Dankbar, wenn man sich an sie wendet. mit zunehmendem Alter der Schuler wird aber ein abnehmendes Interesse der Eltern beobachtet.

Schätzt die Eltern so ein, dass sie von sich aus Interessiert sind am Geschehen in der Schule. Gesprächsbereitschaft der Eltern wird als wichtig erachtet. Sieht eine demografische Abhängigkeit zu dem Ausmass der Involvierung von Eltern.

Sieht eine demografische Abhängigkeit zum Ausmass der Involvierung von Eltern

Sieht eine Quelle der Sicherheit in ihrem Alter. Vertraut so mehr auf ihre Kompetenzen.

## Anhang E: Summary Tabelle - Hinderliche Umstände

Spez. Kollekt. SWE	Sepz. Ind. SWE	Unklarheit Rollen L&E
Schule hat die Rolle der Lehrperson entgrenzt		<p>Eltern kommen mit ungerechtigten Anforderungen an die Lehrpersonen, die nicht wissen wie mit diesen Ansprüchen umzugehen. Hier auch das Fehlen von klaren Rollenvorstellungen ursächlich. Dadurch entsteht Ungewissheit über den angemessenen Handlungsweisen. Lehrperson entgrenzt in einem weiteren Schritt dadurch ihre Rolle, ist sich dessen aber bewusst. Weis in diesem Fall aber nicht genau wie sie die Abgrenzung vorantreiben soll. Person beschreibt explizit die Unklarheit über ihre eigene Rolle im Elternkontakt. Ihr ist nicht bewusst wo die Grenzen dieser Rolle sind. Wünscht sich auf Hilfe seitens der Schulleitung in der Rollendefinition. Hat das Bedürfnis zu wissen, was sie im Elternkontakt überhaupt kommunizieren darf und was nicht. Beschreibt Fälle, in denen die Eltern ebenfalls ihrer Rolle nicht bewusst waren und versuchen der Lehrperson fachlich reinzureden.</p>

Beschreibt Fälle in denen sich die Eltern ihrer Rolle am Elternabend nicht bewusst waren und persönliche Belangen diskutieren. Fühlt sich fähig das Gespräch wieder in die richtige Richtung zu lenken.

Die Lehrperson beobachtet einene Gesinnungswechsel bei jungen Lehrpersonen. Diese seien gewillt mehr im Team zu arbeiten. Der Wissensaustausch wird aktiver betrieben.

Beschreibt Fälle, in denen die Eltern so starken Druck ausübten, dass die Lehrperson Dinge übernahm, die sie nicht wollte. Auch hier eine Unklarheit über die eigene Rolle feststellbar.

Lehrperson orientiert sich in gewissen Fällen an den vorgegebenen Abläufen der Schule.

Lehrperson fühlt sich von der Schulleitung getragen und unterstützt. Hat das Gefühl jederzeit Hilfe zu bekommen wenn diese benötigt wird. Kennt jedoch auch andere Fälle in denen die Schule nicht hinter den jeweiligen Lehrpersonen steht.

Beschreibt Fälle, in denen die Eltern Rückmeldungen zu der Arbeit der Lehrperson gaben. Die Lehrperson nahm diese als überflüssig wahr. Empfindet dieses Handeln der Eltern als unpassend und fühlt sich in ihre Kompetenz angegriffen. Beschreibt auch, dass Eltern das Wohlergehen ihrer eigener Kinder übergewichten und nicht erkennen würden, dass eine Lehrperson auf die ganze Klasse kommt. Spricht auch davon, dass solche Eltern im Schulhaus bekannt sind.

Beschreibt es als schwierig, sich nicht zu rechtfertigen vor den Eltern, wenn diese die Rolle der Lehrperson angreifen. Kommuniziert nicht, wenn sie sich angegriffen fühlt. Empfindet Verbesserungsvorschläge der Eltern als unangemessen. Sieht auch einen Unterschied der Elternarbeit der vom Standort der Schule abhängig ist. Problematiken werden laut Aussage öfters mit Eltern aus höheren Einkommens- und Bildungsschichten erlebt.

Die Schule fördert eine Kultur der konstruktiven Zusammenarbeit mit den Eltern. dies wirkt sich auf die Lehrperson aus.

Wünscht sich von den Eltern ein grösseres Verständnis was das Machbare an der Schule ist. Einzelne Kinder können nicht individuelle Förderung erhalten.



Fehlende Gesprächsstrategien	Beschädigte Beziehungsebene	Ungewissheit
<p>Beschreibt Unwissen darüber, wie ein Gespräch gestaltet werden kann. Denkt, dass sie erst bei einer vorhandenen Beziehungsebene das Gespräch gestalten kann.</p> <p>Hat Schwierigkeiten Grenzen im Gespräch aufzuzeigen und zu kommunizieren. Will nicht zurückweisend wirken. Hat Angst davor die Beziehungsebene durch klare Worte zu beschädigen.</p>		<p>Die Person belastet die Ungewissheit über die zu erwartende soziale Situation</p>
<p>Beschreibt, dass sie in ihrer Ausbildung keine Gesprächstechniken vermittelt bekommen hat. Fühlt sich nicht bereit bei einer direkten Konfrontation angemessen zu reagieren. Kennt diesbezüglich auch keine Strategien. Traut sich zur Zeit Konfliktgespräche nur in Anwesenheit einer weiteren Lehrperson zu.</p>		<p>Person kann nicht einschätzen wie die Eltern reagieren wenn heikle Situationen angesprochen werden. Diese Ungewissheit führt zu Stress</p>
<p>Getraut sich nicht direkt die Ansprüche an die Eltern zu kommunizieren. Sieht hier selber ein, dass er eine klarere Kommunikationsweise anstreben muss.</p>		
<p>Sieht die Schwierigkeiten der Kommunikation besonders beim Ansprechen von Themen wie der Körperhygiene des Kindes. Besitzt hierzu keine Strategien wie solche Themen angesprochen werden können. Sieht auch Schwierigkeiten in Situationen in denen die Eltern Teil des Problems sind. Wie hier kommuniziert werden soll ist für die Lehrperson unklar. Ebenfalls Themen wie Übergewicht sind für die Lehrperson schwierig anzusprechen.</p>	<p>Bei Antipathien mit Schulkindern kann dies laut der Aussage der Lehrpersonen ebenfalls in die Gespräche getragen werden. Dort wird dann wiederum negativ gestimmten Eltern begegnet. In solchen Situationen zieht die Person einen Beisitzenden bei.</p>	

Musste sich für ein sicheres Gefühl in den Gesprächen bis in das letzte Detail vorbereiten. Ist aus der Sicht der Forschenden keine effiziente Arbeitsweise. Hier das Erlernen von Strategien sicherlich effizienter. Beschreibt auch, dass nach der Ausbildung an der PH keine Gesprächsstrategien vorhanden sind und ebenfalls noch nie ein Elterngespräch erlebt wurde, wo Strategien aufgebaut hätten werden können. Wurde im Berufsalltag ohne Strategien in den ersten Elternkontakt gestossen.

Lehrperson bereitete sich früh in ihrer Karriere mühsam auf die Kommunikation mit Eltern vor um möglichst viel Ungewissheit zu eliminieren. Auch lernte sie in ihrer Ausbildung nicht, was im späteren Berufsleben auf sie warten würden.

Sieht die Beziehungsebene zu den Eltern verletzt, wenn diese mit Kritik daher kommen. Sieht in diesen Momenten dann eine fehlende Kooperation.

Beschreibt, dass Strategien zur Gesprächsführung zum Berufseinstieg nicht vorhanden waren und über erfahrene Personen und deren Unterstützung gewonnen wurde.

Person beschreibt, dass sie unangemessenes Verhalten der Eltern nicht als solches in der Situation zurückmeldet. Ist mehr auf die Erhaltung einer guten Beziehungsebene bedacht. Sagt aus, dass sie keine Strategien erlernte, um die Gemüter in den Gesprächen nicht noch weiter zu erhitzen. Ist sich teilweise der eigenen Botschaft nicht bewusst und wie dieses kommuniziert werden soll. Beschreibt sich selber nicht als geschickt im Small Talk mit den Eltern und ist froh wenn sie keine privaten Begegnungen mit den Eltern erlebt.

Beschreibt die Frontalangriffe der Eltern auf die eigene Person als problematisch und sieht die Beziehungsebene dadurch als verletzt. Ist bereits übertriebenen Drohungen begegnet und sieht in diesen Fällen keine Möglichkeiten zur Kooperation mehr. Ist jeweils auch schon über schwierige Eltern durch das Kollegium informiert. Spricht davon, dass sie sehr vorsichtig ist den Eltern klar zu kommunizieren. Beschwerd sich auch über den Ton gewisser Eltern, die mit ihren Referenzen versuchen Druck aufzubauen.

Beschreibt, dass nach der Ausbildung die Fähigkeiten und Strategien für die Gesprächsführung nicht vorhanden sind. In der Ausbildung werden nur die Inhalte thematisiert nicht aber wie diese kommuniziert werden. Thematik der klaren Gesprächsführung ist nicht bekannt. Betont die Abwesenheit der Gesprächsstrategievermittlung in der Ausbildung von Lehrpersonen. Ebenfalls lernt man nicht wie schwierige Gespräche geführt werden.

Beschreibt Fälle, in denen nicht ihre Person persönlich durch die Eltern kritisiert wurde und nicht die Tätigkeit an sich. Hat auch von Fällen gehört in denen die Eltern junge Lehrpersonen als völlig inkompetent behandelt. Dies kann nicht mehr auf einer professionellen Ebene verstanden werden und die Lehrpersonen fühlen sich angegriffen.

[Hier die Thematik von Kritik an der Profession der Lehrpersonen, die laut Dachverband zugelassen wird, die Lehrpersonen diese Kritik jedoch auf die Beziehungsebene mitnehmen]

#### **Kompetenzen in Frage gestellt**

Lehrpersonen sieht Schwierigkeiten dabei, wenn die Eltern einmal die eigene Kompetenz angezweifelt haben wieder aus dem herauszukommen. Damit verbunden ist sicherlich auch die Bereitschaft zu den eigenen Fehlern zu stehen. Der Hauptproblembereich wird dabei in der direkten Kommunikation identifiziert.

Beschreibt einen Fall, in dem ein Elternteil die Kompetenzen von einer Lehrperson massiv angezweifelt hat und mit rechtlichen Schritten drohte

Lehrperson ist der Meinung, dass wenn die Eltern daran zweifelnd, dass die Lehrer ihr Kind gerne haben seien die Softskills enorm entscheidend um die Situation wieder zu klären.

Beschreibt Fälle, in denen die Eltern der Lehrperson in ihr "Handwerk" reingesprochen haben. Diese Kritik wurde von der Lehrperson als Angriff auf ihre Kompetenzen wahrgenommen.

Beschreibt Fälle in denen sie mit der Kommunikation Mühe hatte, da eine Elternteil ihr nahelegte, wie sie ihre Arbeit zu erledigen hätte. Lehrperson sieht ein warum Eltern Kritik üben empfindet diese aber als störend und unpassend. Kritisiert dabei auch, dass sich die Eltern ihrer Rolle nicht bewusst sind.

Die Lehrperson hat beschreibt Fälle, in denen Sie einen Fehler beging und darauf frontal von den Eltern diesbezüglich kritisiert wurde. Diese Kritik kam in einschüchternder Weise daher und die Lehrperson konnte diese nicht mehr auf einer professionellen Ebene verarbeiten, da sie als ein persönlicher Angriff wahrgenommen wurde. Kennt zudem Fälle, in denen die Eltern den gesamten Lehrplan der Lehrperson in Frage stellten. Erzählt zudem von einem Fall, in dem eine Kollegin an einem Elterngespräch persönlich angegriffen wurde und ihre Kompetenzen massiv in Frage gestellt wurden.

[Komptenezen in Frage gestellt und Rollenunklarheiten ebenfalls überschneidend?]

Erzählt davon, das junge Lehrpersonen von den oft älter Eltern nicht ernstgenommen werden. Dabei erzählen diese jungen Lerhpersonen mit wenig Berufserfahrung oft von einer Ohnmacht. Diese wüssten nicht wie sie in solchen Situationen reagieren sollten. Kritisiert die Eltern in deisem Zusammenhang stark, dass diese auf einer solch persönlichen Ebene Kritik ausüben.

