



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

Masterarbeit

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Elterngespräche in der Grundschule -

Erwartungshaltungen von Vätern und Müttern im Vergleich

vorgelegt von:

Viktorija Wöß, BEd

Betreuung:

Mag. Dr. ⁽ⁱⁿ⁾ Nina Jelinek

Allgemeine Bildungswissenschaft

Matrikelnummer:

41780630

Wortanzahl: 21727

Linz, Juli 2022

VORWORT

Im Zuge eines Praktikums an einer Schule durfte ich bei einem Elterngespräch teilnehmen. In diesem Gespräch kam es zu einer Situation, in der die Mutter eines Kindes Anschuldigungen gegen die Lehrperson aufstellte. Die Lehrperson war verärgert, fühlte sich ungerecht behandelt und reagierte mit wenig Verständnis auf die ihr entgegengebrachte Kritik. Das Elterngespräch endete in einem Streitgespräch, was nicht zielführend war.

Dieses unangenehme Elterngespräch löste bei mir Verunsicherung aus. Da ich noch keine Erfahrungen mit Elterngesprächen habe und ich mich durch das Studium nicht ausreichend darauf vorbereitet fühle, nahm ich dies als Anlass, mich mit diesem Thema in meiner Masterarbeit genauer zu beschäftigen. Das Schreiben der Arbeit und die Durchführung der Forschung wurde mir aufgrund von einigen Personen ermöglicht, denen ich einen Dank aussprechen möchte.

Bedanken möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden, die mich immer wieder für diese Arbeit motiviert haben. Außerdem möchte ich mich bei Theresa Wöß, Maximilian Wimmer und Gudrun Wimmer für das Korrekturlesen bedanken. Ein großer Dank gebührt Herrn Mag. Dr. Alfred Weinberger, der mir bei Fragen zum Statistikprogramm SPSS weitergeholfen hat. Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Mag. Dr. Nina Jelinek, die mich während meiner Arbeit bestens unterstützt hat. Mit ihren Kompetenzen und ihrer freundlichen und hilfsbereiten Art konnte sie mir viele Fragen beantworten und mir somit immer wieder die Weiterarbeit ermöglichen. Ihre konstruktiven Rückmeldungen bestärkten mich und halfen mir, diese Arbeit abzuschließen.

ABSTRACT AUF DEUTSCH

Für viele Lehrpersonen stellen Elterngespräche eine Herausforderung dar. Jedoch sind Elterngespräche wichtige, unverzichtbare Bestandteile des Aufgabenbereichs einer Lehrperson. In vielen Grundschulen wird versucht, vor allem die Väter der Schulkinder vermehrt in die Elternarbeit einzubinden. In dieser Arbeit soll eine quantitative Untersuchung mithilfe von Fragebögen herausfinden, welche unterschiedlichen Erwartungshaltungen weibliche und männliche Erziehungsberechtigte an ein Elterngespräch haben. Der Fragebogen leitet sich aus dem theoretischen Hintergrund ab, woraus sich die fünf Dimensionen, Grundhaltungen, Aktives Zuhören, Ich-Botschaften, Ressourcenorientierung und Lösungsfokussierung ergeben haben. Damit noch zusätzliche Aspekte mitberücksichtigt werden konnten, beinhaltet der Fragebogen zwei offene Fragen, die Erfahrungen von gelungenen und hilfreichen Aspekten, sowie von Problemen bei Elterngesprächen miteinbringen. Die Antworten der 176 teilnehmenden Personen wurden ausgewertet und miteinander verglichen. Dabei hat sich ein wesentlicher Unterschied im Bereich der Grundhaltungen sowie des aktiven Zuhörens ergeben. Die Erkenntnisse dieser Arbeit können eine Hilfestellung sein, um Elterngespräche erfolgreich durchführen zu können.

ABSTRACT IN ENGLISH

Parent meetings are a challenge for many teachers. Nevertheless, parent meetings are an important and essential part of the work of a teacher. Many primary schools try to involve fathers more into the parental work. In this study, a quantitative investigation with the help of questionnaires should find out, what expectations female and male parents have of parent meetings. The questionnaire is deviated from the theoretical background, from which the five dimensions basic attitudes, active listening, I-messages, resource orientation and solution focusing have resulted. The questionnaire includes two open-ended questions to take additional aspects into account. The open-ended questions include experiences of successful and helpful aspects as well as problems during parent meetings. The answers of the 176 participants are evaluated and compared with each other. The results demonstrated a difference in the expectation of male and female parents in basic attitudes and active listening. The outcome of the study could be helpful for successful parent meetings.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	9
1. Kommunikation allgemein.....	11
1.1 Kommunikationsmodell von Schulz von Thun.....	11
1.1.1 Kommunikationsquadrat.....	12
1.1.2 Vier Ohren zum Empfang einer Nachricht	14
1.2 Die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg	16
1.3 Die fünf Axiome nach Watzlawick	19
1.3.1 Man kann nicht nicht kommunizieren	20
1.3.2 Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt	21
1.3.3 Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung	22
1.3.4 Menschliche Kommunikation kann analog und digital sein...	23
1.3.5 Kommunikation kann symmetrisch und komplementär sein.	24
2. Kommunikation bei Elterngesprächen	25
2.1 Elterngespräche als Teil der Erziehungspartnerschaft.....	25
2.2 Planung und Vorüberlegungen von Elterngesprächen.....	27
2.3 Formen von Elterngesprächen	29
2.3.1 Einzelgespräche.....	29
2.3.2 Gruppengespräche.....	33
3. Erwartungshaltungen bei Elterngesprächen	36
3.1 Personenzentrierte Grundhaltungen nach Carl Rogers	36
3.1.1 Empathie	38

3.1.2	Akzeptanz.....	40
3.1.3	Kongruenz.....	40
3.2	Weitere Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch	42
3.2.1	Aktives Zuhören	42
3.2.2	Ich-Botschaften	44
3.2.3	Ressourcenorientierung	45
3.2.4	Lösungsfokussierung	46
4.	Geschlechterrollen	47
4.1	„Typische“ Merkmale von Geschlechtern.....	48
4.2	Entwicklung von Geschlechterstereotypen	50
4.3	Elternrollen.....	52
4.3.1	Mutterrolle	52
4.3.2	Vaterrolle.....	54
4.3.3	Zuständigkeitsbereiche von Vätern und Müttern	57
5.	Spezifische Hypothesen	58
5.1	Ziel und Nutzen der Studie	60
5.2	Bisherige Forschungsergebnisse.....	61
6.	Methoden	65
6.1	Stichprobe und Kontext.....	65
6.2	Untersuchungsplan und Durchführung	66
6.3	Datenerhebungsmethode	67
6.4	Analysemethode	68
7.	Resultate	70
7.1	Allgemeine Resultate	70
7.2	Hypothesenprüfung.....	104
7.3	Hilfreiche Aspekte bei Elterngesprächen	110

7.4	Schwierigkeiten bei Elterngesprächen	112
8.	Diskussion	113
8.1	Interpretation der allgemeinen Ergebnisse.....	114
8.2	Interpretation der Hypothesenprüfung.....	115
8.3	Conclusio	119
	Literaturverzeichnis	123
	Abbildungsverzeichnis	130
	Tabellenverzeichnis	132
	Anhang	133
	Eidesstattliche Erklärung	144

EINLEITUNG

*„Lob“, „Feedback“, „genügend Zeit“, „Verbesserungsmöglichkeiten“,
„klare Informationen“, „Ehrlichkeit“, „Verständnis“.*

Dies ist nur eine Auswahl an Wörtern, die Erziehungsberechtigte nach der Frage nach hilfreichen Aspekten für ein Elterngespräch genannt haben. Diese vielseitigen Erwartungen an ein Elterngespräch verdeutlichen die Wichtigkeit dieser Thematik. Für viele Lehrpersonen sind diese vielseitigen Erwartungen nur teilweise bekannt oder geraten mit der Zeit in den Hintergrund. Leider findet das Thema „Elterngespräche“ im Curriculum der Ausbildung für Primarstufenlehrer und Primarstufenlehrerinnen auch nur wenig Platz. Dies könnte ein möglicher Grund sein, dass diese Thematik vor allem für Junglehrer und Junglehrerinnen eine große Herausforderung darstellt.

Eine gute Zusammenarbeit mit Eltern ist eine wichtige Voraussetzung, um den Lernerfolg der Kinder positiv zu beeinflussen. Damit eine gute Erziehungspartnerschaft gelingen kann, ist eine Begegnung auf Augenhöhe eine Voraussetzung (Brandau & Pretis, 2008, S. 31). Dies ist jedoch nur mit ausreichender Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen möglich. In der Grundschule wird vermehrt das Ziel fokussiert, die männlichen Erziehungsberechtigten stärker in die Zusammenarbeit einzubinden. Aufgrund dessen stellt sich die Frage, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es in den Erwartungshaltungen von weiblichen und männlichen Erziehungsberechtigten gibt.

Damit diese Frage beantwortet werden kann, wurde in dieser Arbeit eine Untersuchung mithilfe von Fragebögen durchgeführt. Auf welche Aspekte kann ich als Lehrperson achten, damit es zu einem gelungenen Gespräch mit meinem Gegenüber kommt? Haben Mütter und Väter unterschiedliche Erwartungen bei einem Elterngespräch?

Aufgrund dieser Fragen hat sich folgende Hypothese ergeben:

Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch.

Damit diese Hypothese überprüft werden kann, wird zuerst ein theoretischer Hintergrund zu diesem Thema angeführt. Die ersten beiden Kapitel beschäftigen sich mit der Kommunikation allgemein und mit der Kommunikation bei Elterngesprächen. Anschließend werden Erwartungshaltungen bei Elterngesprächen thematisiert und im vierten Kapitel wird noch ein Blick auf die Geschlechterrollen geworfen. Im anschließenden Kapitel werden die Hypothesen aufgestellt, die mithilfe eines Fragebogens und der anschließenden Auswertung überprüft werden. Die empirische Untersuchung gliedert sich in die drei Kapitel, Methoden, Resultate und Diskussion. Im Kapitel Methoden wird der Ablauf der Untersuchung genauer beschrieben. Das Kapitel Resultate zeigt die Ergebnisse der Untersuchung, die Anschließend in der Diskussion interpretiert werden.

1. KOMMUNIKATION ALLGEMEIN

Wir Menschen sind darauf ausgerichtet, miteinander zu kommunizieren und uns untereinander auszutauschen. Es wäre für uns nicht zu ertragen, wenn wir keinen Kontakt mit anderen Menschen hätten. Darum ist die Kommunikation mit anderen Menschen ein bedeutsamer Bestandteil unseres Lebens (Huisken, 2008, S. 19).

Schulz von Thun (1981) definiert die Kommunikation folgendermaßen:

Der Grundvorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation ist schnell beschrieben. Da ist ein Sender, der etwas mitteilen möchte. Er verschlüsselt sein Anliegen in erkennbare Zeichen – wir nennen das, was er von sich gibt, seine Nachricht. Dem Empfänger obliegt es, dieses Wahrnehmbare Gebilde zu entschlüsseln. (S. 25)

Diese Definition von Schulz von Thun zeigt bereits, dass es bei der zwischenmenschlichen Kommunikation auch zu Problemen kommen kann, da eine Nachricht verschlüsselt gesendet wird und die empfangende Person selbst entscheiden kann, ob sie sie entschlüsselt. Wichtig ist ebenfalls, dass die Nachricht richtig entschlüsselt wird.

1.1 Kommunikationsmodell von Schulz von Thun

Laut Greuel (2016, S. 64) hat Schulz von Thun das Kommunikationsquadrat entwickelt, damit die menschliche Kommunikation einfacher dargestellt und besser aufgeschlüsselt werden kann. Laut dem Kommunikationsquadrat enthält eine Nachricht, wenn Menschen miteinander kommunizieren, vier Botschaften. Schulz von Thun (1981, S. 44) schreibt, dass es auch immer vier Ohren gibt, mit denen eine Nachricht empfangen werden kann.

Beier (2011, S. 35ff) thematisiert, dass der Sprecher als „Sender“ und der Zuhörer als „Empfänger“ bezeichnet wird.

1.1.1 Kommunikationsquadrat

Die vier Botschaften des Kommunikationsquadrats werden als Sachinhalt, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell bezeichnet (Schulz von Thun, 1981, S. 26f).

Sachinhalt

Schulz von Thun (1981, S. 26) erklärt als ersten Aspekt einer Nachricht den Sachinhalt. In jeder Nachricht steckt eine Information, bei der es „um die Sache“ geht. Die erste Botschaft einer Nachricht enthält also sachliche Informationen (Huisken, 2008, S. 34f; Beier, 2011, S. 36). Greuel (2016) betont, dass es beim Sachinhalt um Daten, Fakten und Sachverhalte geht. Er erwähnt diesbezüglich folgende drei Kriterien:

- Wahr oder unwahr (zutreffend/ nicht zutreffend)
- Relevant oder irrelevant (sind die aufgeführten Sachverhalte für das anstehende Thema von Belang/nicht von Belang?)
- Hinlänglich oder unzureichend (sind die angeführten Sachverhalte für das anstehende Thema ausreichend oder muss vieles andere zusätzlich bedacht werden?) (S. 65)

Selbstoffenbarung

Bei einer Nachricht werden nicht nur Sachinhalte preisgegeben, sondern auch Hinweise über die Person, die sich mitteilt (Schulz von Thun, 1981, S. 26f; Greuel, 2016, S. 65f; Huisken, 2008, S. 35; Beier, 2011, S. 36). Sobald jemand etwas erzählt, zeigt er bewusst oder unbewusst Gefühle, Eigenschaften und Bedürfnisse von sich. Man kann erkennen, welche Sprache die Person spricht, ob die Person wach ist, ob sie es eilig hat oder ob sie ruhig und gelassen ist. Greuel (2016) weist auch darauf hin, dass die Selbstoffenbarung einer Nachricht explizit oder implizit erfolgen

kann. Unter explizit ist zu verstehen, dass Informationen durch „Ich-Botschaften“ bekanntgegeben werden. Unter implizit versteht man, dass die Informationen durch Mimik, Gestik, Tonlage und Lautstärke ausgedrückt werden. Huisken (2008, S. 35) und Schulz von Thun (1981, S. 27) erwähnen beide, dass die Selbstoffenbarung die Selbstdarstellung und die Selbstenthüllung umfasst. Unter Selbstdarstellung versteht man beiläufige Erwähnungen, die zum Beispiel zeigen, dass man etwas genau weiß oder jemanden kennt, der etwas genau weiß. Selbstenthüllung bedeutet, dass man ungewollte Hinweise über die eigene Persönlichkeit preisgibt, wie zum Beispiel über bedauerliche Gefühle oder Einstellungen.

Beziehung

Als dritten Aspekt einer Nachricht erwähnt Schulz von Thun (1981, S. 27f) die Beziehung. Aus einer Nachricht kann hervorgehen, was der Sender der Nachricht vom Empfänger hält, dies wird als „Du-Botschaft“ bezeichnet. Dies kann aufgrund von Formulierungen und nonverbalen Kommunikationssignalen gezeigt werden. Dadurch fühlt sich der Gesprächspartner respektiert und wertgeschätzt oder aber gedemütigt und abgelehnt. Durch das Senden einer Nachricht wird immer eine Art von Beziehung zum Gesprächspartner oder zur Gesprächspartnerin aufgebaut. Dadurch wird ausgedrückt, in welchem Verhältnis die beiden kommunizierenden Personen zueinander stehen, was als „Wir-Botschaft“ bezeichnet wird (Huisken, 2008, S. 36).

Appell

Die vierte Botschaft einer Nachricht ist der Appell. Schulz von Thun (1981, S. 29) und Huisken (2008, S. 37) schreiben, dass wir nur selten etwas einfach grundlos sagen. Meistens haben Nachrichten den Auftrag, Einfluss auf den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin zu nehmen. Dadurch wird dem Gegenüber offen oder verdeckt gesagt, was er

machen oder meiden sollte. Es werden dabei Wünsche, Ratschläge und Handlungsanweisungen gestellt (Greuel, 2016, S. 66; Beier, 2011, S.36).

1.1.2 Vier Ohren zum Empfang einer Nachricht

Schulz von Thun (1981, S. 45) schreibt, dass der Empfänger und die Empfängerin einer Nachricht, je nachdem welches Ohr gerade aktiv ist, eine Nachricht unterschiedlich auffassen können. Der empfangenden Person ist es dabei nicht bewusst, welches der vier Ohren dabei gerade aktiv ist beziehungsweise welche ausgeblendet werden. Aufgrund dessen kann es zu Störungen in der Kommunikation kommen.

Das Sachohr

Wenn bei einem Empfänger oder einer Empfängerin einer Nachricht vor allem Daten und Fakten ankommen, ist das Sachohr aktiv (Huisken, 2008, S. 40f). Schulz von Thun (1981, S. 46f) und Huisken erwähnen, dass das Hören mit dem Sachohr ein Vorteil ist, wenn es um einen reinen Sachinhalt geht. Will der Sender oder die Senderin einer Nachricht einen Konflikt auf der Beziehungsebene lösen, kann das Sach-Ohr jedoch den Konflikt noch steigern.

Das Selbstoffenbarungsohr

Ist das Selbstoffenbarungsohr aktiv, wird vom Empfänger oder der Empfängerin wahrgenommen, wie sich der Sender oder die Senderin dabei fühlt. Ein Beispiel dafür ist, wenn jemand Kritik am Gesprächspartner oder der Gesprächspartnerin äußert, weil dieser oder diese etwas nicht erledigt hat. In diesem Fall kann die Nachricht mit dem Selbstoffenbarungsohr durch den Empfänger oder die Empfängerin so aufgefasst werden, dass der Sender oder die Senderin einen schlechten Tag hatte, deshalb schlecht gelaunt ist und nur deshalb, wie im Beispiel beschrieben,

Kritik äußert. Wenn wir Vorwürfe häufiger mit dem Selbstoffenbarungsohr aufnehmen würden, könnten viele Konflikte verhindert werden, da man dadurch mehr Verständnis für den Sender oder die Senderin aufbringen kann (Schulz von Thun, 1981, S. 55f). Huisken (2008, S. 41) weist jedoch auch darauf hin, dass das Selbstoffenbarungsohr in gewissen Situationen auch Probleme mit sich bringen kann, da die persönliche Betroffenheit des Senders oder der Senderin nicht ausreichend wahrgenommen wird und dieser oder diese sich dadurch nicht ernst genommen fühlt.

Das Beziehungsohr

Beim Beziehungsohr wird die Botschaft auf der zwischenschlichen Beziehungsebene wahrgenommen. Schulz von Thun (1981, S. 51) und Huisken (2008, S. 41) schreiben beide, dass bei Menschen, bei denen das Beziehungsohr stark ausgeprägt ist, alle Botschaften auf die eigene Person übertragen werden. Wenn zum Beispiel jemand verärgert ist, fühlen sie sich persönlich angegriffen, wenn jemand lacht, fühlen sie sich ausgelacht oder wenn jemand wegsieht, fühlen sie sich ignoriert.

Appellohr

Bei einem ausgeprägten Appellohr werden in jeder Nachricht die Wünsche und Bitten von anderen herausgehört, ohne dass sie ausgesprochen wurden, schreibt Huisken (2008, S. 42). Dabei werden alle kleinen Signale auf einen Appell untersucht. Schulz von Thun (1981) gibt als Beispiel eine Szene in einem Gasthaus. Wenn eine Kellnerin oder ein Kellner auf einen suchenden Gast mit der Frage „Suchen Sie einen Aschenbecher? Ich hole Ihnen einen“ (S. 59) reagiert, zeigt der Kellner oder die Kellnerin, dass in diesem Moment das Appellohr ausgeprägt ist.

Für die Art der Kommunikation sind sowohl der Sender oder die Senderin als auch der Empfänger oder die Empfängerin zuständig. Es wäre der Idealfall, dass es zu keinen Missverständnissen kommt, jedoch ist dies in der Regel nicht der Fall. Damit die Kommunikation ohne Probleme stattfinden kann, muss der Empfänger oder die Empfängerin die Nachricht mit demselben Ohr empfangen, mit dem es der Sender oder die Senderin beabsichtigt hat. Sobald die Botschaft mit einem anderen Ohr gehört wird, können Konflikte entstehen (Greuel, 2016, S. 65).

1.2 Die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg

Die Gewaltfreie Kommunikation ist laut Greuel (2016, S. 35) ein Konzept von Marshall B. Rosenberg, bei dem es um eine Art der Kommunikation und um den Kontakt mit sich selbst, seinen Gefühlen und Anliegen geht. Dieses Konzept kann helfen, Verständnis aufzubauen und die Gewalt zu verringern. Die Gewaltfreie Kommunikation wird häufig mit „GfK“ abgekürzt.

Laut Rosenberg (2013, S. 22) gründet sich die Gewaltfreie Kommunikation auf Eigenschaften, die sich auf die Sprache und die Kommunikation beziehen, die uns die Möglichkeit geben, selbst in herausfordernden Situationen human zu bleiben. Die Inhalte der Gewaltfreien Kommunikation sind schon über Hunderte von Jahren bekannt. Ziel ist es, sich an etwas zu erinnern, das bereits bekannt ist, nämlich an den Grundgedanken unserer menschlichen Kommunikation. Außerdem geht es auch darum, uns gegenseitig daran zu erinnern und dieses Wissen wieder umzusetzen. Die Gewaltfreie Kommunikation kann uns eine Hilfe sein, unseren Ausdruck und unsere Art des Zuhörens zu verändern. Durch die „GfK“ können wir trainieren, unsere Bedürfnisse zu erkennen und auszusprechen, während wir gleichzeitig auch die Bedürfnisse unseres Gegenübers erkennen und wahrnehmen können. Dabei sollen negative Reaktionen und Abwertungen in einem Gespräch minimiert werden. Die Gewaltfreie Kommunikation legt den Fokus auf intensives Zuhören, sowohl im

Inneren als auch im Äußeren. Aufgrund dessen wird die Wertschätzung, Empathiefähigkeit und Aufmerksamkeit gefördert und „erzeugt auf beiden Seiten den Wunsch, von Herzen zu geben“ (Rosenberg, 2013, S. 23).

Damit der Wunsch, von Herzen zu geben, in die Tat umgesetzt werden kann, sollte man laut Rosenberg die vier Komponenten der „GfK“ anwenden. Zu den vier Komponenten zählen Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten.

Beobachtungen

Der erste Schritt ist, zu beobachten, was in einer Situation passiert. Wir beschreiben, was wir sehen, was andere tun oder was wir andere sagen hören. Schwierig ist jedoch, dass die Beobachtung strikt von einer Bewertung getrennt wird (Rosenberg, 2013, S. 25; Greuel, 2016, S. 37). Wenn die Beobachtung mit einer Bewertung vermischt wird, kann es passieren, dass sich der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin kritisiert fühlt und deshalb das, was wir eigentlich sagen wollen, nicht ankommt. Rosenberg (2013, S. 45) erwähnt, dass es Übung braucht, Beobachtung und Bewertung zu trennen. Auch wenn es nicht immer leicht ist, neutral zu bleiben und nichts zu bewerten, geht es vor allem darum, ein Bewusstsein dafür zu bekommen und die Bewertung von der Beobachtung zu trennen.

Gefühle

Rosenberg (2013, S. 25) erwähnt als nächsten Schritt, seine Gefühle auszudrücken, die aufgrund der beobachteten Handlung entstehen. Laut Greuel (2016, S. 38) haben wir dabei Probleme, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken, dies betrifft vor allem Männer. Auch die Unterscheidung von Gedanken und Gefühlen bereitet uns manchmal Schwierigkeiten. Damit wir leichter unsere Gefühle ausdrücken und in Kontakt treten

können, brauchen wir laut Rosenberg (2013, S. 65) einen Wortschatz, mit dem wir die Gefühle beschreiben können.

Bedürfnisse

Der dritte Schritt der Gewaltfreien Kommunikation ist nach Rosenberg (2013, S. 69ff) das Wahr- und Annehmen der Bedürfnisse hinter den Gefühlen. Er weist darauf hin, dass Worte und Taten von anderen Menschen nie die Ursache für unsere Gefühle sind, sondern diese auslösen können. Unsere Gefühle kommen von unserem Entschluss, wie wir die Worte und Taten von anderen aufnehmen, sie entstehen aus unseren Bedürfnissen und Erwartungen in der jeweiligen Situation. Rosenberg (2013) schreibt: „Wenn wir unsere Bedürfnisse nicht ernst nehmen, tun andere es auch nicht“ (S. 76). Denn, wenn es uns gelingt, unsere Gefühle mit unseren Bedürfnissen zu verknüpfen, so ermöglichen wir es unserem Gegenüber, empathisch auf unsere Bedürfnisse zu reagieren.

Bitten

Das vierte Element der Gewaltfreien Kommunikation sind die Bitten. Es stellt sich laut Rosenberg (2013) die Frage, „um was wir einander bitten möchten, damit sich die Lebensqualität eines jeden einzelnen verbessert“ (S. 105). Bitten sollen immer positiv formuliert werden, da es sonst zu Irritationen und Widerständen kommen kann (Greuel, 2016, S. 40). Rosenberg (2013, S. 91ff) weist darauf hin, dass eine positiv formulierte Bitte wahrscheinlicher zum Erfolg führen wird. Manchmal wissen wir nicht einmal, um was wir eigentlich bitten. Problematisch kann es auch werden, wenn wir nur um etwas bitten, ohne dabei unsere Gefühle zu verbalisieren. Dadurch kann sich die Bitte wie eine Forderung anhören und negativ aufgenommen werden. Manchmal kann es der Fall sein, dass eine Botschaft, die wir senden, anders beim Empfänger ankommen kann, als wir sie meinen, wie auch das Kommunikationsmodell von

Schulz von Thun im Kapitel 1.1 beschreibt. Eine Möglichkeit, um dieser Problematik entgegenzusteuern, ist, dass man seinen Gesprächspartner oder seine Gesprächspartnerin um Wiedergabe bittet. Dadurch kann überprüft werden, ob das Gesagte auch richtig beim Gegenüber angekommen ist. Damit der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin auch versteht, warum er oder sie das Gesagte wiederholen soll, kann erklärt werden, dass man nur sicher gehen möchte, ob man sich verständlich ausgedrückt hat. Um eine ehrliche Antwort auf eine Bitte zu erhalten, kann dies ebenfalls konkret formuliert werden. Bevor eine echte Bitte ausgesprochen wird, sollte man sich über das Ziel der Bitte im Klaren sein. Ziel der Gewaltfreien Kommunikation ist, Beziehungen aufzubauen, die auf Offenheit und Mitgefühl basieren.

1.3 Die fünf Axiome nach Watzlawick

Watzlawick, Beavin und Jackson (2007) beschreiben die fünf Axiome als Grundeigenschaften der menschlichen Kommunikation. Die fünf Axiome sind:

- „Man kann nicht nicht kommunizieren
- Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt
- Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung
- Kommunikation kann analog und digital sein
- Kommunikation kann symmetrisch und komplementär sein“ (S. 50)

Weinert, Mayer und Zojer (2014) schreiben, dass Watzlawick einen großen Beitrag geleistet hat, um die zwischenmenschliche Kommunikation zu beschreiben und zu erklären, denn er hat auch den Beziehungsaspekt in der Kommunikation mitberücksichtigt. Sein Modell beschränkt sich

nicht nur auf Sender und Empfänger, sondern versteht Kommunikation als offenes System, welches mit den fünf Axiomen, die auch als fünf Grundhaltungen bezeichnet werden, beschrieben werden.

1.3.1 Man kann nicht nicht kommunizieren

Watzlawick, Beavin und Jackson (2007) merken an, dass Kommunikation nicht nur Gesagtes ist, „sondern auch alle paralinguistischen Phänomene (wie z.B. Tonfall, Schnelligkeit, oder Langsamkeit der Sprache, Pausen, Lachen und Seufzen), Körperhaltung, Ausdrucksbewegung (Körpersprache) usw. innerhalb eines bestimmten Kontextes umfaßt [*sic*] – kurz, Verhalten jeder Art“ (S. 51).

Ein Merkmal des Verhaltens ist, dass es kein Gegenteil gibt und man sich also nicht nicht verhalten kann. Aufgrund dieses Verständnisses, dass es keine Möglichkeit gibt, sich nicht zu verhalten und man durch sein Verhalten immer auch mit Menschen kommuniziert, lässt darauf schließen, dass man nicht nicht kommunizieren kann. Egal ob man nicht handelt oder schweigt, auch dann teilt man seinem Gegenüber etwas mit. Als Beispiel führen Watzlawick, Beavin und Jackson (2007, S. 51) einen Mann, der in einer Wartehalle sitzt und auf den Boden starrt, an. Obwohl er nichts sagt, kommuniziert er mit seinen Mitmenschen und zeigt ihnen, dass er nicht angesprochen werden möchte.

Weinert, Mayer und Zojer (2014) verweisen auf Watzlawick und schreiben ebenfalls, dass eine Kommunikation nicht nur aus Worten besteht, sondern aus jeglichen Verhaltensweisen. Aufgrund dieser Tatsache kann man nicht nicht kommunizieren.

1.3.2 Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt

Jede Mitteilung enthält einen Inhalt, der über eine gewisse Sache informiert, egal ob die Aussage wahr oder falsch ist. Doch eine Mitteilung enthält noch einen weiteren Aspekt, der nicht auf den ersten Blick auffällt, aber mindestens so wichtig ist. Der zweite Aspekt zeigt, wie der Sender oder die Senderin der Nachricht zum Empfänger oder zur Empfängerin persönlich eingestellt ist (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2007, S. 53). Dies bedeutet also, dass jede Kommunikation über einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt verfügt. Weinert, Mayer und Zojer (2014) schreiben ebenfalls, dass jede Kommunikation sowohl einen Inhalt enthält als auch gleichzeitig die Beziehung zum Gegenüber definiert, wodurch das Gespräch zusätzlich beeinflusst wird.

Mit einem Beispiel veranschaulichen Watzlawick, Beavin und Jackson (2007, S. 54) den Inhalts- und Beziehungsaspekt einer Kommunikation. In diesem Beispiel zeigt Frau A auf die Halskette von Frau B und fragt, ob die Perlen der Kette echt sind. Der Inhalt der Kommunikation ist also die Information über die Perlen. Gleichzeitig zeigt Frau A, aufgrund der Art wie sie fragt, welche Beziehung sie zu Frau B hat. Aufgrund des Tonfalls ihrer Stimme oder ihres Gesichtsausdrucks kann Neid, Freundlichkeit, Bewunderung oder eine andere Haltung zu Frau B geäußert werden. Für Frau B ist es nun unmöglich, auf die Kommunikation nicht zu reagieren, denn auch wenn sie schweigt, zeigt sie Frau A, was sie von ihr hält.

Damit es zu keinen Fehlinterpretationen kommt, sollte man sich bewusst sein, dass Beziehungen sehr selten eindeutig und bewusst definiert werden. Vor allem bei „gesunden“ Beziehungen hat die Definition weniger Bedeutung, während bei konfliktreicheren Beziehungen häufig um die Definition gerungen wird und der inhaltliche Aspekt dabei in den Hintergrund rückt. Watzlawick, Beavin und Jackson (2007) weisen auch darauf hin, dass „der Beziehungsaspekt eine Kommunikation über eine Kommunikation ist“ (S. 55) und somit mit dem Begriff der Metakommunikation

gleichartig ist. Die Metakommunikation definieren Watzlawick, Beavin und Jackson (2007) folgendermaßen:

Wenn wir Kommunikation nicht mehr ausschließlich zur Kommunikation verwenden, sondern um über die Kommunikation selbst zu kommunizieren (wie wir es in der Kommunikationsforschung unweigerlich tun müssen), so verwenden wir Begriffe, die nicht mehr Teil der Kommunikation sind, sondern (im Sinne des griechischen Präfix meta) von ihr handeln. (S. 41f)

Aufgrund der Ähnlichkeit des Beziehungsaspektes und der Metakommunikation wird deutlich, dass die Metakommunikation nicht nur von Kommunikationsforschern verwendet wird, sondern grundsätzlich von jedem und jeder.

1.3.3 Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung

Die Interaktionen in der zwischenmenschlichen Kommunikation kann als das Phänomen des Austausches von Mitteilungen zwischen den Gesprächsteilnehmenden beschrieben werden. Jede Person, die an einer Interaktion teilnimmt, muss eine gewisse Struktur haben, die von den Autoren als Interpunktion von Ereignisfolgen bezeichnet wird (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2007, S. 57). In der Kommunikation wird laut Weinert, Mayer und Zojer (2014), der Ablauf in verschiedene Ereignisfolgen und Verhaltensweisen gegliedert. Dabei wird die persönliche Verhaltensweise als Reaktion auf den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin aufgefasst. Jeder Gesprächspartner und jede Gesprächspartnerin bringt unterschiedliche Interessen und Meinungen in eine Kommunikation mit ein. Wesentliche Unterschiede darin können zu Problemen in der Kommunikation führen. Unstimmigkeiten aufgrund von Interpunktionen sind häufig der Grundstock von Beziehungsproblemen. Ein Beispiel ist ein Paar, bei dem der Mann eine passive, zurückgezogene Haltung

einnimmt, während die Frau häufig nörgelt. Es kommt in dem Beispiel zu einem eintönigen Hin und Her von Vorwürfen und Verteidigungen. Der Mann meidet die Frau, weil sie nörgelt und die Frau nörgelt, weil sie vom Mann gemieden wird. Aufgrund dessen lässt sich feststellen, dass jede Beziehung aufgrund von Interpunktionen der Partner in Kommunikationsabläufen bedingt ist (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2007, S. 58).

1.3.4 Menschliche Kommunikation kann analog und digital sein

Watzlawick, Beavin und Jackson (2007, S. 61f) und Weinert, Mayer und Zojer (2014) schreiben, dass die menschliche Kommunikation sowohl analog als auch digital sein kann. Von einer analogen Kommunikation spricht man, wenn nonverbal kommuniziert wird, darunter versteht man den Ausdruck und die Stimmungssignale des Gesagten. Die analoge Kommunikation bezieht sich auf die Beziehungsebene. Im Gegensatz dazu beschreibt eine digitale Kommunikation die verbale Kommunikation. Bei der digitalen Kommunikation spielt vor allem die Wissensübermittlung eine große Bedeutung. Der Inhaltsaspekt wird vorwiegend digital vermittelt. Wie im Kapitel 1.3.2 bereits erwähnt wurde, hat jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Daraus kann geschlossen werden, dass sich auch die digitalen und analogen Kommunikationsmuster in jedem Gespräch ergänzen.

In der analogen Kommunikation kann es häufig zu Doppeldeutungen kommen. Wir wissen zum Beispiel nicht, wenn jemand Tränen in den Augen hat, ob es Tränen der Freude oder der Trauer sind, oder wenn jemand lächelt, ob es Sympathie oder Missachtung ausdrückt. Die analoge Kommunikation gibt keinen Hinweis über die Bedeutung, während sie bei der digitalen Kommunikation direkt ausgedrückt wird. Bei der digitalen Kommunikation ist, im Gegenteil zur analogen, kein ausreichendes Vokabular verfügbar, um die Beziehung zueinander zu definieren. Aufgrund des ständigen „Übersetzens“ der zwei „Sprachen“ kann es zu Problemen

und Informationsverlusten kommen (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2007, S. 66).

1.3.5 Kommunikation kann symmetrisch und komplementär sein

Laut Watzlawick, Beavin und Jackson (2007, S. 69), kann man zwischen zwei verschiedenen Beziehungsformen unterscheiden, die als symmetrisch oder komplementär bezeichnet werden. Von einer symmetrischen Interaktion spricht man, wenn die beiden Gesprächspartner oder Gesprächspartnerinnen „gleich“ sind und ein spiegelbildliches Verhalten haben. Im Gegensatz dazu ist eine komplementäre Interaktion von Unterschieden geprägt, mit denen man sich gegenseitig ergänzen kann. Weinert, Mayer und Zojer (2014) schreiben ebenfalls, dass bei einer symmetrischen Interaktion zwei Personen auf derselben Ebene kommunizieren. Als Beispiel geben die Autoren an, dass ein Arzt oder eine Ärztin mit einem anderen Arzt oder einer anderen Ärztin kommuniziert. Bei der komplementären Interaktion kommt es zu Differenzen in der Rolle, des Status oder der Disziplin. Ein Beispiel dafür ist, wenn ein Arzt oder eine Ärztin mit einem Patienten oder einer Patientin spricht. Es kann aufgrund von mangelndem Wechsel der beiden Formen zu Problemen in der Kommunikation kommen.

Watzlawick, Beavin und Jackson (2007) weisen auf zwei Positionen in der komplementären Beziehung hin:

„Ein Partner nimmt die sogenannte superiore, primäre Stellung ein, der andere die entsprechende inferiore, sekundäre. Diese Begriffe dürfen jedoch nicht mit <<stark>> und <<schwach>>, <<gut>> und <<schlecht>> oder ähnlichen Gegensatzpaaren verquickt werden“ (S. 69).

Das fünfte Axiom nach Watzlawick bedeutet also, dass eine Beziehung symmetrisch oder komplementär sein kann. Dies ist davon abhängig, ob eine Beziehung von Gleichheiten oder Unterschieden geprägt ist.

Weinert, Mayer und Zojer (2014) schreiben, dass man mit dem Hintergrundwissen der fünf Axiome nach Watzlawick Gespräche strukturiert führen kann. Außerdem können das Verhalten, wie auch Störungen in der Kommunikation analysiert werden.

Ein Hintergrundwissen zu den unterschiedlichen Kommunikationstheorien kann für ein Elterngespräch hilfreich sein. Dadurch kann die Kommunikation analysiert werden und Konflikte vorgebeugt werden.

2. KOMMUNIKATION BEI ELTERNGESPRÄCHEN

In diesem Kapitel wird näher auf die Begriffe Elterngespräche, Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft eingegangen. Vorüberlegungen und verschiedene Gesprächsformen sind ebenfalls Thema.

2.1 Elterngespräche als Teil der Erziehungspartnerschaft

„Wir wollen nicht, dass man mit uns arbeitet, sondern dass wir gemeinsam für unsere Kinder handeln“ (Brandau & Pretis, 2008, S. 31). Mit diesem Zitat eines Elternteils wird die Vorstellung von Eltern und Erziehungsberechtigten im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen und Pädagogen verdeutlicht.

Dieses Zitat beschreibt auch, warum der Begriff Elternarbeit durch den Begriff der Erziehungspartnerschaft nach und nach abgelöst wird. Der Begriff Elternarbeit wurde lange Zeit als „Stiefkind der Pädagogik“ bezeichnet. Problematisch ist dabei auch die genaue Bedeutung des Begriffs. Es ist nicht eindeutig, ob damit gemeint ist, dass die Pädagogin und der Pädagoge an den Eltern arbeiten oder ob die Eltern für die Lehrpersonen arbeiten. Der Begriff Elternarbeit war früher der alltägliche Begriff für die Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen mit Eltern. Außerdem verleiht der Wortteil „Arbeit“ dem Begriff etwas Beschwerliches.

Es kann deshalb auch dazu kommen, dass der Begriff „Elternarbeit“ zu einem Missverhältnis in der Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften führt. Aufgrund der unklaren Aussagekraft und damit verbundenen auftretenden Missverständnissen soll der Begriff der Elternarbeit zunehmend durch den Begriff der Erziehungspartnerschaft ersetzt werden (Roth, 2014, S. 16; Woll, 2008, S. 13f).

Woll (2008) betont auch, dass der Begriff nicht nur ersetzt werden soll, „sondern vor allem eine Veränderung der Begegnung und Beziehung zwischen Eltern und Pädagoginnen: Notwendig sind gleichberechtigte Begegnungen >>auf Augenhöhe<<, die von wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind“ (S. 14).

Auch Dusolt (2008, S. 11) und Roth (2014, S. 19) unterstreichen die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Bei der Erziehungspartnerschaft soll die Gleichberechtigung beider Beteiligten im Vordergrund stehen. „Sich partnerschaftlich verhalten, bedeutet fair miteinander umzugehen, Vertrauen zueinander zu haben, sich der gemeinsamen Verantwortung bewusst zu sein“ (Roth, 2014, zitiert nach Prott & Hautumm, 2004, S. 10f).

Wehinger (2010, S. 11) merkt ebenfalls an, dass eine Begegnung auf Augenhöhe von besonders großer Bedeutung ist. Damit auf einer guten Basis aufgebaut werden kann, ist eine positive Grundeinstellung unumgänglich.

Roth (2008, S. 19) weist auch darauf hin, dass eine Partnerschaft auf Augenhöhe, in der Vertrauen herrscht, nicht von Anfang an gegeben sei, sondern durch eine gute Zusammenarbeit mit der Zeit wächst.

Den Begriff der Erziehungspartnerschaft definiert Roth (2008) folgendermaßen:

„Erziehungspartnerschaft meint die gemeinsame Verantwortung von Eltern und pädagogischen Fachkräften für das Kind. Sie zeigt sich in einem dynamischen Kommunikationsprozess“ (S. 18).

Der Begriff der Erziehungspartnerschaft integriert über die leiblichen Eltern hinaus auch weitere Bezugspersonen wie Großeltern, Stiefeltern und Pflegeeltern (Dusolt, 2008, S. 11).

Ein wesentlicher Bereich der Erziehungspartnerschaft sind Gespräche mit den Eltern. Beier (2011, S. 48f) weist darauf hin, dass es bei Elterngesprächen immer wichtig ist, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen. Dabei ist es wichtig, mögliche Auffälligkeiten und Defizite sachlich und ruhig zu erklären. Ebenfalls ist zu beachten, dass keine offenen oder versteckten Bewertungen angedeutet werden, die die Erziehungsberechtigten verletzen könnten. Mit zu bedenken ist bei einem Elterngespräch auch, dass Eltern häufig ihre frühere Einstellung zu ihren eigenen Lehrerinnen und Lehrern auf die Lehrpersonen der Kinder übertragen. Das bedeutet, dass Elternteile, die in ihrer Schulzeit negative Erfahrungen mit Lehrpersonen gemacht haben, bei Elterngesprächen ihrer Kinder gegenüber der Lehrperson mit einer negativen Grundeinstellung auftreten könnten. Eine wesentliche Bedeutung wird bei einem Gespräch mit Erziehungsberechtigten der detaillierten Planung zugeschrieben.

Diese Begriffsdefinition zeigt, dass die Kommunikation bei der Erziehungspartnerschaft eine wesentliche Rolle spielt. Eine gute Planung und Vorüberlegungen sind für ein gelungenes Elterngespräch von großer Bedeutung.

2.2 Planung und Vorüberlegungen von Elterngesprächen

Wichtig ist, dass man sich im Vorhinein über das Ziel des Gesprächs klar ist. Die vereinbarte Zeit und der Ort sind ebenfalls wichtige Rahmenbedingungen. Aufgrund dessen kann es hilfreich sein, dass ein ungestörter Ort, die vereinbarte Zeit sowie die Zeitdauer bereits vor dem Gespräch geklärt werden. Ein Vorteil einer zuvor festgelegten Zeitdauer kann sein, dass beide Gesprächspartner nicht so schnell in Versuchung kommen,

vom Thema abzuweichen, weil dadurch versucht wird, die Zeit für das Besprechen der eigentlichen Themen zu nutzen. Außerdem ist es für Eltern einfacher, zum Beispiel einen Babysitter zu organisieren, wenn die Zeit im Vorhinein festgelegt wurde. Durch das Einhalten der Zeit kann man den Eltern das Gefühl vermitteln, dass man zuverlässig ist und sich an Abmachungen hält (Brandau & Pretis, 2008, S. 74; Beier, 2011, S. 68ff).

Wenn das Thema und das Datum festgelegt wurden, soll ein Gespräch detailliert geplant und verschriftlicht werden. Die Verschriftlichung soll beim Gespräch mitgebracht werden, damit nichts Wichtiges übersehen wird. Dies kann mit den Eltern offen kommuniziert werden. Die Aussagen über Schülerinnen und Schüler sollen, so gut es geht, positiv formuliert werden. Außerdem sollen Bewertungen keinen Platz in einem Elterngespräch finden. Hilfreich kann es sein, wenn man sich im Vorhinein über seine persönliche Einstellung zum Thema und zu den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern bewusst wird. Aufgrund dessen kann es gelingen, dass die persönliche Haltung nicht unbewusst durch die Mimik und Gestik ausstrahlt wird. Eine weitere wichtige Vorbereitungsmaßnahme ist, sich über mögliche Verhaltensweisen und Fragen der Eltern Gedanken zu machen, damit man sich Antworten auf mögliche Fragen bereits im Vorfeld überlegen kann.

Bei der Planung sollte man noch wissen, um welche Art des Gesprächs es sich handelt. Einige Formen von Elterngesprächen werden anschließend beschrieben.

2.3 Formen von Elterngesprächen

In der Grundschule gibt es unterschiedliche Gesprächsarten. Dusolt (2001; 2008) teilt die Elternarbeit in zwei verschiedene Gruppen, nämlich in Einzelarbeit und Gruppenarbeit. In dieser Arbeit werden nur die Gespräche beleuchtet, daher werden im folgenden Kapitel die verschiedenen Gespräche in Einzelgespräche und Gruppengespräche gegliedert.

2.3.1 Einzelgespräche

Zu den Einzelgesprächen zählen Gespräche, die vorwiegend mit einem Elternteil beziehungsweise einem Elternpaar eines Kindes geführt werden. Einzelgespräch bedeutet jedoch nicht, dass das Gespräch nur von einer Pädagogin geführt werden muss (Dusolt, 2008, S. 20).

Elternsprechtage und Elternsprechstunden

Doppke und Gisch (2005, S. 37) beschreiben Elternsprechtage als eine Möglichkeit für Eltern, um kurz einen Einblick in die aktuellen Entwicklungen und Leistungen des Kindes zu bekommen. Der Nachteil eines Elternsprechtages ist, dass die Organisation aufgrund von verschiedenen Zeitwünschen erschwert wird. Dabei kann es zu Verzögerungen kommen, wenn für Gespräche mehr Zeit in Anspruch genommen werden muss. Als Richtwert kann eine Zeitdauer von 10 bis 15 Minuten vorgesehen werden, wenn beide Gesprächspartner auf das Gespräch vorbereitet sind.

Dusolt (2001, S. 80) beschreibt als Unterschied zu Elternsprechtagen die Elternsprechstunden, die den Eltern die Möglichkeit bieten, an einem von Beginn an festgelegten Termin mit der Pädagogin oder dem Pädagogen Kontakt aufzunehmen. Meistens wird dafür eine Stunde in der Woche vorgegeben. Elternsprechstunden eignen sich vor allem für kürzere Informationsaustausche. Für längere Gespräche sollten individuelle

Gesprächstermine vereinbart werden. Der Nachteil von Elternsprechstunden ist, dass es für Eltern zu längeren Wartezeiten kommen kann. Für die Lehrperson kann es ein Nachteil sein, dass sie zu den vereinbarten Stunden immer anwesend sein muss, auch wenn kein Bedarf besteht.

Tür- und Angelgespräche

Tür- und Angelgespräche sind Gespräche, die sich in der Zeit ergeben, in der die Kinder gebracht oder abgeholt werden. Da dieses Gespräch zeitlich begrenzt ist, sollen nur kurze Informationen ausgetauscht werden, wie zum Beispiel das Befinden des Kindes, der gesundheitliche Zustand oder besondere Vorkommnisse. Bei einem Tür- und Angelgespräch kann man den Eltern durch einen bewussten Blickkontakt und die Anrede mit dem Namen das Gefühl geben, dass sie wahrgenommen werden und willkommen sind. Durch den bewussten Blick kann eine Lehrperson außerdem wahrnehmen, ob der Gesprächspartner ausgeschlafen, besonders gekleidet oder ob er oder sie müde und angespannt ist. Ebenfalls kann sich bei einem Tür- und Angelgespräch die Möglichkeit für ein kurzes Kompliment ergeben. Zum Beispiel aufgrund einer neuen Frisur, einer motivierten Ausstrahlung nach einem Urlaub oder wegen eines besonderen Kleidungsstückes. Mithilfe von Komplimenten werden Menschen gestärkt und somit wird auch die Beziehung zueinander aufgebaut. Vorteile von Tür- und Angelgesprächen sind, dass Informationen mit wenig Aufwand ausgetauscht werden, Beziehungen zwischen Erziehungsberechtigten und Pädagoginnen und Pädagogen aufgebaut werden und offene Fragen rasch geklärt werden können. Dadurch können Missverständnisse verhindert werden (Roth, 2014, S. 158; Dusolt, 2008, S. 20).

Schüler-Eltern-Lehrergespräch

Die Schüler-Eltern-Lehrergespräche (SEL-Gespräche) wurden früher Kind-Eltern-Lehrergespräche (KEL-Gespräche) genannt. Bei der Gesprächsvorbereitung soll überlegt werden, ob es Themen gibt, bei denen es vorteilhaft ist, wenn sie zuerst nur mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen werden, beziehungsweise nur mit den Eltern. Es kann auch Themen geben, bei denen es von Vorteil ist, wenn Schülerinnen oder Schüler nur zuhören. Dadurch können sie wahrnehmen, welche Gedanken sich ihre Eltern und Lehrpersonen über sie machen. Es sollte allerdings nicht der Fall sein, dass sich die Schülerin oder der Schüler langweilt. Ein Vorteil von Schüler-Eltern-Lehrergesprächen ist, dass alle Personen dieselben Informationen bekommen. Aufgrund der Transparenz und Ernsthaftigkeit kann es bei vielen Eltern sowie auch Schülerinnen und Schülern zu einem „Aha-Moment“ kommen, dadurch wird der tatsächliche Leistungsstand realer wahrgenommen. Bei dem Schüler-Eltern-Lehrergespräch ist es auch wichtig, dass alle Beteiligten zu Wort kommen und jeder mit Respekt und Wertschätzung behandelt wird. Kurz vor dem Halbjahreszeugnis werden in der Regel die Schüler-Eltern-Lehrergespräche geführt, dabei wird vor allem der aktuelle Leistungsstand besprochen. Beim Gespräch sollen nicht gleich am Beginn die Probleme thematisiert werden, sondern zuerst die positiven Leistungen des Kindes hervorgehoben werden. Eine weitere Möglichkeit ist, die Eltern zu fragen, wie sie ihr Kind und dessen Leistungen wahrnehmen. Wichtig ist auch, dass man nichts beschönigt, sondern die Leistungen sachlich, ehrlich und wertfrei bespricht (Beier, 2011, S. 51f).

Konfliktgespräche

Beier (2011, S. 55) betont, dass Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern immer wieder auftreten. Greuel (2016, S. 140) schreibt ebenfalls, dass Konflikte unvermeidbar sind. Dies sollten wir uns bewusst machen. Man soll nicht versuchen, Konflikte zu

verdrängen, auch wenn wir uns natürlich wohler fühlen, wenn alles harmonisch ist. Wenn wir uns jedoch darüber bewusst sind, dass ein Konflikt etwas Natürliches ist, zum Leben dazugehört und dafür da ist, um gelöst zu werden, können Konflikte ihren Schrecken verlieren.

Brandau und Pretis (2009, S. 29) erwähnen ebenfalls, dass Konflikte Bestandteile des pädagogischen Alltags sind. Die Autoren weisen darauf hin, dass gemeinsam nach einer Lösung gesucht werden muss und der Konflikt genau analysiert werden soll. Wenn der Konflikt mit persönlichen Emotionen verbunden ist, kann es hilfreich sein, wenn eine neutrale dritte Person in das Gespräch eingebunden wird.

Bei einem Konfliktgespräch gibt es keine Gewinner oder Verlierer und manchmal auch nicht direkt eine Lösung. Wichtig ist jedoch, dass man sich auf das Gespräch einlässt (Mitschka, 2008, S. 114).

Beier (2011, S. 55) betont die Wichtigkeit, als Lehrperson Ruhe zu bewahren und sich nicht angegriffen zu fühlen. Dies ist nicht immer einfach, jedoch ein wichtiger Schritt, um einen Konflikt effektiv zu lösen. Fühlt sich eine Lehrkraft angegriffen, wird es für sie schwierig, neutral zu reagieren und dadurch kann es zu einer ungewollten Steigerung des Konfliktes kommen. Ein Tipp ist, sich in die Eltern hineinzusetzen und ihre Anliegen zu verstehen, denn dadurch wird es für die Lehrperson einfacher, angebracht zu reagieren. Aich und Behr (2015, S. 125) weisen ebenfalls darauf hin, dass man bei einem Konfliktgespräch zuerst versuchen soll, den Eltern das Gefühl zu vermitteln, dass man ihre Ansichten versteht. Erst dann kann es möglich werden, die eigenen Ansichten zu schildern und ein konstruktives Gespräch zu führen.

Damit die Botschaften von Eltern richtig verstanden werden, sollen die Bedeutungen der Aussagen mithilfe des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun, welches im Kapitel 1.1 genauer beschrieben wurde, eingeordnet werden.

Bei Konfliktgesprächen ist es wichtig, dass man seinem Gesprächspartner mit Wertschätzung und Interesse begegnet. Außerdem ist es von Bedeutung, dass Ich-Botschaften verwendet werden und dass man bei sich bleibt. Dadurch kann es gelingen, dass man bei Konflikten professionell reagiert und zu einer gemeinsamen Lösung kommt (Beier, 2001, S. 55f).

2.3.2 Gruppengespräche

Als Gruppengespräche werden jene angeführt, die mit Elternteilen von mehreren Kindern geführt werden.

Elternabende

Bei den Elternabenden kann zwischen thematischen Elternabenden und allgemeinen Elternabenden unterschieden werden.

Laut Dusolt (2001, S. 63; 2008, S. 60) dient ein thematischer Elternabend dem Informationsaustausch zu einem pädagogischen Thema. Beim thematischen Elternabend kann auch eine Referentin eingeladen werden.

Mögliche Themen dafür sind:

- „Entwicklung des Kindes
- Regeln und Konsequenzen
- Belohnung und Strafe
- Erziehung Spannungsfeld zwischen Grenzen und Freiheit; Erziehung zur Selbstständigkeit
- Lernschwierigkeiten
- Umgang mit Aggressionen
- Ängste von Kindern

- Kindliche Sexualität
- Sexueller Missbrauch
- Gewalt
- Drogen und Alkohol
- Bedeutung von Märchen
- Religiöse Erziehung
- Umgang mit Medien (Fernsehen, Video, Film, Computer und Internet)
- Konflikte in der Familie
- Geschwisterproblematik
- Trennung und Scheidung
- Verschiedene Familienformen
- Die Situation von Familien mit Migrationshintergrund
- Ernährung und Gesundheit
- Kinderkrankheiten
- Umwelterziehung
- Verkehrserziehung
- Informationen über Schuleintritt, verschiedene Schulformen, Gestaltung des Unterrichts“ (Dusolt 2008, S. 60f).

Bei einem thematischen Elternabend sollen alle Elternteile der Kinder eingeladen werden. Jedoch soll vorher überlegt werden, ob der Austausch und die Diskussion der Eltern miteinander als Ziel verfolgt wird. In diesem Fall ist der thematische Elternabend in kleineren Gruppen sinnvoller. Außerdem muss im Vorfeld überlegt werden, zu welcher Zeit und

in welchem Raum der Elternabend stattfindet (Dusolt, 2001, S. 64f; Dusolt, 2008, S. 61f).

Ein Vorteil ist, dass mit niedrigem Zeitaufwand viele Eltern angesprochen werden können. Außerdem haben die Eltern dadurch die Möglichkeit, sich mit einem pädagogischen Thema auseinanderzusetzen. Ein Nachteil kann sein, da die Teilnahme freiwillig ist, dass gerade diejenigen Eltern nicht anwesend sind, bei denen es wünschenswert gewesen wäre. Bei einem thematischen Elternabend können spezielle individuelle Probleme nicht ausreichend behandelt werden, wobei Eltern das Gefühl bekommen könnten, dass sie zu kurz gekommen sind. In diesem Fall sollte man auf ein Einzelgespräch verweisen.

Eine wichtige Rolle spielen in der Grundschule auch die allgemeinen Elternabende. Roth (2014, S. 167) erwähnt, dass ein Elternabend im Kindergarten und in der Grundschule bereits lang Tradition ist. Dusolt (2001, S. 80; 2008, S. 75) schreibt, dass ein allgemeiner Elternabend am Anfang eines Schuljahres durchgeführt wird. Dabei sollen die Eltern über pädagogische und organisatorische Themen informiert werden.

Elternnachmittage

Bei einem Elternnachmittag bekommen die Eltern die Möglichkeit, die Räumlichkeiten der Schule und die anderen Kinder kennenzulernen. Dies ist vor allem in der ersten Klasse sinnvoll. Der Elternnachmittag sollte gut geplant und früh genug ausgeschrieben werden, damit möglichst alle Eltern Zeit haben, daran teilzunehmen. Eine Möglichkeit wäre auch, ein Lied oder ein kurzes Theaterstück mit den Kindern aufzuführen.

Ein Vorteil eines Elternnachmittags ist, dass sich die Eltern und die Pädagogin oder der Pädagoge in einer angenehmen Umgebung kennenlernen können. Zu negativen Erfahrungen kann es kommen, wenn sich Eltern nicht ausreichend beachtet fühlen. Daher ist es als Pädagogin oder

Pädagoge wichtig, die gesamte Gruppe sowie die einzelnen Eltern im Blick zu behalten (Dusolt, 2001, S. 56; Dusolt, 2008, S. 55).

In diesem Kapitel wurden einige wichtige und bekannte Formen von Elterngesprächen erläutert. Natürlich gibt es noch viele weitere Formen, die in dieser Arbeit nicht beschrieben wurden.

3. ERWARTUNGSHALTUNGEN BEI ELTERN- GESPRÄCHEN

Roth (2014, S. 94) weist darauf hin, dass die Erwartungshaltungen von Eltern an Erzieherinnen und Erzieher sehr unterschiedlich und auch widersprüchlich sein können. Manche sprechen ihre Erwartungshaltungen direkt an, bei anderen kristallisieren sie sich erst im Laufe der Zeit heraus. Wichtig ist, dass man die Erwartungen der Eltern wahrnimmt, um Konflikte zu verhindern. Es bedeutet nicht, dass eine Pädagogin oder ein Pädagoge jede Erwartungshaltung erfüllen muss, wichtig ist jedoch, dass man sich damit auseinandersetzt und versucht darauf einzugehen.

3.1 Personenzentrierte Grundhaltungen nach Carl Rogers

Motschnig und Nykl (2009, S. 46) beschreiben das Eisbergmodell als eine Eigenschaft der personenzentrierten Kommunikation. Unter dem Eisbergmodell versteht man, dass nur ein geringer Teil des Gesagten auch verstanden wird. Ein Vergleich dazu ist die Spitze eines Eisbergs, die aus dem Wasser herausragt, während der Großteil des Eisbergs unter Wasser ist und nicht zu sehen ist. Die sichtbare Spitze wird als Sachebene bezeichnet und beinhaltet das explizit Ausgesprochene. Der größere, verborgene Teil wird als Beziehungsebene bezeichnet und umfasst die unausgesprochenen Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Erwartungen und Einstellungen. Die Sachebene wird als explizite Ebene, die Beziehungsebene als implizite Ebene bezeichnet. Die Gegend um den

Eisberg herum wird als Atmosphäre, die sich auf den sozialen und kulturellen Inhalt der Kommunikation bezieht, bezeichnet, wie auch in der folgenden Abbildung zu sehen ist. Damit ein besseres Verständnis in der Kommunikation erfolgen kann, soll, auf vorheriges Beispiel bezogen, die Wasseroberfläche nach unten verschoben werden. Die Beziehungsebene wird dadurch sichtbarer und somit wird man als Gesprächspartner transparenter.

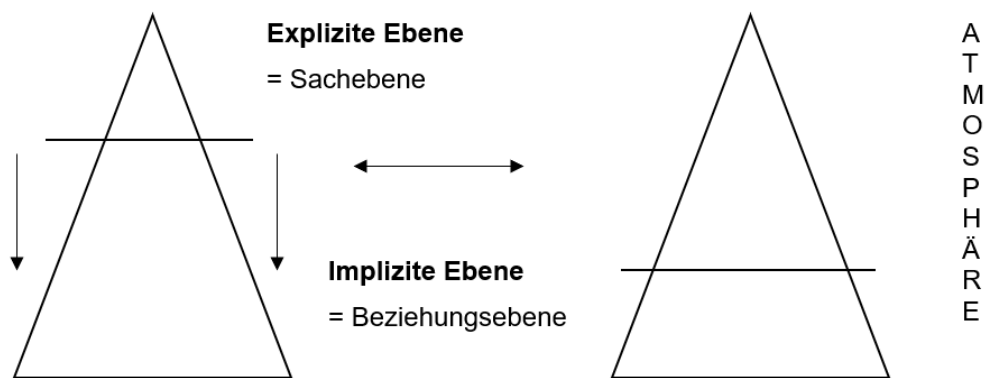


Abbildung 1: Implizite und Explizite Ebene (Motschnig & Nykl, 2009, S. 47).

Motschnig und Nykl (2009, S. 46) beschreiben den zentralen Punkt der Personenzentrierten Kommunikation folgendermaßen:

Der Kern der Personenzentrierten Kommunikation als Ausdrucksform des Personenzentrierten Ansatzes, liegt in der ständig sich weiterentwickelnden inneren Einstellung zu einer Seinsweise (>way of being<), die auf Echtheit, Akzeptanz und empathischem Verstehen aufbaut und auf ein Ausbalancieren dieser drei Dispositionen in jeder Lebenssituation gerichtet ist. (S. 49)

Rogers (1981, S. 66) schreibt, dass drei Bedingungen erfüllt werden müssen, damit ein förderliches Klima entstehen kann. Er weist darauf

hin, dass diese Bedingungen sowohl für Therapeuten und Therapeutinnen oder Klienten und Klientinnen, Eltern und Kinder, als auch für Eltern und Lehrpersonen gültig sind. Die drei Bedingungen können in jeder Situation angewendet werden, in der die persönliche Entwicklung ein Ziel ist. Die drei Bedingungen sind die Echtheit oder Kongruenz, die Akzeptanz und die Empathie.

Eine Personenzentrierte Kommunikation bedeutet also, seinem Gegenüber auf Augenhöhe zu begegnen und mit Wertschätzung zu versuchen, verschiedene Auffassungen zu verstehen. Motschnig & Nykl (2009, S. 50) Huisken (2008, S. 86) und Aich und Behr (2015, S. 77) weisen darauf hin, dass die Beziehung in einem Gespräch von großer Bedeutung ist. Die Basis für ein Gespräch, in dem eine Beziehung aufgebaut werden soll, sind die Faktoren Empathie, Akzeptanz und Kongruenz. Diese werden im Anschluss näher betrachtet.

3.1.1 Empathie

Huisken (2008) definiert den Begriff Empathie als „das einführende Verstehen einer Person in die innere Welt ihres Gesprächspartners. Dabei geht sie ganz auf die Sichtweise ihres Gegenübers ein und versucht alle Gefühle und Mitteilungen zu verstehen“ (S. 86). Rogers (1981, S. 68) beschreibt die Empathie ebenfalls als einfühlsames Verstehen. Das bedeutet, dass die Gefühle und Bedürfnisse vom Gegenüber verstanden werden und in weiterer Folge auch dem Gesprächspartner oder der Gesprächspartnerin mitgeteilt werden. Häufig ist man der Meinung, genau zugehört zu haben, aber nur selten hat man auch wirkliches Verständnis und kann sich in das Gesagte hinein fühlen. Gelingt dies, kann es zu großen Veränderungen kommen. Brandau und Pretis (2008, S. 81) beschreiben Empathie als ein genaues Wahrnehmen des Gegenübers aus seiner Betrachtungsweise und dabei einen einführenden Abstand zu bewahren. Darunter versteht man, dass man Einsicht und Mitgefühl für die Gefühle des Gegenübers zeigt, aber nicht das Gefühl an sich übernimmt.

Hennig und Ehinger (2003, S. 29) definieren Empathie auch als Einfühlungsvermögen und Mitgefühl für die Bedürfnisse und Gefühle des Gegenübers, ohne dabei mitzuleiden. Motschnig und Nykl (2009, S. 112f) definieren Empathie ebenfalls als ein tiefes Verständnis für die Gesprächspartnerin und den Gesprächspartner. Damit man sein Gegenüber gut verstehen kann, ist das genaue Zuhören bedeutsam, sodass die Gefühle und Bedürfnisse wahrgenommen werden können. Empathie kann „als ein Vorgang beschrieben werden, bei dem man sich in andere – Gegner oder Personen mit sehr entgegengesetzten, andersartigen oder stark befremdenden Verhaltensweisen und Auffassungen – hineinzudenken und hineinzufühlen sucht, ohne die eigenen Wertmaßstäbe oder die eigenen Einstellungen und Auffassungen aufzugeben“ (Mairinger & Steinweg, S. 27). Die Autoren schreiben, dass die Empathie der Versuch ist, das Leiden des Gesprächspartners wahrzunehmen, was zu einer Entschlüsselung des Konflikts führen kann. Motschnig und Nykl (2009, S. 113) verweisen auf Rogers, der besagt, dass Empathie zum Teil geübt werden kann, aber auch Teil der persönlichen Einstellung ist. Manchmal genügt eine gute ZuhörerIn oder ein guter Zuhörer, wenn man sich in einer aussichtslosen Situation befindet. Doch in anderen Momenten wiederum kann einfühlsames Verständnis hilfreich sein, um sich Klarheit in einer schwierigen Situation zu schaffen. Aich und Behr (2015, S. 142) weisen ebenfalls darauf hin, dass eine Person, die gut zuhören kann, sehr hilfreich beim Bewältigen von Problemen sein kann und, dass Vertrauen eine wichtige Grundlage ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass gewonnenes Vertrauen durch empathisches Verhalten niemals ausgenutzt werden darf. Das bedeutet, dass die Informationen, die einem anvertraut werden, nicht an Dritte weitergegeben werden dürfen.

Durch die Berücksichtigung des Kontextes, in der ein Kind und seine Familie leben, kann die Empathiefähigkeit positiv beeinflusst werden. Wenn die Lebenssituation einer Familie bekannt ist, kann man besser auf deren Bedürfnisse eingehen und lösungsorientierter arbeiten (Hennig und Ehinger, 2003, S. 29).

3.1.2 Akzeptanz

Durch eine positive Einstellung und aufbringende Akzeptanz gegenüber der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner kann es zu positiven Veränderungen kommen. Der Autor beschreibt Akzeptanz auch als „bedingungslose positive Zuwendung“ (Rogers, 1981, S. 67).

Motschnig und Nykl (2009, S. 107) verwenden für Akzeptanz auch den Begriff positive Beachtung. Die Autoren verweisen bei ihrer Definition für Akzeptanz auf Rogers. Eine Beziehung zu schaffen, funktioniert umso leichter, je mehr Hinwendung und Akzeptanz für das Gegenüber geschaffen werden. Akzeptanz bedeutet, sein Gegenüber als individuelle Person gefühlvoll anzuerkennen und ihr Verhalten, ihre Gefühle oder ihre Lage wertschätzend anzunehmen. Huisken (2008, S. 86) beschreibt Akzeptanz als eine Haltung gegenüber einer Person, wobei die Gefühle, Einstellungen und Gedanken ohne Abwertung wahrgenommen werden. Man begegnet seiner Gesprächspartnerin oder seinem Gesprächspartner mit positiver Wertschätzung. Akzeptanz bedeutet aber nicht, dass unangebrachtes Verhalten akzeptiert werden muss und man sein Gegenüber nicht damit konfrontieren darf, erwähnen Brandau und Pretis (2008, S. 81). Die Autoren erklären Akzeptanz als ein Akzeptieren des „Seins“ einer Person und dies ohne Bedingungen. Motschnig und Nykl (2009, S. 107) erwähnen, dass die Voraussetzung einer bedingungslosen positiven Selbstachtung eine bedingungslose Beachtung einer anderen Person ist. Dadurch wird gezeigt, dass Beziehungen für unsere Selbstwahrnehmung eine große Bedeutung haben. Außerdem zeigt dies, dass sich die Kommunikation auf das Selbstwertgefühl von anderen auswirkt.

3.1.3 Kongruenz

Rogers (1981, S. 67), Huisken (20008, S. 87) und Motschnig und Nykl (2009, S. 97) verwenden als Definition für den Begriff Kongruenz

„Echtheit“. Echtheit bedeutet, dass man seine Gefühle, Einstellungen und Bedürfnisse so preisgibt, wie sie sind und sich dabei nicht hinter einer Fassade versteckt (Huisken 2008, S. 87; Motschnig & Nykl, 2009, S. 97; Brandau & Pretis, 2008, S. 81).

Rogers (1981, S. 67) schreibt in seinem Beispiel zur Kongruenz über die Beziehung von Therapeuten und Therapeutinnen zu Klienten und Klientinnen. Er erwähnt, dass sich ein Klient oder eine Klientin umso besser öffnen kann und wachsen wird, je stärker ein Therapeut oder eine Therapeutin selbst ist. Dies gilt sowohl für einen Therapeuten oder eine Therapeutin und seinen Klienten oder seine Klientin als auch für Lehrpersonen und Eltern.

Laut Aich und Behr (2015, S. 85) sollen Lehrpersonen glaubwürdig, offen und aufrichtig vor Eltern auftreten. Das bedeutet, dass die Lehrperson als Person selbst wahrgenommen werden soll. Es bedeutet auch, dass Fehler gemacht werden dürfen. Ein Überspielen von Fehlern kann zu Missverständnissen führen und sollte daher vermieden werden.

Es gibt drei Teile, die durch eine Zusammenwirkung zu Authentizität führen. Dazu zählen die Innere Kongruenz, die Kommunikative Kongruenz und die Selbsteinbringung. Die Innere Kongruenz bedeutet, dass man als Lehrperson die eigenen Gefühle und Gedanken wahrnehmen kann. Durch die Innere Kongruenz kann es einer Lehrperson gelingen, auch kommunikativ kongruent zu sein. Das bedeutet, dass man seine wahrgenommenen Gefühle dem Gegenüber mitteilen kann und dabei eine übereinstimmende Körperhaltung, Stimme und Tonfall gewählt werden. Als Selbsteinbringung wird beschrieben, dass nicht alles ausgesprochen werden muss, was in einem vorgeht. Es soll das, was ausgesprochen wird, der Wahrheit entsprechen und soll angemessen, ohne jemanden zu verletzen, ausgedrückt werden (Aich und Behr, 2015, S. 86).

Motschnig und Nykl (2009, S. 98ff) verweisen auf Rogers und schreiben, dass ein ehrliches Verhalten zu einer hilfreichen Beziehung führen kann. Dafür soll man sich seinen eigenen Gefühlen bewusst sein und bereit

sein, seine Gefühle und Einstellungen einzugestehen und diese auch zu äußern. Eine wichtige Grundlage ist das Streben nach Realität. Die beiden Autoren weisen darauf hin, dass Kongruenz aus zwei Aspekten beleuchtet werden kann. Der erste Zugang ist, dass Kongruenz zwischen dem inneren Erleben und dessen Bewusstwerden betrachtet wird. Dies wird auch als Übereinstimmung bezeichnet. Der zweite Aspekt ist, dass sein eigenes inneres Erleben wahrheitsgetreu kommuniziert wird. Kongruent sind wir also dann, wenn wir unsere inneren Empfindungen wahrnehmen und diese mit der Kommunikation übereinstimmen. Die Entwicklung von Kongruenz ist ein lebenslanger Prozess, da es selten möglich ist, in allen Situationen des Lebens immer vollkommen kongruent zu sein.

3.2 Weitere Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch

Die Erwartungshaltungen können sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Eltern betreffen. In dieser Arbeit wird jedoch der Blick auf die Erwartungen der Eltern und das damit verbundene Verhalten der Lehrperson gelegt.

3.2.1 Aktives Zuhören

„Gott hat uns zwei Ohren gegeben, aber nur einen Mund, damit wir doppelt so viel zuhören wie sprechen“ (Hennig und Ehinger, 2003, S. 23). Dieses Zitat von Hennig und Ehinger ist ein arabisches Sprichwort, das die Bedeutung des Zuhörens verdeutlicht. Mitschka (2008, S. 55) definiert das aktive Zuhören als ein Spüren von Gefühlen und diese als Feststellung im Gespräch wiederzugeben. Dies ist nicht immer einfach, vor allem das Ausdrücken der Gefühle in Worte. Für Beier (2011, S. 41) ist das aktive Zuhören ein Fundament für eine gute Kommunikation. Nur wenn man aktiv zuhört, kann man seinen Gesprächspartner oder seine Gesprächspartnerin wirklich verstehen und miteinander eine Lösung finden. Wenn man aktiv zuhört, hört man vor allem die

Selbstoffenbarungsseite des Gegenübers, außerdem nimmt man aufgrund der Körpersprache und des Tonfalls den Gesamteindruck seiner Befindlichkeiten wahr. Damit dies gelingen kann, sollen die eigenen Meinungen und Werte in den Hintergrund gestellt werden, um sich auf den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin einlassen zu können. Beim aktiven Zuhören soll die Sichtweise des Gegenübers wahrgenommen werden. Beier erwähnt auch, dass man beim aktiven Zuhören nicht nur still ist, sondern das Gesagte widerspiegeln soll. Das bedeutet, dass der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin eine Rückmeldung bekommt, was von dem Gesagten auch verstanden wurde. Die Rückmeldung soll offen ausgedrückt werden, so dass sie der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin unter Umständen richtigstellen kann. Greuel (2016, S. 108f) ist ebenfalls der Meinung, dass das Ziel ist, sein Gegenüber zu verstehen. Er merkt dabei an, dass wir häufig zu schnell versuchen, andere zu verstehen. Hier ist es wichtig, dass man sich Zeit lässt, vor allem in schwierigen Situationen. Häufig ordnet man eine Äußerung aufgrund von Vorurteilen falsch ein und glaubt, sie verstanden zu haben. Dies kann zu Problemen in der Kommunikation führen. Mitschka (2008, S. 54f) schreibt ebenfalls, dass wir uns zu wenig Zeit für das Zuhören nehmen. Durchschnittlich nur sechs Minuten. Danach sind wir schon wieder damit beschäftigt, uns zu äußern und eine Antwort zu formulieren. So wie Greuel und Beier weisen auch Motschnig und Nykl (2009, S. 59f) auf die Wichtigkeit, sein Gegenüber zu verstehen, hin. Dafür soll man seine eigenen Betrachtungsweisen zur Seite stellen und sich auf die Sichtweise des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin einlassen. Es geht dabei nicht um Verhaltensregeln, die erlernt werden können, sondern vielmehr darum, „die primäre Aktivität beim aktiven Zuhören darin zu orten, aktives und echtes Interesse an der sich mitteilenden Person zu erleben und auch spürbar zu vermitteln“ (Motschnig & Nykl, 2009, S. 60). Die Autoren weisen darauf hin, dass durch aktives Zuhören vieles erreicht werden kann, das Menschen verändern kann. Durch aktives Zuhören reifen Menschen auf emotionaler Ebene, sie sind

offener und demokratischer. Außerdem fällt es Menschen, denen aktiv zugehört wird, leichter, anderen Menschen aktiv zuzuhören und ihre Gefühle transparenter darzulegen.

3.2.2 Ich-Botschaften

Eine Ich-Botschaft beschreibt die eigenen Gefühle. Weil mit Ich-Botschaften das persönliche Empfinden ausgedrückt wird, macht man seinem Gegenüber keine Vorwürfe, greift ihn nicht an und ist dadurch selbst nicht angreifbar (Beier, 2011, S. 42; Greuel, 2016, S. 116). Wichtig ist, dass eine Ich-Botschaft authentisch formuliert wird. Es nützt nichts, wenn eine vorhandene Wut nicht wahrheitsgetreu kommuniziert wird. Der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin merkt die Wut vermutlich, ohne dass sie thematisiert wurde und könnte dadurch irritiert sein. Es sollen keine Gefühle vorgetäuscht werden, nur damit eine Ich-Botschaft formuliert werden kann.

Greuel (2016, S. 117f) verweist auf die vier Teile einer Ich-Botschaft nach Gordon.

1. Teil:

Als ersten Teil einer Ich-Botschaft beschreibt der Autor, dass eine Beobachtung oder ein konkretes Verhalten ohne Bewertung angesprochen wird. Dabei sollten Wörter wie „immer“, „dauernd“ und „oft“ vermieden werden, weil sich dadurch der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin bewertet fühlen könnte.

2. Teil:

Der zweite Teil ist, seine Gefühle zu benennen. Hier ist wieder zu beachten, dass Gefühle wie „missverstanden“, „unterdrückt“ oder „getäuscht“ eine Bewertung andeuten können.

3. Teil:

Als dritten Teil schreibt der Autor, dass die eigenen Bedürfnisse ausgedrückt werden. Denn ein negatives Gefühl entsteht aufgrund von unbefriedigten Bedürfnissen und nicht wegen des Verhaltens des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin.

4. Teil:

Als vierter Teil soll eine Bitte formuliert werden. Die Bitte soll das Gespräch mit dem Gegenüber wieder fortsetzen. Wichtig ist, dass eine Bitte keine Forderung sein soll, da der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin nicht gezwungen werden kann, die Bedürfnisse zu erfüllen.

Als Gegenteil zu den Ich-Botschaften gibt es die sogenannten „Du-Botschaften“. Sie enthalten einen Vorwurf und greifen daher die Person an. Viele Menschen reagieren auf Vorwürfe verteidigend und ziehen sich zurück. Es wird dadurch schwierig, ein erfolgreiches Gespräch zu führen. Die „Du-Botschaften“ sollten bei einem Elterngespräch unbedingt vermieden werden.

3.2.3 Ressourcenorientierung

Laut Hennig und Ehinger (2003, S. 31) versteht man unter dem Begriff Ressourcenorientierung, dass, trotz Problemen, die Stärken, positiven Seiten und Ressourcen einer Schülerin oder eines Schülers nicht übersehen werden. Bei einem Gespräch sollen zuerst die Stärken eines Kindes hervorgehoben werden. Dies ist besonders wichtig, um das Vertrauen der Eltern zu gewinnen. Wenn die Eltern gleich am Beginn des Gesprächs mit negativen Aussagen konfrontiert werden, fühlen sie sich möglicherweise verletzt und gekränkt und versuchen sich zu rechtfertigen. Dann wird es schwieriger, eine gemeinsame Lösung zu finden. Schopp (2013, S. 41) weist auch darauf hin, dass man nicht die Defizite der Kinder beachten, sondern das Augenmerk auf deren Ressourcen

legen soll. Er schreibt auch, dass viele Eltern vergessen, die Fähigkeiten und Bemühungen der Kinder wertzuschätzen.

Behrens, Lotze und Kiso (2014) versuchen den Begriff „Ressourcen“ näher zu betrachten und schreiben, dass Ressourcen für Menschen Hilfsmittel sein können, die für bestimmte Situationen zur Verfügung stehen und darin genutzt werden sollen. Jede Person hat gewisse Ressourcen zur Verfügung, die mehr oder weniger aktiv sein können. Das Aktivieren von Ressourcen kann man sich aneignen. Die Autoren schreiben, dass Schwächen als ein „Noch-Defizit“ verstanden werden sollen, denn es gibt immer die Möglichkeit, seine Ressourcen zu nutzen und sich weiterzuentwickeln.

Ein verwandter Begriff der Ressourcenorientierung ist die Lösungsfokussierung, die im anschließenden Kapitel beschrieben wird (Hennig und Ehinger, 2003, S. 31).

3.2.4 Lösungsfokussierung

Hennig und Ehinger (2003, S. 31f) weisen auf die Problematik hin, dass häufig das Problem im Mittelpunkt steht und nicht die Lösung. Wenn lange Zeit über das Zustandekommen der Problematik gesprochen wird, bleibt nur wenig Zeit, sich mit der Lösung zu beschäftigen. Die Autoren geben einen Vorschlag zur Aufteilung in 20 Prozent Problemanteil und 80 Prozent Lösungsanteil. Es ist jedoch nicht die Aufgabe einer Lehrperson, eine fertige Lösung zu präsentieren. Vielmehr soll ein gemeinsamer Lösungsansatz gefunden werden. Dabei sollen die bereits versuchten Lösungsansätze von den Eltern positiv gestärkt und darauf aufgebaut werden. Durch die Wertschätzung, die man den Eltern schenkt, rückt das gemeinsame Interesse, eine optimale Lösung für das Kind zu finden, in den Mittelpunkt. Außerdem kann man auf das Durchführen bereits versuchter, misslungener Lösungsansätze verzichten und gelungene Ansätze weiter ausbauen. Bamberger (2015, S. 17) schreibt ebenfalls, dass

Lösungsversuche, die gut funktioniert haben, wiederholt werden sollen. Außerdem weist der Autor darauf hin, dass Lösungen selbstverstärkend wirken. Das bedeutet, dass gelungene Ansätze die positive Entwicklung eines Problems vorantreiben können.

Mairinger und Steinweg (S. 97) erklären die Lösungsfokussierung als ein echtes Interesse an der Aufklärung des Problems, ohne die eigene Ansicht dazu zu verleugnen. Es soll dabei Abschied und Abstand vom Problem genommen werden. Wichtig ist, dass Klarheit über die Gefühlslage geschaffen wird.

Wenn Lösungsversuche der Eltern positiv bewertet werden, wird das Selbstvertrauen der Eltern gestärkt und somit die Kooperation gefestigt. Lösungsorientiert vorzugehen bedeutet, dass man den Blick auf die Gegenwart und Zukunft lenkt. Man beachtet das aktuelle Verhalten und überlegt, wie dieses für die Zukunft beeinflusst werden kann. Es ist nicht zielführend, wenn versucht wird, bereits vergangene Ereignisse und Handlungen zu analysieren und zu verstehen. Außerdem bedeute Lösungsorientierung, nur so viel Energie, wie notwendig ist, aufzuwenden (Hennig & Ehinger, 2003, S. 32).

4. GESCHLECHTERROLLEN

Die Benennung „Gender“ nimmt in unserer Gesellschaft eine immer größer werdende Bedeutung ein. Das Wort wurde vom Englischen übernommen, denn dort wird zwischen den Wörtern „sex“ und „gender“ unterschieden. Während „sex“ das biologische Geschlecht definiert, versteht man unter „gender“ das sozial konstruierte Geschlecht. Seit ungefähr 70 Jahren beschäftigen sich die Psychologie und die Soziologie mit der Thematik der Geschlechter und deren Rollen (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 9).

4.1 „Typische“ Merkmale von Geschlechtern

Geschlechterstereotypen haben die Funktion, ein gewisses Bild der unterschiedlichen Geschlechter darzustellen, in Gruppen zu kategorisieren und zu beschreiben. Es gibt Erwartungen, die erfüllt werden sollen. Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, kommt es für beobachtende Personen zur Verwirrung. Das bedeutet, wenn sich eine Person anders verhält, als es für ihr jeweiliges Geschlecht charakteristisch ist, wissen Menschen im ersten Moment oft nicht, wie sie darauf reagieren sollen (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 14f).

Typische Merkmale für Geschlechter sind laut Athenstaedt und Alfermann häufig auf individuelle Erfahrungen zurückzuführen. Geschlechterstereotypen können auf den Charakter, persönliche Eigenschaften, Rollenverhalten, auf berufliche Tätigkeiten, aber vor allem auch auf Emotionen bezogen werden. Typisch für Frauen ist, dass sie emotionaler sind, hingegen gibt es Emotionen wie Stolz und Ärger, die eher Männern zugeschrieben werden. Die Autoren haben in ihrem Buch eine Liste aus dem Jahr 1968 veröffentlicht mit typischen Eigenschaften, die zur damaligen Zeit für Männer und Frauen galten. Einige Eigenschaften, die Frauen zugeschrieben wurden, sind: „gebraucht keine harten Worte, sehr beredt, sehr taktvoll, sehr sanft, sehr einfühlsam, sehr religiös,...“ während für Männer folgende Eigenschaften angegeben worden sind: „sehr aggressiv, sehr unabhängig, gar nicht emotional, verbirgt immer seine Emotionen, sehr objektiv, nicht leicht beeinflussbar, sehr dominant, hat sehr gern Mathematik und theoretische Wissenschaft, gar nicht aus der Ruhe zu bringen bei einer kleinen Krise, sehr aktiv...“ (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 16).

Im Jahr 1990 wurden erneut typische Charaktereigenschaften für Männer und Frauen in 27 Ländern untersucht. Das Ergebnis dieser Studie war eine Liste mit folgender Auswahl an Eigenschaften für Frauen: „abergläubisch, abhängig, attraktiv, charmant, einfühlsam, liebevoll, milde, schwach“. Für Männer wurden zum Beispiel Eigenschaftswörter wie

„abenteuerlustig, aggressiv, aktiv, dominant, ehrgeizig, emotionslos, logisch denkend, unabhängig, ...“ aufgezeigt (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 17).

Kasten (2003, S. 30) weist ebenfalls auf bestimmte Eigenschaften hin, die typisch für eine Frau oder einen Mann sind. Diese decken sich zum Großteil mit den Eigenschaften, die in der Literatur von Athenstaedt und Alfermann genannt wurden.

In manchen Fällen kann es dazu kommen, dass sich eine Person ihrer Rolle entsprechend verhält, weil dies erwartet wird. Für eine außenstehende Person wirkt dieses Verhalten, als würde sich die Person mit ihrer zugeschriebenen Rolle und deren Eigenschaften identifizieren, jedoch nimmt die Person die Rolle aufgrund dessen ein, weil sie keine sozialen Nachteile haben möchte.

Ein weiterer Unterschied im Zusammenhang mit Geschlechterstereotypen ist der Status, der einer Person zugeschrieben wird. In vielen Gesellschaften werden einem Mann ein höherer Status und mehr Kompetenzen zugeschrieben als einer Frau. Vor allem in Bereichen die das Problemlösen im Beruf oder der Technik voraussetzen. Bei Problemen in Beziehungen sowie bei der Haushaltsführung wird der Frau ein höherer Status zugeschrieben. Jedoch sind die Bereiche, in denen Männern ein höherer Status zugeschrieben wurde, gesellschaftlich anerkannter als Bereiche, in denen Frauen ein höherer Status zugeschrieben wurde (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 23).

Aufgrund von Geschlechterstereotypen kann es zu Erleichterungen sowie auch zu Schwierigkeiten kommen, gewisse Berufe und Tätigkeiten auszuüben. Nach wie vor findet man Frauen überwiegend in sozialen Berufen, hingegen Männer in naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen. Eine gewisse Angleichung der Stereotypen zwischen den beiden Geschlechtern ist bereits spürbar, denn es wird auch Frauen ermöglicht, Positionen einzunehmen, die früher nur Männer erreichen konnten. Beispiele dafür sind Politik, Wirtschaft und Kultur (Kasten, 2003, S. 31).

4.2 Entwicklung von Geschlechterstereotypen

Es gibt vier Theorien zur Entwicklung von Geschlechterrollen, das sind die Identifikationstheorie, die Bekräftigungstheorie, die Imitationstheorie und die kognitive Theorie.

Bei der Identifikationstheorie geht man davon aus, dass Kinder eine starke Beziehung und Bindung zu ihren engsten Bezugspersonen entwickeln. Mädchen identifizieren sich dabei stark mit ihrer Mutter und Jungen identifizieren sich mit ihrem Vater. Das Mädchen oder der Junge sieht also viele Ähnlichkeiten mit seiner Mutter beziehungsweise seinem Vater. Die gleichgeschlechtlichen Erziehungsberechtigten werden daher auch häufig als Vorbild gesehen.

Die Bekräftigungstheorie besagt, dass bereits Kinder für Verhaltensweisen und Tätigkeiten, die ihrem Geschlecht entsprechen, gelobt oder bestraft werden. Es werden also verschiedene Verhaltensweisen von Kindern bereits sehr früh erwartet. Außerdem kommt es dazu, dass Eltern sich Jungen und Mädchen gegenüber unterschiedlich verhalten.

Die Imitationstheorie nimmt an, dass Kinder gleichgeschlechtliche Personen beobachten und das geschlechtstypische Verhalten nachahmen. Jedoch steht die Imitationstheorie in Verbindung mit der Bekräftigungstheorie, da Kinder beim Nachahmen von beobachteten Verhalten immer darauf achten, ob es einen positiven oder einen negativen Zuspruch gibt.

Die vierte Theorie ist die kognitive Theorie. Diese Theorie geht davon aus, dass sich die Entwicklung eines Menschen stufenweise aufbaut. Dadurch erwirbt ein Kind mit zunehmendem Alter immer mehr Wissen über das Geschlecht und geschlechterspezifische Merkmale (Kasten, 2003, S. 38ff).

Bereits im Kleinkindalter können gewisse geschlechterspezifische Unterschiede wahrgenommen werden. Bei Kindern im Alter von 2 Jahren kann man bestimmte typische Merkmale feststellen, die auf das Geschlecht hinweisen. In einer Studie von Serbin et al. (2001) konnte

herausgefunden werden, dass bereits ein Kind im Alter von 18 Monaten eine Puppe einem Mädchen und einen Lastwagen einem Jungen zuordnen kann. Außerdem konnte der Autor herausfinden, dass Mädchen früher Geschlechterstereotypen verwenden als Jungen.

Die Einteilung in Geschlechterstereotypen entwickelt sich in drei Schritten. Der erste Schritt ist das Erwerben von Wissen. Bei Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren steigt das Wissen über geschlechterspezifische Stereotypen von Interessen und Tätigkeiten stark an. Mit zunehmendem Alter wird das Wissen über Stereotypen immer mehr. Ein Kind kann sich seinem Geschlecht mit drei Jahren zuordnen, weiß jedoch noch nicht, dass diese Zuordnung des Geschlechtes endgültig ist. Mit dreieinhalb bis vier Jahren achten Kinder bereits auf geschlechtertypische Spielzeuge, sowie auf das Verhalten von anderen Kindern. Mädchen wird vermehrt soziale Aggression zugeschrieben, während Burschen körperliche Aggression zugeschrieben wird. Über ein Wissen von typischen Eigenschaften, die einem Geschlecht zugeschrieben werden, verfügen Kinder mit einem Alter von fünf Jahren. Der zweite Schritt findet mit fünf bis sieben Jahren statt. In diesem Alter machen die Kinder die Erfahrung, dass die typischen Merkmale, die einem Geschlecht zugeschrieben werden, nicht zu verändern sind und finden sie richtig. Für die Kinder ist es wichtig, sich gemäß diesen Geschlechterstereotypen zu verhalten. Mit acht Jahren beginnt der dritte Entwicklungsschritt. Mit diesem Alter können typische geschlechterspezifische Eigenschaften einer Kategorie miteinander in Verbindung gebracht werden, das bedeutet, dass einem Mädchen, das gerne mit „Bubensachen“ spielt, weitere Eigenschaften von Buben zugeschrieben werden. Das Wissen über Geschlechterstereotypen wird von den Kindern im Laufe des Alters noch erweitert (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 30f; Kasten, 2003, S. 48f).

4.3 Elternrollen

Im Laufe der letzten Jahrhunderte konnte man feststellen, dass sich die Struktur der Familie verändert hat. Früher waren die Rollen genau definiert, der Mann war der Anführer der Familie. Er hatte die Familie zu ernähren, während die Frau den Haushalt führen, auf die Kinder aufpassen und sie erziehen sollte. Die Frauen versuchten im Laufe der Zeit immer wieder, diese Rollenverteilung zu verändern, doch auch wenn heutzutage viele Frauen berufstätig sind, bleiben Ansätze dieser ursprünglichen Rollenverteilung erhalten (Lindner, 2007, S. 5).

Athenstaedt und Alfermann (2011, S. 9) erwähnen ebenfalls, dass der Mann lange Zeit als Ernährer der Familie angesehen wurde und für das Einkommen sorgen sollte, während die Frau für die Kinder und den Haushalt zuständig war. Solch eine Rollentrennung gibt es heute grundsätzlich nicht mehr, obwohl der Grundgedanke dieser Rollen nach wie vor noch vorhanden ist. Der Mann ist in vielen Familien der Hauptverdiener, die Frau bleibt in den meisten Familien bei den Kindern. Meistens arbeitet die Frau heute in Teilzeit und bleibt bei den Kindern, wenn diese zum Beispiel erkrankt sind.

Laut Meyer (2000, S. 107) reicht als Definition für den Begriff Elternrolle noch nicht aus, dass man Elternteil eines Kindes ist. Zusätzlich muss noch das Kriterium erfüllt sein, dass das Kind jünger als 18 Jahre ist. Auch Adoptivkinder oder Kinder des Partners werden dabei als eigene Kinder angesehen.

4.3.1 Mutterrolle

Laut Textor (2000) entwickeln sich Geschlechterrollen bereits im Kleinkindalter. Ein Bestandteil von Geschlechterrollen ist, dass Frauen zu Müttern werden und Kinder bekommen sollen. Dies stellt für einige Frauen, die in keiner Beziehung sind, einen enormen Druck dar. Der Ansatz, dass Frauen Kinder bekommen müssen, hat in den letzten Jahren

jedoch an Wichtigkeit verloren. Es gibt heutzutage auch Frauen, denen die Karriere wichtiger ist, als Kinder zu bekommen. Vor allem Frauen, die einen höheren Bildungsabschluss haben, bekommen heute seltener Kinder als Frauen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss. Dies zeigt, dass es für Frauen mit höheren Qualifikationen schwieriger ist, den Beruf mit der Mutterrolle zu vereinbaren. Im Gegenteil dazu gibt es auch Frauen, die nach der Geburt nicht mehr erwerbstätig sein möchten und sich lieber auf den Haushalt und die Kinder fokussieren möchten. Textor schreibt auch, dass Frauen grundsätzlich gute Mütter sein wollen, die den Kindern Zuneigung und Liebe schenken. Sie wollen auf die Kinder aufpassen und sie richtig erziehen.

Viele Frauen machen die Erfahrung, dass sie in der Mutterrolle einen „niedrigeren Status“ haben als zuvor und gleichzeitig einen enormen Druck verspüren, eine ideale Mutter zu sein. Die Mutterrolle ist mit weiteren Problemen verknüpft, wie zum Beispiel die finanzielle Abhängigkeit vom Partner, die eingeschränkte Mobilität, geringe Planbarkeit des eigenen Lebens, die zusätzliche Arbeit, sowie weniger Zeit für Hobbys und soziale Kontakte.

Frauen, die modernere Berufe haben, wie beispielsweise Bankfachfrauen oder Ärztinnen, sowie Frauen, die in einer Führungsposition sind, haben meistens weniger Kinder als zum Beispiel Landwirtinnen, Kinderpflegerinnen oder Erzieherinnen. Frauen mit einem traditionellen Beruf haben häufig zwei bis drei Kinder, während der Durchschnitt von Frauen mit moderneren Berufen bei 1,3 bis 1,4 liegt. Dies könnte auch ein möglicher Grund für den Geburtenrückgang sein. Denn die Anzahl an Frauen, die Ausbildungen und Qualifikationen für moderne Berufe erlangen, steigt stetig an, während die Vereinbarkeit von Beruf und Kindern in diesen moderneren Berufsfeldern oft nicht erleichtert worden ist (Bertram, 2000, S. 322).

Auch wenn vermutlich jede Person eine gute Mutter unterschiedlich beschreiben würde, stößt man doch sehr häufig auf die Begriffe

„Fürsorglichkeit“ und „Hingabe“. Dies zeigt sich auch deutlich in unserer alltäglichen Sprache, da sich der Begriff „Bemuttern“ durchgesetzt hat, während „Bevatern“ nicht in Verwendung ist. Es gibt den „Mythos“, dass Mütter durch die Geburt stärker mit den Kindern verbunden sind, fürsorglicher sind und daher auch besser wissen, was die Kinder gerade brauchen. Aufgrund dessen, wird auch angenommen, dass sich eine Mutter stärker für ihr Kind aufopfert und die eigenen Bedürfnisse stärker in den Hintergrund stellen als die Väter. Die Autorin weist auch darauf hin, dass aus diesem Grund in Deutschland auch wesentlich mehr Mütter alleinerziehend sind als Väter (Diabaté, 2015, S. 207ff). Zartler, Beham et al. (2011) schreiben, dass laut einer Studie im Jahr 2009 in Österreich 92% der alleinerziehenden Personen Mütter waren, während es nur 8% alleinerziehende Väter gab. Dadurch könnte anzunehmen sein, dass den Müttern eine größere Erziehungsrolle als den Vätern zugeschrieben wird.

Das Bundesministerium für Bildung (2011, S. 90) weist den Müttern eine größere Bedeutung in der Schule zu als den Vätern. Es sind zum Beispiel oft die Mütter, die Exkursionen durch ihre Begleitung ermöglichen oder durch das Backen eines Kuchens die Durchführung eines Festes unterstützen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass meistens die Mütter sich dafür verantwortlich fühlen, dass sie die Hausaufgaben mit den Kindern machen.

4.3.2 Vaterrolle

Lück (2015, S. 227) schreibt, dass dem Vater die Rolle des „Familienernährers“ zugeschrieben wird, für den die Karriere eine große Bedeutung hat. Dieses Leitbild ist um das Jahr 1950 in den meisten Industriestaaten mit unterschiedlich starken Ausprägungen verbreitet. Im Jahr 1980 hat sich ein neues Bild des Vaters entwickelt, der als „aktiver Vater“ bezeichnet wird. Der Vater bindet sich aktiv in die Erziehung ein und reduziert seine Arbeit. Zu bedenken ist auch, dass sich die Vorstellungen eines Mannes innerhalb seiner Familie weitgehend verändert haben. Es gibt

unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der Aufteilung von Arbeit, Haushalt und Erziehung zwischen Männern und Frauen. Zum einen wird der Wunsch nach gerechterer Aufteilung der Erziehung größer, während Männer häufig das Gefühl haben, die Erwartung erfüllen zu müssen, mit ihrem Einkommen die Familie ernähren zu können. Eine Entwicklung hat im Jahr 2007 mit der Einführung der zwei „Vätermonate“ stattgefunden. Dadurch gab es einen Anstieg an Vätern, die die Elternzeit in Anspruch nahmen und Erziehungsgeld beanspruchten. Im Jahr 2006 waren es 4%, die von Männern beantragt wurden, während es bis zum Jahr 2012 bereits 29,6% waren. Dass sich ein Vater jedoch über die zwei Monate hinaus Elternzeit nimmt, bleibt jedoch die Ausnahme.

Ein Widerspruch der „neuen“ Vaterrolle ist, dass die Vernachlässigung der Rolle als „Familienernährer“ in der Gesellschaft oft kritisch angesehen wird, dabei aber oft völlig vergessen wird, dass der Mann dadurch mehr Zeit für die Kinderbetreuung und den Haushalt aufwendet. Ein weiteres Hindernis ist die persönliche Einstellung von Männern im Hinblick auf ihre Elternrolle. Auch wenn einige Männer als Eigenschaften, die sie an anderen Männern sympathisch finden, die „liebevolle Zuneigung zu Kindern“ oder „Hilfsbereitschaft“ genannt haben, gibt es immer noch mehr Männer, die Eigenschaften wie „leistungsorientiert“ oder „gute berufliche Kompetenzen“ für Männer als wichtiger befinden.

In der in Deutschland durchgeführten Studie von Lück (2015, S. 227) konnte herausgefunden werden, dass Menschen, die Vätern die Rolle des Familienernährers zuschreiben, häufig in Westdeutschland leben, sehr religiös sind oder aber auch ein niedrigeres Bildungsniveau haben. Menschen, die in einer festen Beziehung leben und Kinder haben, tendieren ebenfalls häufiger dazu, den Mann als Familienernährer anzusehen. Menschen, die dem Mann die Rolle als „aktiven Vater“ zuschreiben, sind vermehrt Akademiker, leben häufiger in Ostdeutschland und in Großstädten.

Wenn heutzutage über Probleme gesprochen wird, das Familienleben und den Beruf zu vereinbaren, wird häufig angenommen, dass dies vor allem Mütter betrifft. Eine Studie von Bertram (2000, S. 320) zeigte jedoch, dass fast genauso viele Väter mit dieser Problematik konfrontiert sind wie Mütter. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich mehr Väter für eine „aktive Vaterrolle“ entscheiden. Ein Hindernis für viele Männer könnte trotzdem noch sein, dass der „Vaterrolle“ nach wie vor wenig Wertschätzung entgegengebracht wird. Wichtig wäre daher, dass die Verknüpfung von Berufsleben und Familienleben für Männer attraktiver gestaltet wird.

Obwohl sich bereits mehr Väter für eine „aktive Vaterrolle“ entscheiden, gibt es trotzdem eine nicht zu vernachlässigende Anzahl an jungen Männern, die das Berufsleben und die persönliche Freizeit einer Familie und eigenen Kindern vorziehen.

Das Bundesministerium für Bildung (2011, S. 89) weist auf die Unterschiede in der Elternarbeit von Vätern und Müttern hin. Einige Lehrpersonen in der Volksschule legen großen Wert darauf, besonders die Väter der Kinder anzusprechen. Häufig wird die Erfahrung gemacht, wenn männliche Erziehungsberechtigte zu einem Elternabend kommen, lassen sich diese dann häufig auch als Elternvertreter nominieren. Eine beständige Zusammenarbeit mit einer Vielzahl an Vätern ist jedoch nur selten der Fall. Einige Väter möchten sich gerne vermehrt im Schulalltag der Kinder einbringen, würden sich aufgrund der hohen Anzahl an Frauen jedoch häufig „fehl am Platz“ fühlen. Damit auch die Väter mehr in den Schulalltag eingebunden werden, sollte dies von der Lehrperson klar kommuniziert werden und die Väter auch direkt angesprochen werden.

Wie in der Literatur vom Bundesministerium für Bildung gezeigt wird, weist auch eine ältere Studie von Klaus-Roeder und Häßler (1977, S. 157) darauf hin, dass Väter grundsätzlich weniger Interesse am Kontakt mit der Lehrperson haben als Mütter.

4.3.3 Zuständigkeitsbereiche von Vätern und Müttern

Für die Haushaltsführung gibt es in den meisten Familien nach wie vor mehrere Bereiche, die hauptsächlich von Frauen durchgeführt werden. Aufgaben wie Waschen, Bügeln, Putzen, Aufräumen, Kochen, Einkaufen sowie die Kinderaufsicht zählen zu den Bereichen, die zum Großteil von Frauen erledigt werden. Aufgaben wie Geschirrspülen, Gartenarbeiten oder das Versorgen von Pflanzen und Tieren werden sowohl von Männern als auch von Frauen erledigt, wobei im Durchschnitt Frauen diese Aufgaben häufiger erledigen. Ein Bereich, der in der Regel fairer aufgeteilt wird, sind die Finanzen.

Damit der Haushalt geführt werden kann, ist die Erwerbstätigkeit und damit verbunden das Gehalt eine Voraussetzung. Mithilfe von Studien wurde herausgefunden, dass die überwiegende Mehrheit der Männer erwerbstätig ist, während es bei den Frauen in etwa die Hälfte ist. Ein Großteil der Mütter arbeitet Teilzeit. Männer hingegen arbeiten vorwiegend Vollzeit und sind aufgrund dessen zumeist die Hauptverdiener der Familie.

Für die Betreuung der Kinder ist überwiegend die Frau zuständig, was auf die Vollzeitbeschäftigung der Männer zurückzuführen sein könnte. Tätigkeiten, die vor allem Frauen bei der Kinderbetreuung erledigen, sind Arzttermine wahrnehmen, Kleidung kaufen, Versorgung bei Krankheiten, Betreuung in den Ferien, Gestaltung der Freizeit, sowie das gemeinsame Lernen und die Hilfe bei Hausübungen. Ausgewogen ist der Bereich der Erziehungsarbeit im Hinblick auf emotionale Bedürfnisse wie Erlebnisse erzählen, sowie das Erarbeiten und Durchsetzen von Regeln (Lindner, 2007, S. 5ff).

5. SPEZIFISCHE HYPOTHESEN

Die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus hat laut Hauser und Mundwiler (2015, S. 9f) in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Da diese Thematik erst in jüngeren Jahren verbreitet Beachtung gefunden hat, bedarf es jedoch noch weiterer Forschung. Aufgrund des gestiegenen Interesses an der Thematik und mit dem notwendigen Hintergrundwissen, aufgrund der Literaturrecherche, ergibt sich die Forschungsfrage:

Welche Erwartungen haben weibliche und männliche Erziehungsberechtigte an ein Elterngespräch und wie sehr differenzieren sich diese voneinander?

Die allgemeine Hypothese dazu lautet:

Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch.

Wie bereits im Literaturteil dieser Arbeit erwähnt wurde, kann es schnell zu Problemen in der Kommunikation zweier oder mehrerer Personen kommen. Schulz von Thun (1981, S. 25) erwähnt zum Beispiel die Problematik, dass eine Nachricht verschlüsselt gesendet wird und die empfangende Person diese Nachricht entschlüsseln muss. Je nachdem, wie die Nachricht entschlüsselt wurde, kann es deshalb zu Konflikten kommen. Doch nicht nur die Entschlüsselung der Nachricht spielt in der Kommunikation eine wesentliche Rolle, sondern auch die Art und Weise, wie eine Information gesendet wird. Ableitend von der allgemeinen Hypothese ergeben sich folgende spezifische Hypothesen:

Hypothese 1

H1: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die drei Grundhaltungen Empathie, Akzeptanz und Kongruenz.

H0: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben keine unterschiedlichen Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die drei Grundhaltungen Empathie, Akzeptanz und Kongruenz.

Hypothese 2

H2: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Verwendung von Ich-Botschaften der Lehrperson.

H0: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben keine unterschiedlichen Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Verwendung von Ich-Botschaften der Lehrperson.

Hypothese 3

H3: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf das aktive Zuhören.

H0: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben keine unterschiedlichen Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf das aktive Zuhören.

Hypothese 4

H4: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Lösungsorientierung.

H0: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben keine unterschiedlichen Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Lösungsorientierung.

Hypothese 5

H5: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Ressourcenorientierung.

H0: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben keine unterschiedlichen Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Ressourcenorientierung.

5.1 Ziel und Nutzen der Studie

Wie bereits im Literaturteil erwähnt wurde, ist die Kommunikation einer Lehrperson mit Eltern ein wesentlicher Bestandteil der Erziehungspartnerschaft. Denn um eine gute Zusammenarbeit aufbauen und aufrecht erhalten zu können, braucht es regelmäßige Gespräche. Vor allem für Junglehrer und Junglehrerinnen kann dies eine gewisse Herausforderung darstellen, da sie noch weniger Erfahrung im Hinblick auf Elterngespräche haben. Damit ein Gespräch gut gelingen kann, kann es hilfreich sein, dass man im Vorhinein darüber Bescheid weiß, was dem Gesprächspartner oder der Gesprächspartnerin wichtig ist. Da in der Gesellschaft das Einbeziehen des männlichen Elternteils in die Erziehungsarbeit zunehmend einen größeren Stellenwert bekommt, werden in dieser Arbeit auch die unterschiedlichen Erwartungshaltungen zwischen Vätern und Müttern betrachtet. Ziel der Studie ist, die Erwartungshaltungen der Eltern darzulegen, die oben genannten Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen und die Forschungsfrage zu beantworten. Bevor die Durchführung der Studie genauer beschrieben wird, werden noch bisherige Forschungsergebnisse zu dieser Thematik dargelegt.

5.2 Bisherige Forschungsergebnisse

Es gibt bis jetzt in der Literatur keine Forschungsergebnisse im Hinblick auf unterschiedliche Erwartungshaltungen von Vätern und Müttern an ein Elterngespräch. Jedoch gibt es bereits eine quantitative Untersuchung von Krumphuber (2020, S. 63), die die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Lehrpersonen und Eltern aufgreift. In ihrer Arbeit ergeben sich die fünf Kategorien Kommunikation, Empathie/Echtheit, Ansätze der systemischen Beratung, Verantwortung/Eigenverantwortung und Wertschätzung/Akzeptanz. Die Ergebnisse dieser Forschung haben gezeigt, dass die Erwartungshaltung von Lehrpersonen und Eltern im Hinblick auf die Kategorie Kommunikation die signifikantesten Unterschiede zeigen. Die Kommunikation wurde bei der Auswertung in die Unterkategorien aktives Zuhören, nonverbale Signale, Setting und Gesprächsvorbereitung unterteilt. Das aktive Zuhören ist für beide befragten Personengruppen ein wichtiger Bestandteil. Außerdem ist den Befragten bewusst, dass ein Aussenden von Signalen aufgrund der Körpersprache erwartet wird. Ein kleiner Unterschied besteht darin, dass für Lehrpersonen nonverbale Signale etwas mehr Bedeutung haben als für Eltern. Außerdem konnte herausgefunden werden, dass das Setting für beide Beteiligten eine untergeordnete Rolle spielt. Die Gesprächsvorbereitung ist für beide Befragten von großer Bedeutung, jedoch ist es für die Lehrpersonen noch wichtiger als für die Erziehungsberechtigten. Wesentlich ist für Lehrpersonen und Eltern die Dimension Empathie/Echtheit, sowie die Ansätze der systemischen Beratung. Hier erwarten sich Lehrpersonen sowie Erziehungsberechtigte eine Mitberücksichtigung des Lebensumfeldes des Kindes, lösungs- und stärkenorientierte Vorgehensweisen, sowie eine gute Zusammenarbeit, bei der das Wohlergehen des Kindes im Mittelpunkt steht. Beide befragten Gruppen sind sich einig, dass jeder Verantwortung für das Lösen des Problems, sowie über die eigenen Gefühle, Gedanken und Handeln übernehmen muss. Die beteiligten Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen erwarten sich in gleichen Maßen, dass sie vom Gegenüber akzeptiert und so angenommen werden, wie

sie sind. Diese Untersuchung hat bereits aufgezeigt, dass der Großteil der Erwartungshaltungen von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen sehr ähnlich sind.

In der Literatur gibt es keine weiteren Forschungen zu Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch, jedoch gibt es Studien über Probleme bei Elterngesprächen von Nuding, Aich, Behr, & Jakob (2018) und von Gartmeier, Bauer, Noll, & Prenzel (2012).

Nuding et al. (2018) haben in ihrer qualitativen Forschung mit dem Thema „Das Elterngespräch – Problemerleben und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung“ folgende elf Kategorien gebildet, im Hinblick auf Probleme der Lehrkräfte: „Mangelndes Kooperationsinteresse von Seiten der Eltern, Eltern mit schwieriger Persönlichkeit, Schwierigkeiten eine professionelle Ebene zu bewahren, Mangelnde Problemsicht der Eltern, Eigene Unsicherheit/Ängste, Missverständnisse, Passivität von Eltern, Probleme mit Vereinbarungen, Zusätzliche Arbeitsbelastung, Sprachbarrieren, Eingeschränkte Möglichkeit Probleme von Kindern, Jugendlichen und Familien zu verstehen“ (S. 192f).

Die Reihenfolge der Auflistung zeigt die Häufigkeit der Nennung, was bedeutet, dass das am häufigsten genannte Problem, das mangelnde Kooperationsinteresse von Seiten der Eltern ist.

Ebenfalls haben Nuding et al. (2018) die Bedürfnisse der Lehrpersonen genauer betrachtet und folgende sieben Kategorien gebildet: „Elternbeteiligung, Interesse der Eltern, Beziehungsaufbau, Professionelle Unterstützung, Bedürfnis nach Transparenz, Bessere Vorbereitung in der Ausbildung, Konsens im Kollegium“ (S. 194).

Hier zeigt ebenfalls die Reihung die Häufigkeit der Nennung der Bedürfnisse der Lehrperson. Dies bedeutet, dass die Elternbeteiligung und das Interesse der Eltern von größerer Bedeutung sind, hingegen wird dem Konsens im Kollegium weniger Bedeutung gegeben.

Gartmeier et al. (2012, S. 374f) haben sich in ihrer Studie mit Problemen beschäftigt, die Lehrpersonen beim Führen von Elterngesprächen begegnen können. Diese Studie wurde an Gymnasiallehrkräften durchgeführt und nicht an Lehrpersonen der Volksschule. Bei der Studie wurden folgende Problemsituationen thematisiert:

- Die Lehrperson wird dazu gedrängt, dass sie Nachrichten und Informationen weitergibt, die sie nicht erzählen soll. „Die Mutter begann immer direkter den Unterricht eines Kollegen in einem verwandten Fach zu kritisieren, bis hin zu sehr persönlicher Kritik an dem Kollegen“
- Die Lehrperson wird von den Eltern nicht als Autoritätsperson wahrgenommen. „Der Vater zeigte dominantes Getöse, um mich einzuschüchtern.“
- Die adäquate Distanz seitens der Eltern geht verloren, weil private Probleme und Konflikte thematisiert wurden. „Eigentlich wurde mir [v.a. unvorbereitet] zu viel Privatheit offenbart.“
- Der Umgang mit negativen Emotionen. „Ich habe versucht mich nicht aus der Fassung bringen zu lassen, immer betont sachlich zu bleiben und irgendwie zu vermitteln, dass es um die optimale Förderung des Kindes geht.“
- „Abkürzungen“ können bei der Problemlösung hinderlich sein. „Es war schwer klar zu machen, dass ich nur beraten kann, die Eltern aber selbst entscheiden müssen.“
- Die Sichtweise der Eltern ist in vielen Fällen kaum objektiv. „Ungläubigkeit der Mutter, als das Verhalten ihres Sohnes dargestellt wurde [bzw. Entschuldigungen: Er wehrt sich doch nur ... Die anderen haben angefangen ...].“

- Erwartungen der Eltern an die Lehrperson sind teilweise nur schwer umsetzbar. „Es war nicht möglich, ein vernünftiges Gespräch zu führen, weil die Gesprächspartnerin unbedingt etwas erreichen wollte, was rechtlich gar nicht möglich war.“
- Eltern bestehen auf Betrachtungsweisen, die aus Sicht der Lehrkraft nicht gerechtfertigt sind. „Eine Mutter akzeptiert die Bewertung einer Arbeit nicht und führt an, dass ein Experte im Bekanntenkreis die Arbeit als glatte Eins bewertet hätte.“
- Ein Gespräch, das destruktiv und zeitraubend ist, sollte frühzeitig beendet werden. „Ich hätte dem Vater bestimmter gegenüber treten und deutlich sagen müssen, dass die Diskussion dieses Problems eigentlich völlig sinnlos ist.“
- Unpassenden Zeitpunkt oder Ort ankündigen. „Ich habe der Mutter gesagt, dass der Elternsprechtag nicht der rechte Ort für ein ausführlicheres Gespräch ist“ (Gartmeier et al. 2012, S. 376ff).

In dieser Forschung konnte herausgefunden werden, dass die Beziehungsebene bei einem Gespräch eine wichtige Rolle spielt. Außerdem schildern die Autoren und die Autorin der Studie, dass für die Problemlösung das Klären der Ursache von Bedeutung ist. Damit schwierige Gespräche gut gemeistert werden können, sollen Trainingsprogramme für Lehrpersonen hilfreich sein. Weiters wird erwähnt, dass ein Gesprächsleitfaden positive Auswirkungen auf ein Gespräch haben kann. Vor allem für Junglehrer und Junglehrerinnen kann dies hilfreich sein.

6. METHODEN

Damit die formulierten Hypothesen überprüft werden können, wurde ein Fragebogen erstellt. Dieser macht es möglich, eine größere Anzahl von Personen zu erreichen.

6.1 Stichprobe und Kontext

Der Fragebogen wurde mit der Internetseite „LimeSurvey“ erstellt und an die Eltern von insgesamt drei Volksschulen ausgesendet. Da laut Direktor und Direktorinnen der teilnehmenden Volksschulen alle Eltern Zugriff auf eine E-Mail-Adresse haben, konnten alle Eltern der drei Schulen erreicht werden. Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass eine Stadt- sowie eine Landschule integriert waren. Ebenfalls wurde ein Augenmerk darauf gelegt, dass eine große, eine mittlere und eine kleine Schule ausgewählt wurden. Die Schulstufe spielte in dieser Untersuchung keine wesentliche Rolle, weshalb alle Eltern der ausgewählten Volksschulen den Fragebogen zugesendet bekamen.

Schule A ist eine Stadtschule mit 220 Kindern, 27 Lehrpersonen und 4 Schulassistentinnen. Schule B ist eine Landschule mit 120 Kindern und 12 Lehrern und Lehrerinnen und Schule C ist ebenfalls eine Landschule mit 39 Kindern und 7 Lehrpersonen. Insgesamt wurde der Fragebogen also an 379 Eltern ausgesendet. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass es an den Schulen Geschwisterkinder gibt, bei denen der Fragebogen nur einmal ausgefüllt wurde. Ebenfalls ist zu berücksichtigen, dass vor allem die Väter angesprochen wurden, den Fragebogen zu beantworten. Außerdem muss angemerkt werden, dass im Falle einiger Kindern beide Elternteile den Fragebogen beantwortet haben, während in anderen Fällen nur die Mutter oder der Vater den Fragebogen beantwortet haben.

Der Fragebogen wurde von 60 Elternteilen, deren Kinder in eine große Schule, mit mehr als 150 Schülern und Schülerinnen gehen, ausgefüllt. Die Rücklaufquote betrug in Schule A 27,27%. Bei Elternteilen, deren Kinder in einer mittelgroßen Schule mit 60 bis 150 Kindern sind, betrug die Rücklaufquote 69,16%. Hier wurde der Fragebogen von 83 Eltern ausgefüllt. 25 Elternteile, deren Kinder in eine kleine Schule mit bis zu 60 Kindern gehen, haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Rücklaufquote betrug 64,10%. Der Fragebogen wurde insgesamt von 176 Personen geöffnet (n=176), von 142 Personen vollständig und von 34 Personen unvollständig ausgefüllt. Von den 34 unvollständig ausgefüllten Fragebögen haben 7 Personen den Fragebogen direkt bei der ersten Frage abgebrochen. Die insgesamt Rücklaufquote belief sich auf 46,43%. Insgesamt beantworteten 37,46% der Personen den Fragebogen vollständig.

Die Aufteilung der beantworteten Personen in Geschlechter, zeigt ein deutliches Ungleichgewicht. Von den 176 Personen, die den Fragebogen beantwortet haben, waren 138 (78,40%) weiblich und 31 (17,61%) männlich. 7 Personen haben die Frage nach dem Geschlecht nicht beantwortet, da der Fragebogen von jenen, wie bereits erwähnt, schon davor abgebrochen wurde.

6.2 Untersuchungsplan und Durchführung

Die Forschung wurde als quantitative Studie durchgeführt. Für das Erheben der Daten wurde ein Online-Fragebogen gewählt, der von Eltern von Grundschulkindern ausgefüllt wurde. Bevor der Fragebogen ausgesendet wurde, wurde er auf die drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität überprüft (Kallus, 2016, S. 112f). Damit die Objektivität gewährleistet werden konnte, haben alle befragten Personen im Vorfeld die gleichen Informationen bekommen. Es wird davon ausgegangen, dass es für die befragten Personen keine äußeren Einflüsse gegeben hat. Aufgrund von fünf unterschiedlichen Dimensionen mit mehreren Items konnte erreicht werden, dass der Fragebogen reliabel ist. Bevor der

Fragebogen an den Schulen ausgesendet wurde, wurde er im Vorfeld von vier Elternteilen ausgefüllt und auf Verständlichkeit, Vollständigkeit und Qualität überprüft.

Der Fragebogen wurde am 21.04.2022 ausgesendet und konnte bis zum 04.05.2022 ausgefüllt werden. Die Umfrage beinhaltete zum Großteil geschlossene Fragen, sowie zwei offene Fragen. Ein Vorteil von offenen Fragen ist, dass sich die befragten Personen frei ausdrücken können, ohne dass sie sich an vorgefertigte Antwortmöglichkeiten halten müssen. Im Gegensatz dazu können geschlossene Fragen ein Vorteil für Personen sein, die zum Beispiel aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse Schwierigkeiten haben, sich auszudrücken (Steiner & Benesch, 2021, S. 48f). Bei dem Fragebogen wurden bewusst Antwortmöglichkeiten mit ungerader Anzahl gewählt, da eine eindeutige Positionierung nicht zwingend notwendig ist. Aufgrund von teilnehmenden Personen, die bewusst die Mittelkategorie vermeiden, wird die Qualität des Fragebogens verbessert (Steiner & Benesch, 2021, S. 56).

6.3 Datenerhebungsmethode

Damit die Hypothesen überprüft werden konnten, wurde als Datenerhebungsmethode der Fragebogen gewählt. Laut Steiner und Benesch (2021, S. 43f) ist der standardisierte Fragebogen das typischste Datenerhebungsinstrument in der Sozialforschung. Vorteile des Fragebogens sind die günstigen Kosten und die einfache Erreichbarkeit einer großen Anzahl an Personen über das Internet. Ein weiterer Vorteil ist, dass davon ausgegangen werden kann, dass die Fragen ehrlich beantwortet worden sind, da die Anonymität gewährleistet werden konnte. Ein Fragebogen leitet sich von einem theoretischen Hintergrund ab. Aufgrund dessen wurde zuerst der Theorieteil verfasst und erst im Anschluss, mit dem nötigen Hintergrundwissen, der Fragebogen erstellt (Aeppli et al., 2016, S. 166). Beim Erstellen des Fragebogens wurden zuerst die relevanten Themen der Literatur in Dimensionen gegliedert. Das Einteilen eines

Fragebogens in Dimensionen ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Die Dimensionen, die sich für den Fragebogen von der Theorie abgeleitet haben, sind die Grundhaltungen, das Verwenden von Ich-Botschaften, das aktive Zuhören, die Lösungsorientierung und die Ressourcenorientierung. Die 21 Fragen teilten sich in etwa gleichmäßig auf die fünf Dimensionen auf. Die Fragen wurden anhand einer fünfstufigen Rating-Skala erstellt. Die Antwortmöglichkeiten wurden eindeutig verbal wie folgt bezeichnet:

1. Trifft überhaupt nicht zu
2. Trifft eher nicht zu
3. Trifft teilweise zu
4. Trifft eher zu
5. Trifft vollkommen zu

Damit das Antwortformat übersichtlich ist, wurden den verbalen Beschreibungen zusätzlich Ziffern zugeordnet.

Die befragten Personen bekamen am Beginn eine Beschreibung des Fragebogens und allgemeine Hinweise. Der Fragebogen begann mit allgemeinen Fragen, die das Geschlecht, das Alter, die Größe der Schule sowie die Teilnahme an Elterngesprächen betrafen. Anschließend gab es zwei offene Fragen zu persönlichen Erfahrungen mit Elterngesprächen. Diese wurden vor den anderen Fragen gestellt, damit die befragten Personen nicht aufgrund bereits gestellter Fragen beeinflusst waren.

6.4 Analysemethode

Die Daten des Fragebogens wurden mithilfe des Statistikprogramms IBM SPSS ausgewertet. Zuerst wurde der Datensatz aus der Befragungssoftware „LimeSurvey“ exportiert und im Programm geöffnet. Da im Fragebogen zwei Fragen negativ formuliert wurden, mussten diese vorher

umcodiert werden. Damit überprüft werden konnte, ob die Korrelationen der Items innerhalb einer Dimension gegeben sind, wurde der Cronbachs-Alpha-Wert berechnet. Die Korrelation gibt die wechselseitige Beziehung von zwei Items an. Die Werte werden folgendermaßen unterteilt (Aeppli et al., 2016, S. 302):

$\alpha \leq 0,2$	sehr geringe Korrelation
$0,2 < \alpha \leq 0,5$	geringe Korrelation
$0,5 < \alpha \leq 0,7$	mittlere Korrelation
$0,7 < \alpha \leq 0,9$	hohe Korrelation
$0,9 < \alpha \leq 1$	sehr hohe Korrelation

Tabelle 1: Korrelation Cronbachs-Alpha-Werte

Ein möglichst hoher Wert ist nicht automatisch immer besser. Für Merkmale die „weich gemessen“ werden, wie zum Beispiel Einstellungen, wird bereits ein Wert von 0,5 als Maximum angesehen.

Der Test auf Normalverteilung war nicht notwendig, da laut Steiner und Benesch (2021, S. 97) die Stichprobe ($n=176$) größer als 30 war und somit der Grenzwert herangezogen werden konnte. Die Voraussetzung für den T-Test war somit gegeben.

Anschließend wurde der T-Test durchgeführt, damit die Hypothesen überprüft werden konnten. Anhand des T-Tests kann der Mittelwert von zwei unabhängigen Variablen miteinander verglichen werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Messwerte normalverteilt sind und die Varianzen keinen signifikanten Unterschied aufzeigen. Ist der Signifikanzwert über 0,05, ist der Wert normalverteilt und die Nullhypothese darf behalten werden. Liegt der Wert unter 0,05, muss die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese herangezogen werden (Steiner & Benesch, 2021, S. 97; Aeppli et al., 2016, S. 316).

Die offenen Fragen wurden anhand der Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dazu wurden Kategorien erstellt, in welche die offenen Fragen eingeordnet wurden. Dem Einordnen in

Kategorien galt das Hauptaugenmerk bei der Analyse der Antworten (Mayring, 2010, S. 49).

7. RESULTATE

In diesem Kapitel werden die Resultate der Forschung beschrieben. Zuerst werden die allgemeinen Ergebnisse thematisiert, im zweiten Unterkapitel die Ergebnisse der Hypothesenprüfung und anschließend die Ergebnisse der offenen Fragen.

7.1 Allgemeine Resultate

Mit der ersten Frage wurde ermittelt, welches Geschlecht die teilnehmenden Personen haben. Dabei stellte sich heraus, dass 138 (81,65%) weibliche und 31 (18,34%) männliche Personen den Fragebogen beantwortet haben.

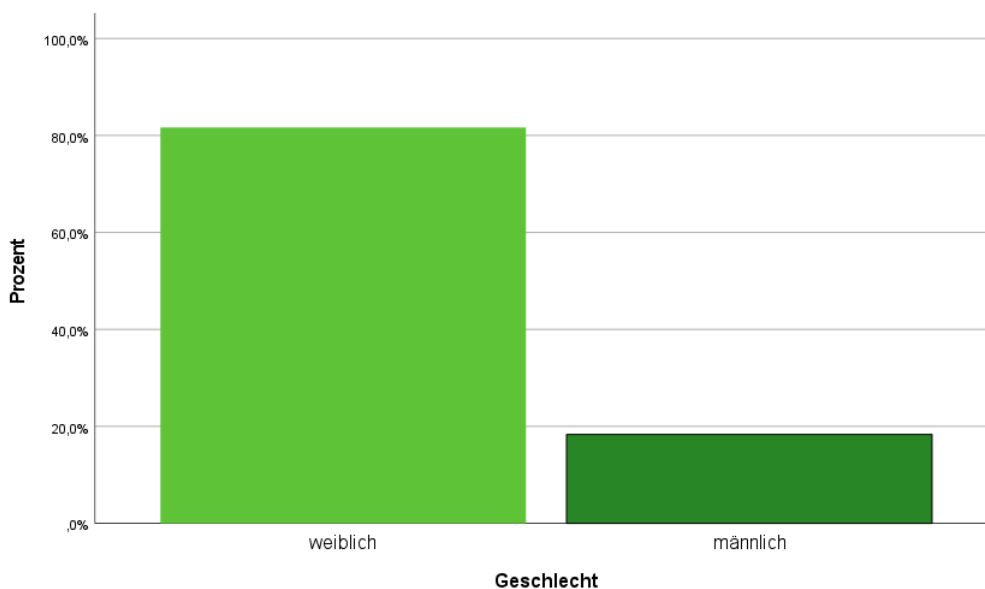


Abbildung 2: Auswertung Frage 1 „Geschlecht“

Mithilfe der zweiten Frage sollten die Elternteile ankreuzen, zu welcher Altersgruppe sie gehören. Im Gegensatz zu der Gruppe der Mütter gab

es keine Väter, die unter 30 Jahre alt sind und den Fragebogen ausgefüllt haben. Bei den weiblichen Teilnehmerinnen fallen die meisten in die Gruppe der 30-40-Jährigen, während bei den männlichen Befragten die größte Gruppe den über 40-Jährigen zuzuordnen ist.

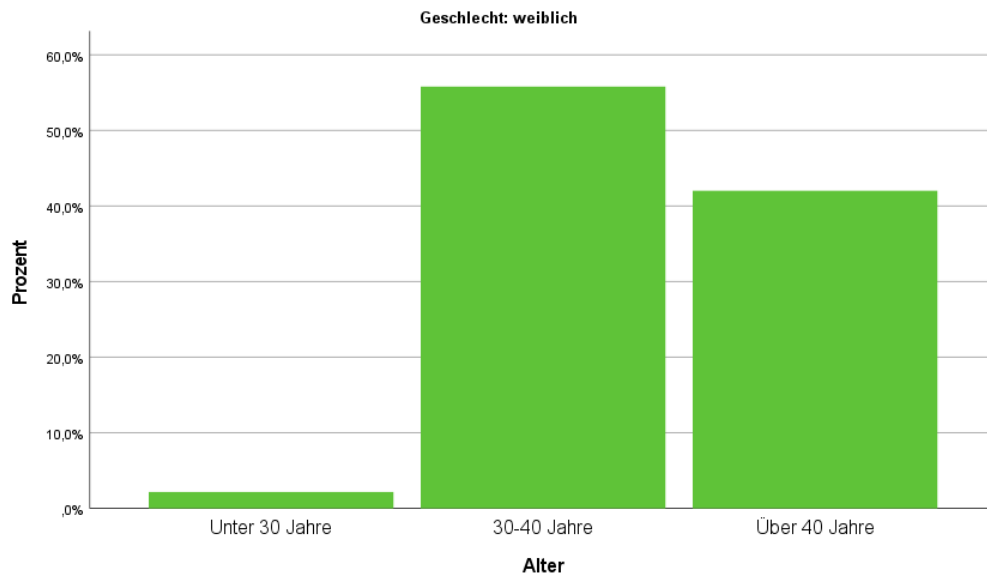


Abbildung 3: Auswertung Frage 2 „Alter Mütter“

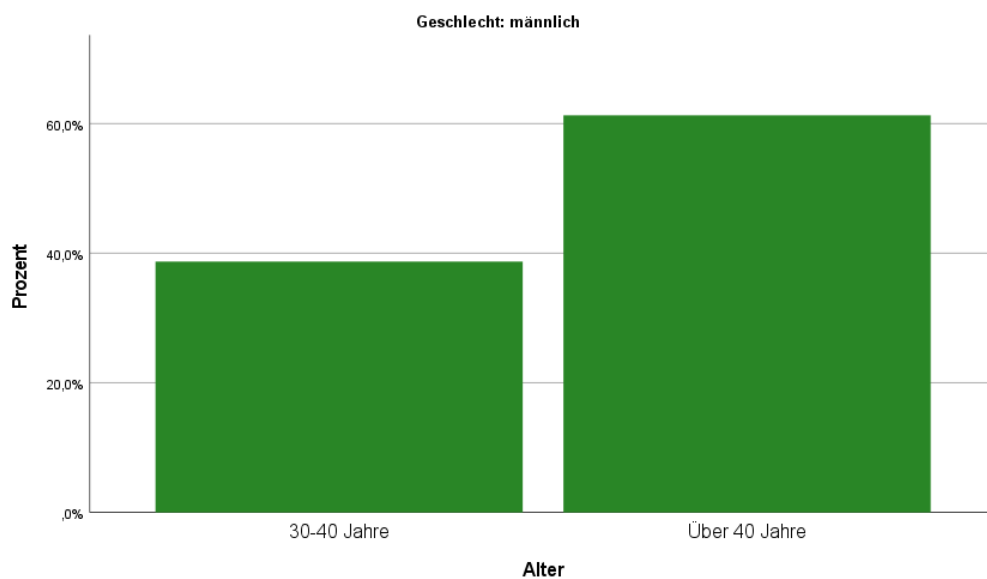


Abbildung 4: Auswertung Frage 2 „Alter Väter“

Mithilfe des Fragebogens wurde ermittelt, wie groß die Schule ist, an der die Kinder der befragten Eltern unterrichtet werden. Die meisten Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt haben, haben Kinder, die eine mittelgroße Schule besuchen. Die kleinste Gruppe der befragten Elternteile war jene, deren Kinder in einer kleinen Schule unterrichtet werden.

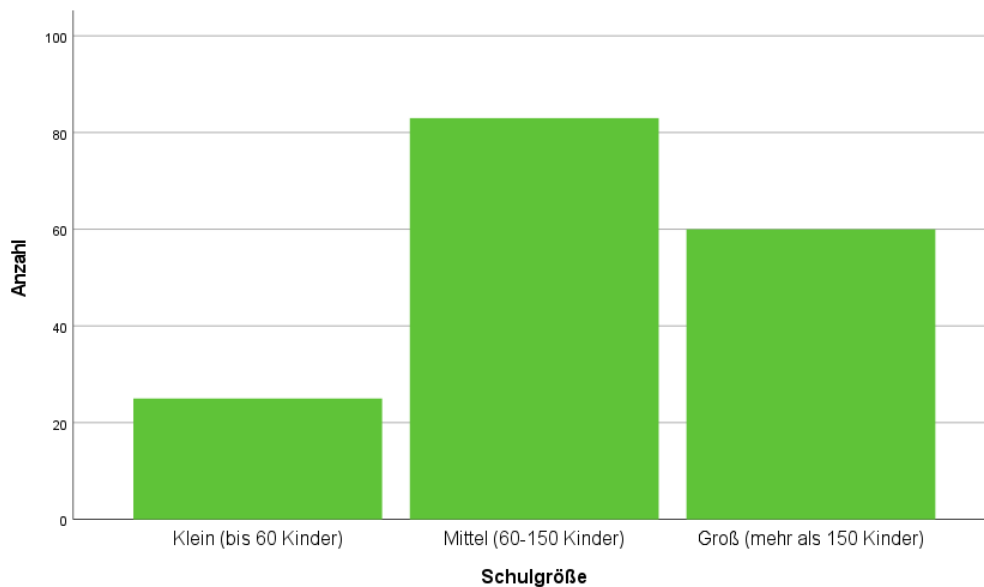


Abbildung 5: Auswertung Frage 3 „Größe der Schule“

Im Fragebogen wurde ebenfalls ermittelt, ob der befragte Elternteil allein oder zusammen mit dem Partner oder der Partnerin an Elterngesprächen teilnimmt. Weiters gab es die Antwortmöglichkeit, dass nur der Partner beziehungsweise nur die Partnerin des befragten Elternteils an Elterngesprächen teilnimmt. Die vierte auswählbare Antwort dieser Frage war, dass weder die befragte Person noch der Partner oder die Partnerin an Elterngesprächen teilnimmt. Die Auswertung dieser Frage zeigte, dass die überwiegende Mehrheit der Mütter allein an Elterngesprächen teilnimmt. Die restlichen befragten Mütter nehmen zusammen mit dem Partner oder der Partnerin teil. Somit gab es keine Mutter, die angegeben hat, dass weder sie noch ihr Partner oder ihre Partnerin an Elterngesprächen teilnimmt. In der Gruppe der männlichen Teilnehmer gaben über 50% an, gemeinsam mit dem Partner oder der Partnerin an

Elterngesprächen teilzunehmen. Dies war somit mit Abstand die größte Gruppe. Etwa 30% der befragten Väter gaben an, allein an Elterngesprächen teilzunehmen und, im Gegensatz zu den befragten Müttern, gab es in der Gruppe der Väter auch beinahe 20%, die angegeben haben, dass nur ihr Partner oder ihre Partnerin an Elterngesprächen teilnimmt.

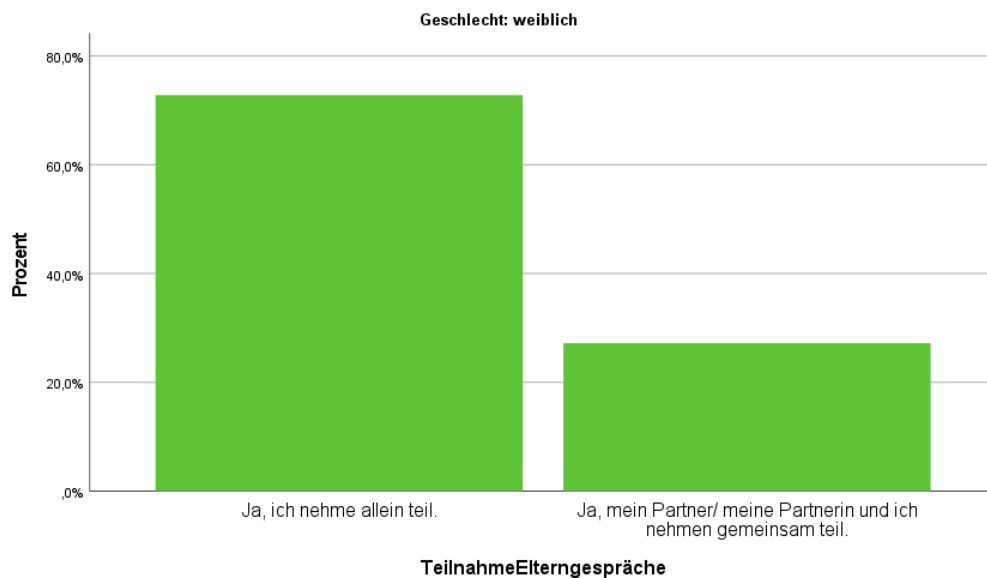


Abbildung 6: Auswertung Frage 4 „Teilnahme an Elterngesprächen Mütter“

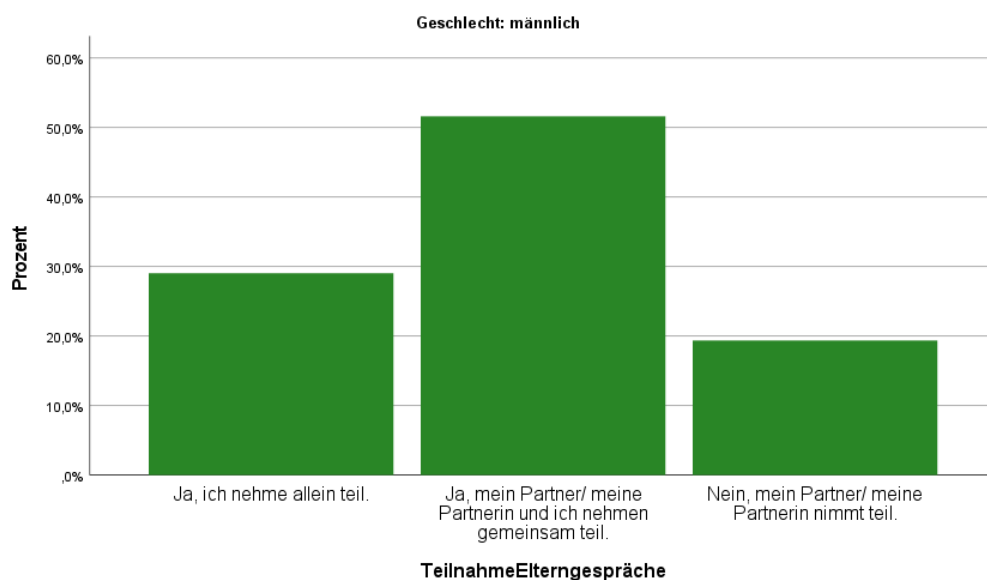


Abbildung 7: Auswertung Frage 4 „Teilnahme an Elterngesprächen Väter“

Eine allgemeine Frage, die am Anfang des Fragebogens gestellt wurde, sollte aufzeigen, wie zufrieden weibliche und männliche Erziehungsberechtigte mit den Elterngesprächen mit der Lehrperson sind.

Insgesamt wurde diese Frage von 136 Müttern beantwortet. Dabei gab keine Mutter an, überhaupt nicht zufrieden zu sein. 11,8% der Mütter sind eher nicht zufrieden oder nur teilweise zufrieden. Eher zufrieden mit Elterngesprächen sind 28,7% der befragten weiblichen Erziehungsberechtigten und 59,6% gaben an, vollkommen zufrieden zu sein.

Von den männlichen Erziehungsberechtigten gab es 30 Personen, die diese Frage beantwortet haben. Dabei gab niemand der Befragten an, dass er überhaupt nicht zufrieden oder eher nicht zufrieden ist. 16,1% der Väter gaben an, teilweise zufrieden zu sein. Eher zufrieden mit Elterngesprächen sind laut Fragebogen 30% der männlichen Erziehungsberechtigten, während 53,3% vollkommen zufrieden sind.

			Zufriedenheit				
Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
weiblich	Fehlend	System	7	100,0			
	Gültig	Eher nicht zufrieden	2	1,4	1,5	1,5	
		Teilweise zufrieden	14	10,1	10,3	11,8	
		Eher zufrieden	39	28,3	28,7	40,4	
		Vollkommen zufrieden	81	58,7	59,6	100,0	
	Gesamt		136	98,6	100,0		
Fehlend		System	2	1,4			
Gesamt			138	100,0			
männlich	Gültig	Teilweise zufrieden	5	16,1	16,7	16,7	
		Eher zufrieden	9	29,0	30,0	46,7	
		Vollkommen zufrieden	16	51,6	53,3	100,0	
		Gesamt		30	96,8	100,0	
	Fehlend		System	1	3,2		
	Gesamt			31	100,0		

Abbildung 8: Auswertung Frage 5 „Zufriedenheit mit Elterngesprächen“

Die Fragen Nummer 6 und 7 waren zwei offene Fragen, die im Kapitel Hilfreiche Aspekte bei Elterngesprächen 7.3 und Schwierigkeiten bei Elterngesprächen 7.4 genauer ausgewertet werden.

Die Frage 8 sollte die Aussage „*Mir ist wichtig, dass die Lehrperson versucht, meine Gefühle, Anliegen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu verstehen*“ bewerten. 69,83% der befragten Mütter wählten aus, dass diese Aussage für sie vollkommen zutrifft und über 20% wählten die Antwortmöglichkeit trifft eher zu aus. Bei den Vätern waren es im Vergleich dazu nur etwas mehr als 40%, für die die Aussage vollkommen zutrifft, dafür aber über 35%, die die Antwortmöglichkeit trifft eher zu wählten. Dies zeigt, dass es vor allem für Mütter von großer Bedeutung ist, dass die Lehrperson versucht, die Gefühle, Anliegen und Bedürfnisse der Erziehungsberechtigten wahrzunehmen.

Bei den weiblichen Erziehungsberechtigten waren es nur 1,72%, für die diese Aussage eher nicht oder überhaupt nicht wichtig ist. Bei den männlichen Erziehungsberechtigten haben 6,46% ausgewählt, dass diese Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zutrifft.

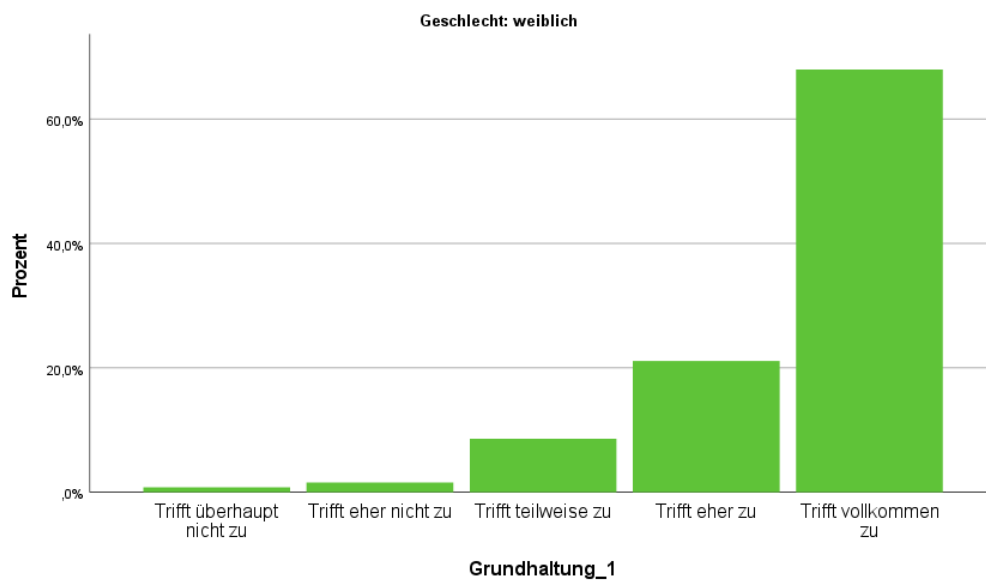


Abbildung 9: Auswertung Frage 8 (Mütter)

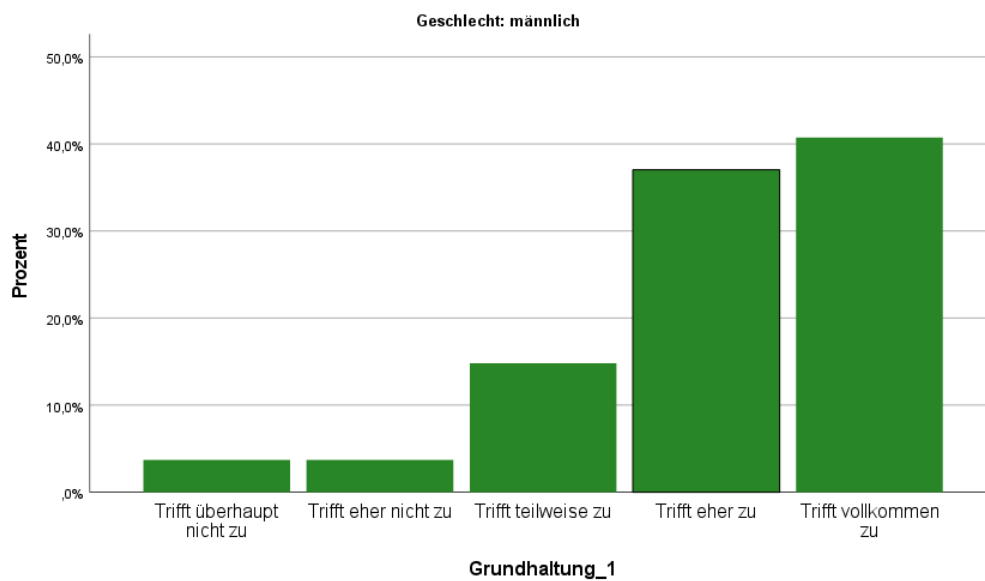


Abbildung 10: Auswertung Frage 8 (Väter)

Die nächste Aussage, die in Frage 9 bewertet werden sollte, lautete „Wenn die Lehrperson ihre Gefühle mit Ich-Botschaften ausdrückt, kann ich ihre Aussagen gut nachvollziehen und fühle mich nicht beleidigt. (Beispiel: Ich habe das Gefühl, dass ihr Kind noch Schwierigkeiten beim Lesen hat.)“ Insgesamt haben dieser Aussage 87,07% der weiblichen Erziehungsberechtigten vollkommen oder eher zugestimmt. Für 10,34% traf die Aussage teilweise zu und nur für wenige traf die Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zu. Von den Vätern haben 80,77% angegeben, dass diese Äußerung eher, beziehungsweise vollkommen zutrifft. Der Anteil an Vätern, für die die Aussage teilweise zutrifft, war ähnlich groß wie in der Gruppe der Mütter, denn 11,54% der männlichen Erziehungsberechtigten wählten diese Antwortmöglichkeit.

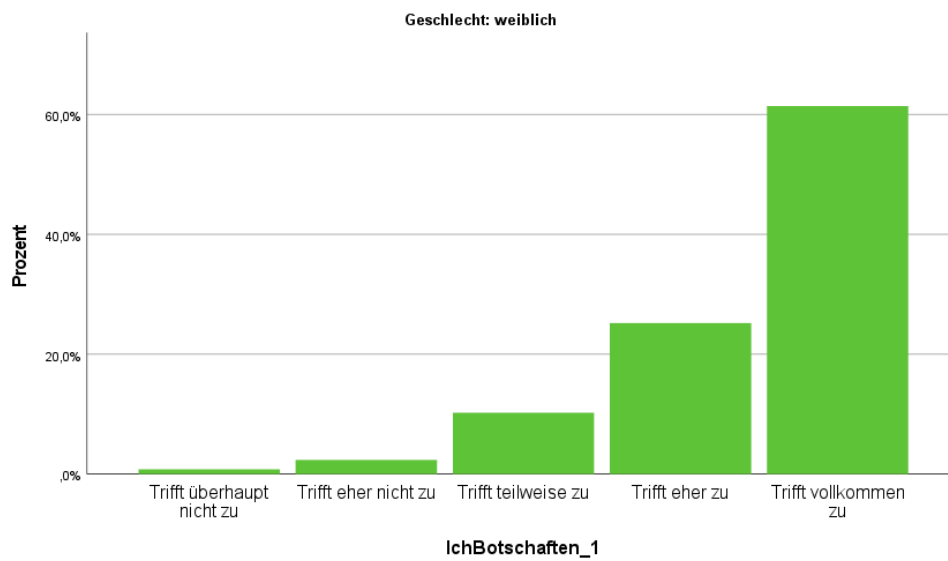


Abbildung 11: Auswertung Frage 9 (Mütter)

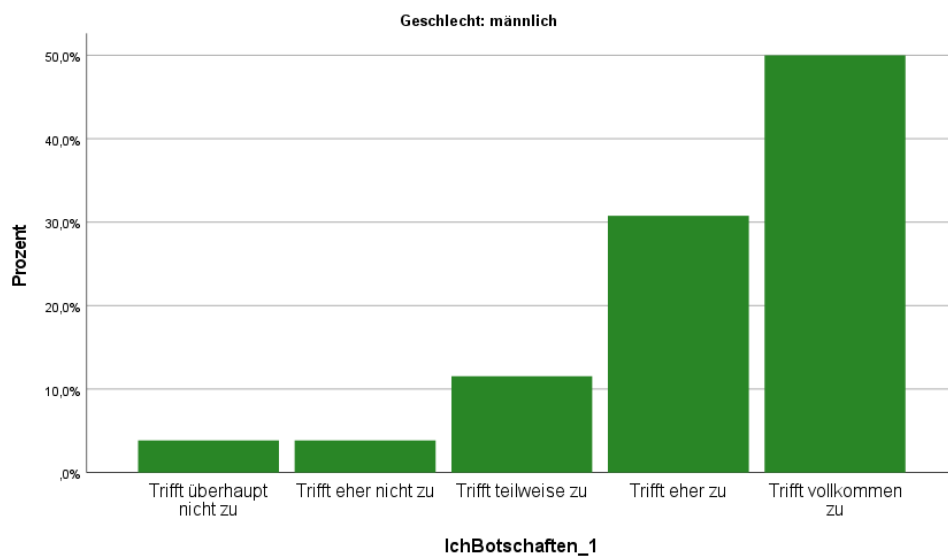


Abbildung 12: Auswertung Frage 9 (Väter)

Mithilfe der Frage 10 wurde bewertet, inwieweit die Aussage „Bei einem Elterngespräch ist mir wichtig, dass ich das Gefühl bekomme, dass mir die Lehrperson wirklich zuhört und sich auch Zeit nimmt dafür.“ für die Elternteile zutrifft. Für 96,55% der befragten weiblichen Erziehungsberechtigten war es besonders wichtig, dass die Lehrperson ihnen wirklich zuhört, da sie ausgewählt haben, dass diese Äußerung für sie vollkommen oder eher zutrifft. Keine der befragten Mütter hat angegeben, dass

diese Aussage nicht oder eher nicht zutrifft. In der Gruppe der Väter waren es 80,77%, die angegeben haben, dass diese Aussage vollkommen oder eher zutrifft. Für 3,85% der Väter traf es eher nicht zu. Ebenfalls gab es keine Väter, die die Antwortmöglichkeit trifft überhaupt nicht zu ausgewählt haben. Dies zeigt, dass es für beide Elternteile eine große Bedeutung hat, dass die Lehrperson genau zuhört und sich Zeit dafür nimmt.

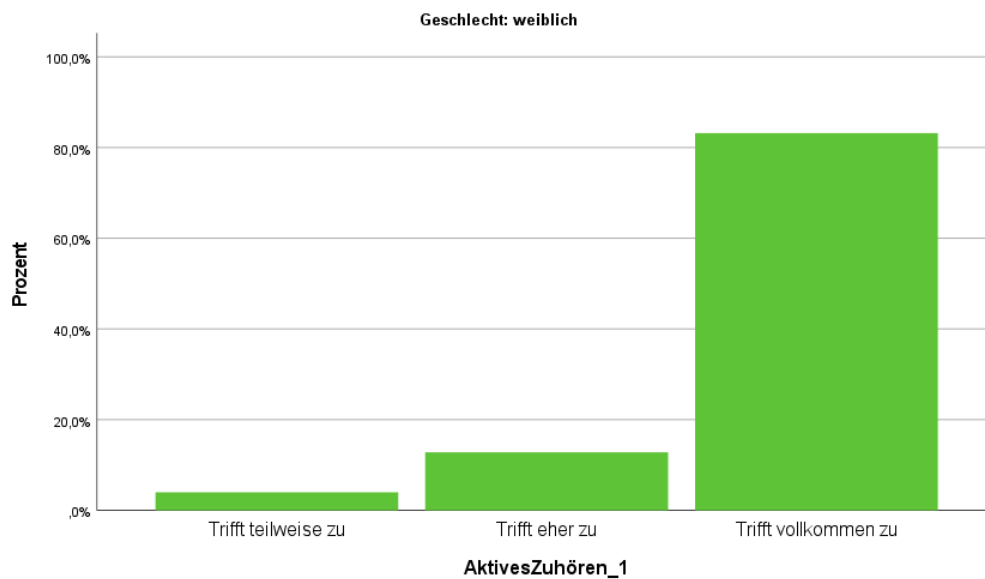


Abbildung 13: Auswertung Frage 10 (Mütter)

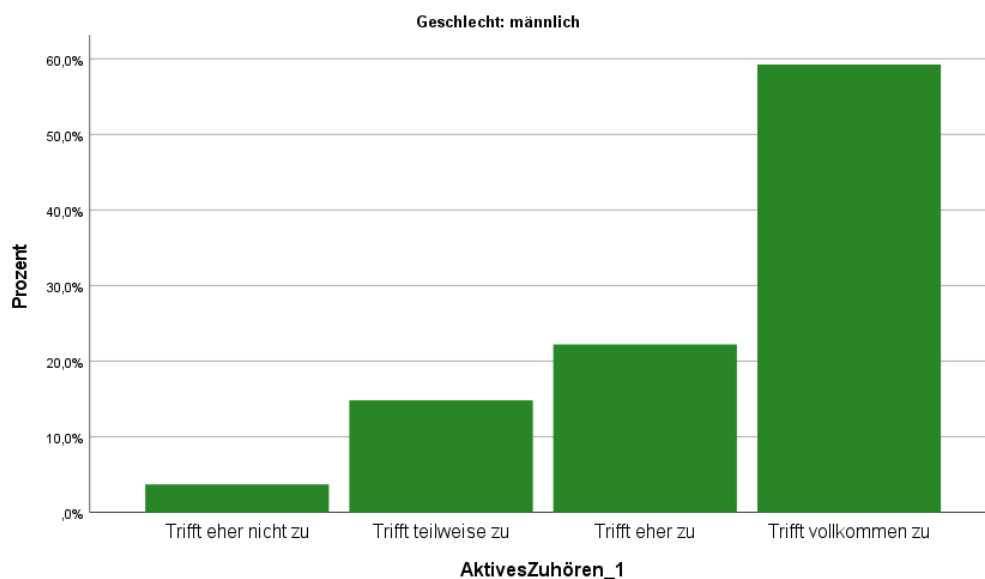


Abbildung 14: Auswertung Frage 10 (Väter)

Die Frage 11 sollte die Aussage „Wenn es ein Problem gibt, ist mir wichtig, dass länger über eine mögliche Lösung gesprochen wird als über das Problem selbst“ bewertet werden. Bei der Auswertung zeigte sich, dass 24% mehr weibliche als männliche Erziehungsberechtigte ausgewählt haben, dass diese Aussage für sie vollkommen zutrifft. Betrachtet man die beiden Antwortmöglichkeiten trifft vollkommen zu und trifft eher zu gemeinsam, zeigt sich, dass für 83,62% der Frauen und 84,62% der Männer wichtig ist, dass länger über eine mögliche Lösung gesprochen wird als über das Problem selbst.

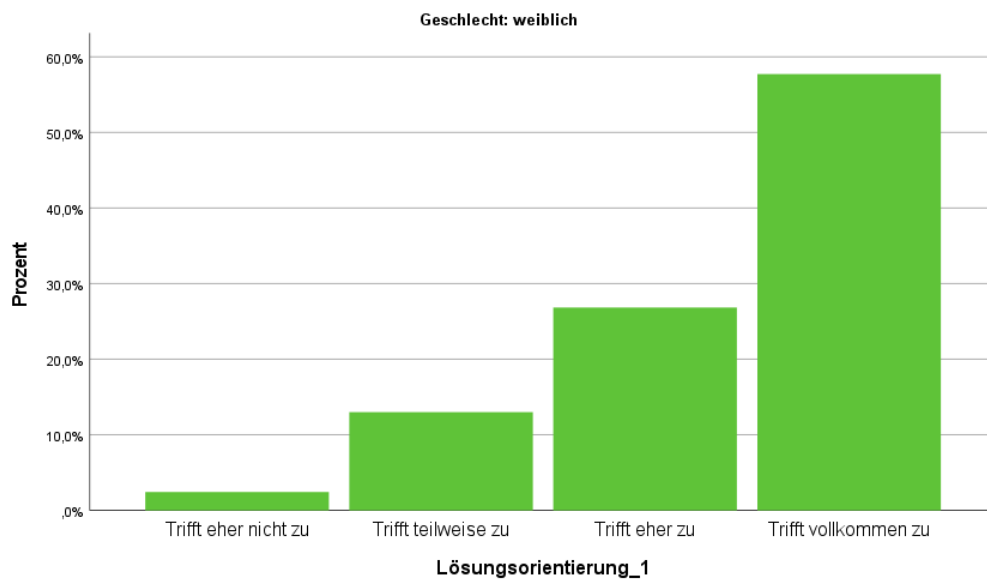


Abbildung 15: Auswertung Frage 11 (Mütter)

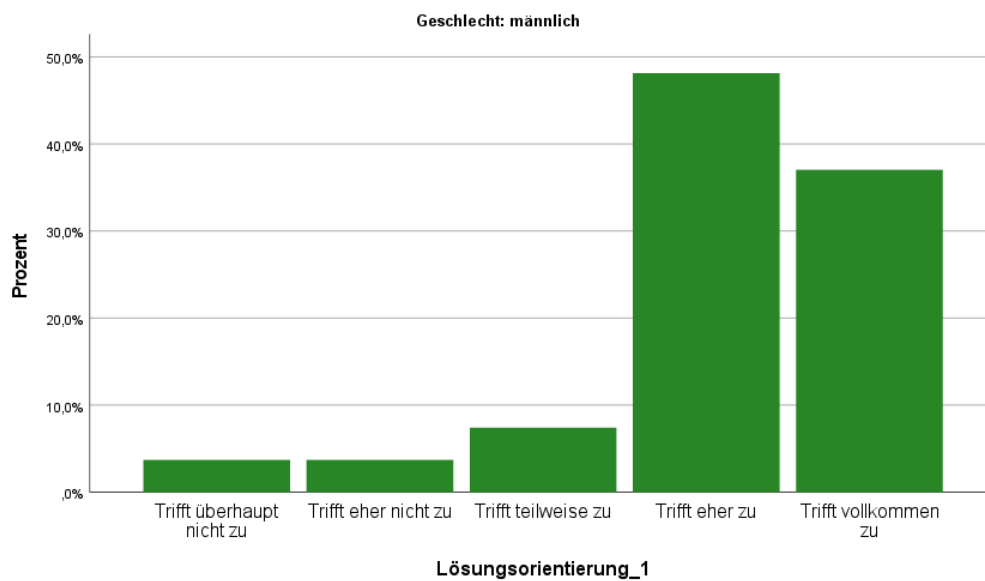


Abbildung 16: Auswertung Frage 11 (Väter)

Die Frage 12 wurde negativ formuliert und lautete „*Mir ist es nicht wichtig, dass die Lehrperson die Stärken meines Kindes sieht.*“ Durch den Umstand, dass die Frage negativ formuliert wurde, mussten Elternteile, für die es sehr wichtig ist, dass die Lehrperson die Stärken ihres Kindes sieht, die Antwortmöglichkeit trifft überhaupt nicht zu auswählen. Dies war bei 49,14% der weiblichen Erziehungsberechtigten und bei 26,92% der männlichen Erziehungsberechtigten der Fall. 31,03% der Mütter und fast 35% der Väter gaben an, dass die Aussage für sie vollkommen zutrifft, was bedeutet, dass es für sie nicht wichtig ist, dass die Lehrperson die Stärken ihres Kindes sieht. Dass diese Antwortmöglichkeit von relativ vielen Befragten ausgewählt wurde, könnte unter Umständen auch darauf zurückzuführen sein, dass die Frage ungenau gelesen wurde. Die Idee dahinter, diese Frage umzudrehen und negativ zu formulieren, sollte der Problematik entgegenwirken, dass die befragten Personen häufig immer dieselbe Antwort wählen, ohne die Fragen genau zu lesen.

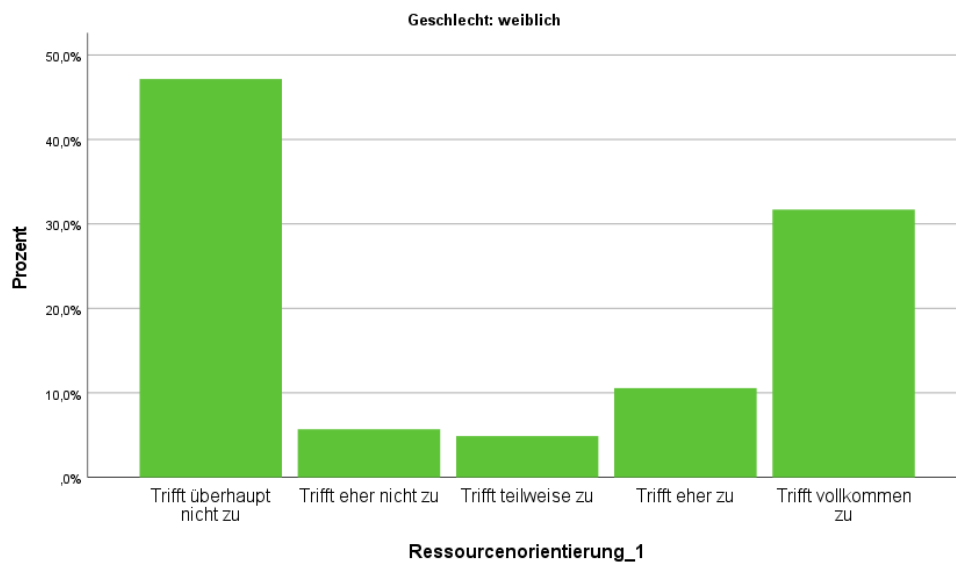


Abbildung 17: Auswertung Frage 12 (Mütter)

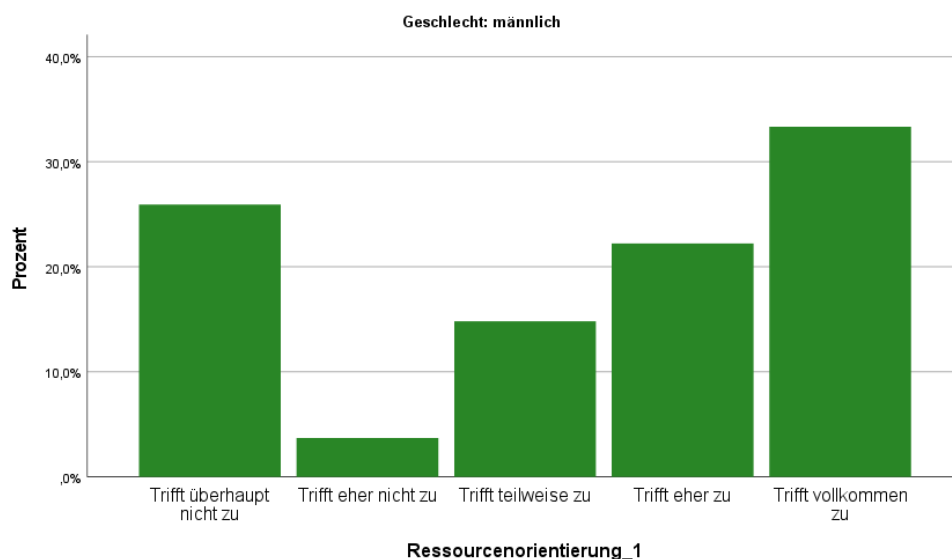


Abbildung 18: Auswertung Frage 12 (Väter)

Die Frage 13 sollte die Äußerung „Wenn ich ein Elterngespräch habe, ist mir wichtig, dass ich so ernst genommen werde, wie ich bin“ bewerten. Aufgrund der Tatsache, dass weder Väter noch Mütter die Antwortmöglichkeit trifft überhaupt nicht zu ausgewählt haben, lässt sich darauf schließen, dass es unter den befragten Elternteilen niemanden gab, für den oder die es nicht wichtig ist, so ernst genommen zu werden, wie er

oder sie ist. Auch bei dieser Frage gab es wieder mehr Mütter (73,28%) als Väter (50,16%), für welche diese Aussage vollkommen zutrifft.

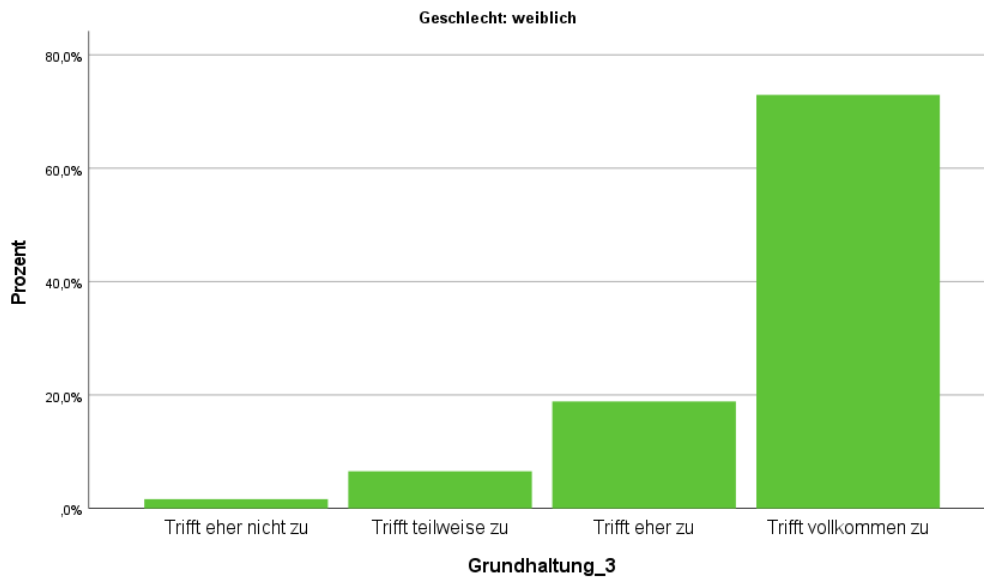


Abbildung 19: Auswertung Frage 13 (Mütter)

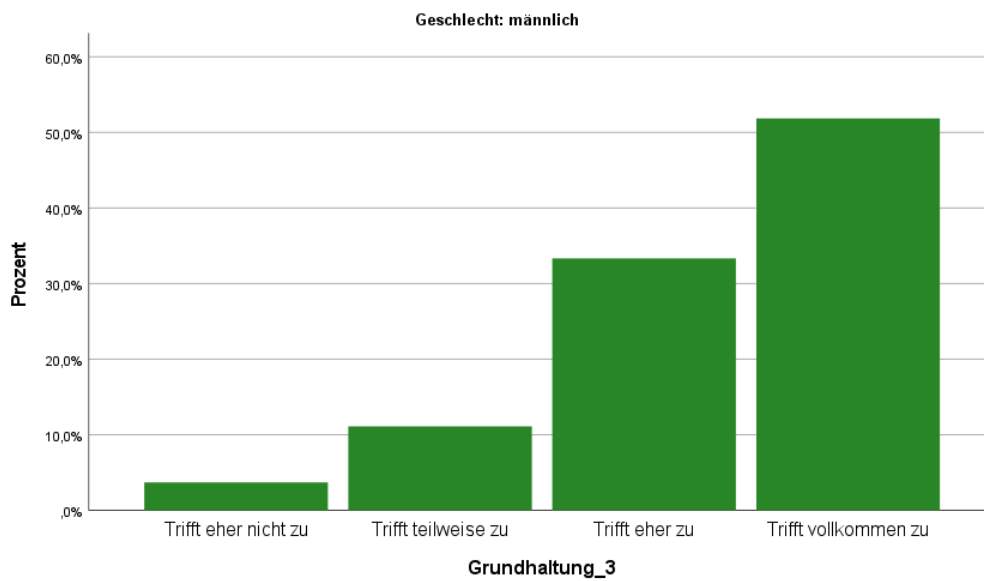


Abbildung 20: Auswertung Frage 13 (Väter)

In der Umfrage sollte mithilfe der Frage 14 herausgefunden werden, inwieweit die befragten Personen Bitten lieber umsetzen als Vorwürfe. Der Aussage „Wenn eine Bitte geäußert wird (Beispiel: Ich hätte die Bitte, dass Sie jeden Tag 10 Minuten mit ihrem Kind lesen), setze ich sie lieber um, als wenn ein Vorwurf geäußert wird (Wenn sie jeden Tag 10 Minuten mit ihrem Kind üben würden, dann würde das Kind es auch können.)“ stimmten über 70% der weiblichen Erziehungsberechtigten und fast 60% der männlichen Erziehungsberechtigten vollkommen zu.



Abbildung 21: Auswertung Frage 14 (Mütter)

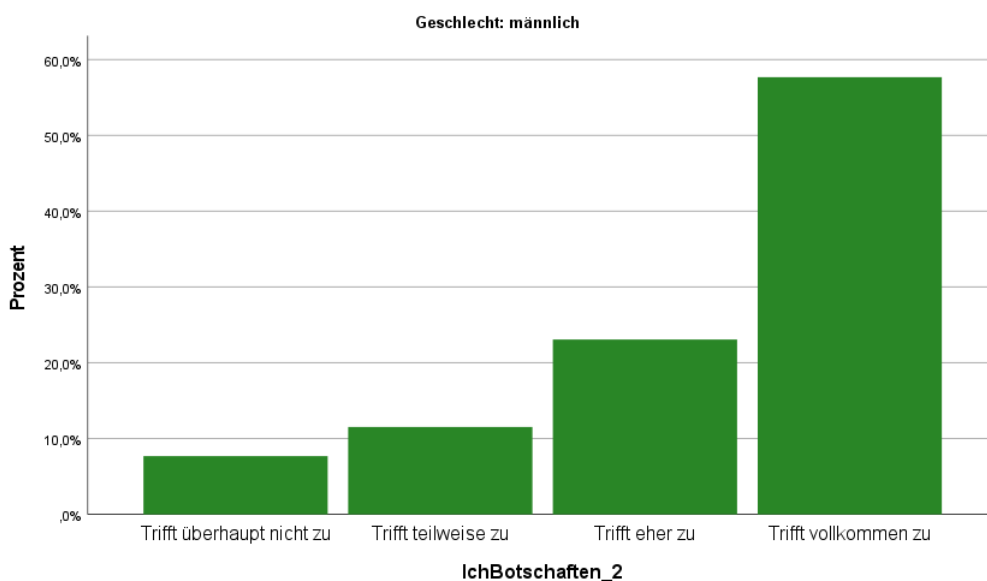


Abbildung 22: Auswertung Frage 14 (Väter)

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Aussage „Wenn die Lehrperson das Gesagte wiedergibt, bekomme ich das Gefühl, dass sie mir wirklich zugehört hat. (z.B.: Sie finden also, dass ihr Kind ungerecht behandelt wurde?)“ waren ebenfalls Unterschiede in den Antworten der weiblichen und männlichen Erziehungsberechtigten zu erkennen. Für 34,48% der Mütter traf diese Aussage vollkommen zu, während dies in der Gruppe der Väter nur für 15,38% der Fall war. Im Vergleich dazu gab es mehr Väter als Mütter, für die diese Aussage eher zutraf. Da auch über 15% der befragten Väter angaben, dass diese Aussage für sie überhaupt nicht zutrifft, könnte man darauf schließen, dass für die Gruppe der Väter das Wiedergeben des Gesagten eine untergeordnetere Rolle spielt, als für die Mütter.

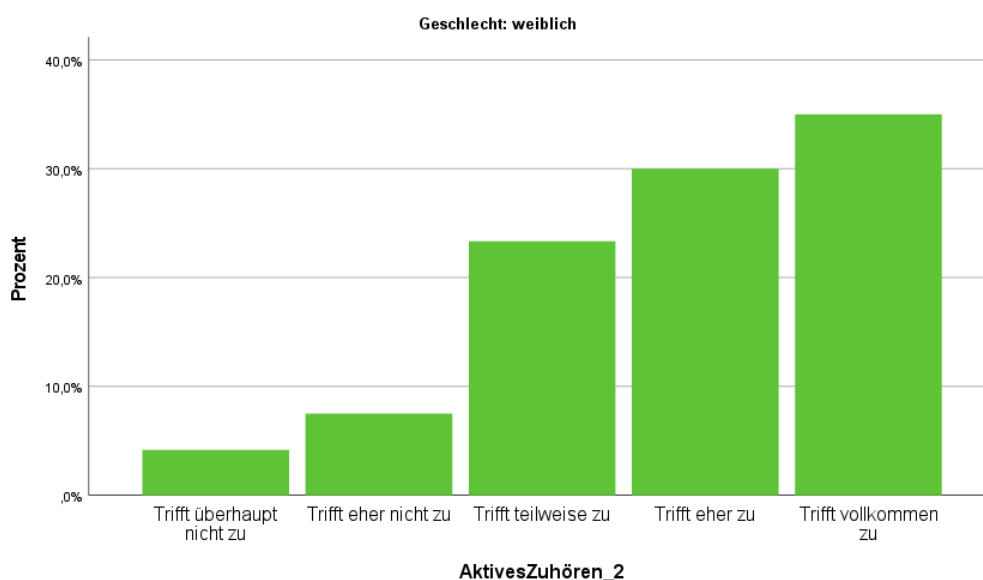


Abbildung 23: Auswertung Frage 15 (Mütter)

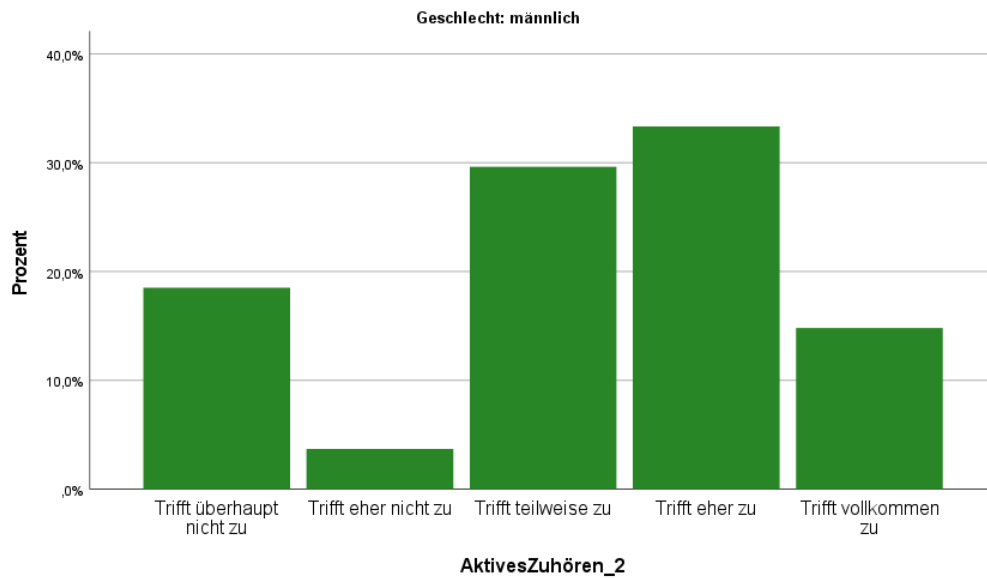


Abbildung 24: Auswertung Frage 15 (Väter)

Die Frage 16 war ebenfalls eine negativ formulierte Aussage. Diese lautete „*Es ist mir nicht wichtig, dass meine Lösungsvorschläge angenommen werden.*“ Da bei dieser Aussage die Antwortmöglichkeit trifft teilweise zu am häufigsten ausgewählt wurde (von 25,86% der Mütter und 26,92% der Väter), könnte davon ausgegangen werden, dass es für einige Elternteile gleichgültig ist, ob ihre Lösungsvorschläge angenommen werden oder nicht.

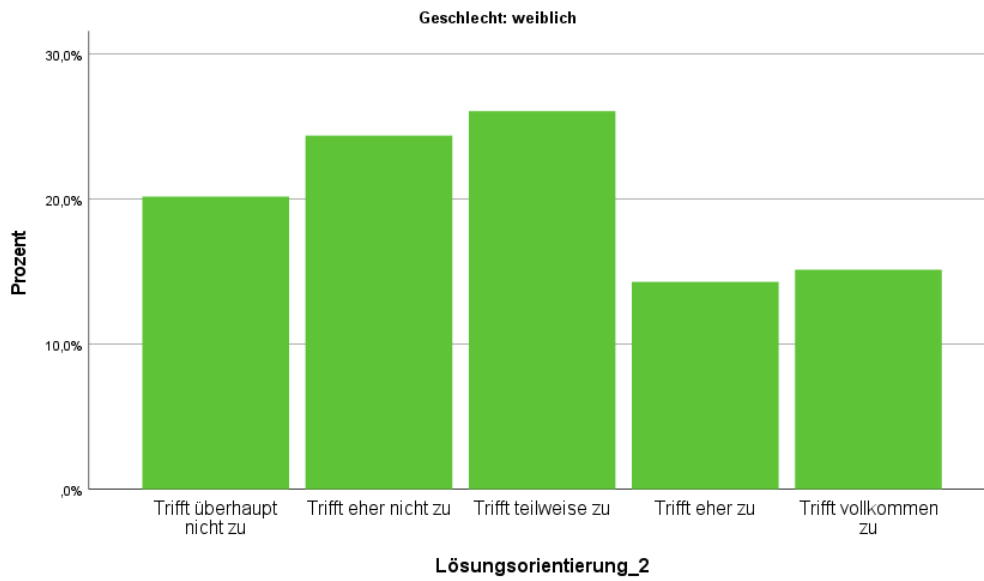


Abbildung 25: Auswertung Frage 16 (Mütter)

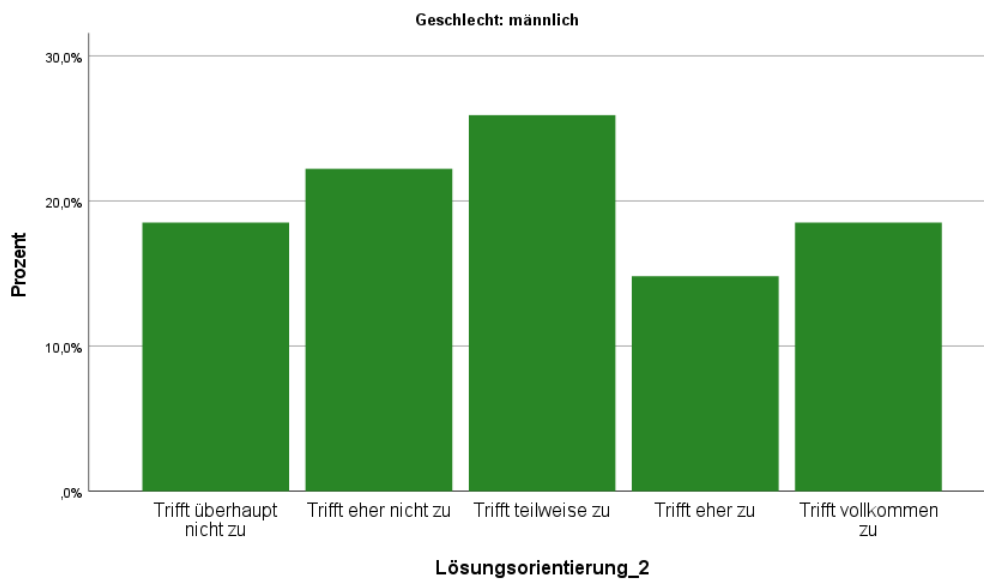


Abbildung 26: Auswertung Frage 16 (Väter)

Die nächste Aussage, die die Frage 17 bewerten sollte, lautete: „*Wenn am Beginn des Gespräches negative Verhalten oder Leistungen meines Kindes besprochen werden, fühle ich mich unwohl.*“ Für die meisten Mütter traf diese Äußerung teilweise oder eher zu, was insgesamt 61,21% ausmachte. Für 25% der befragten Mütter traf es vollkommen zu, dass sie sich unwohl fühlen, wenn zuerst die negativen Verhaltensweisen oder

Leistungen der Kinder besprochen werden. Für den Großteil der befragten Väter spielte diese Aussage eine untergeordnete Rolle, da 34,62% auswählten, dass diese Äußerung für sie eher nicht zutrifft. Für nur 11,54% der Väter traf diese Aussage vollkommen zu. Im Vergleich zu anderen Fragen, ist es für Eltern weniger wichtig, dass darauf geachtet wird, negative Äußerungen nicht am Beginn des Gespräches zu thematisieren.

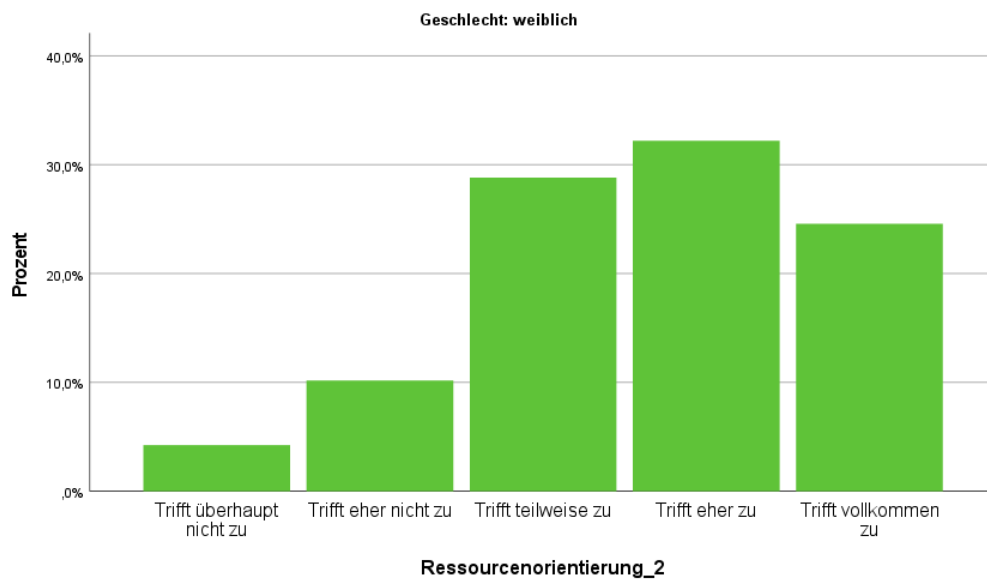


Abbildung 27: Auswertung Frage 17 (Mütter)

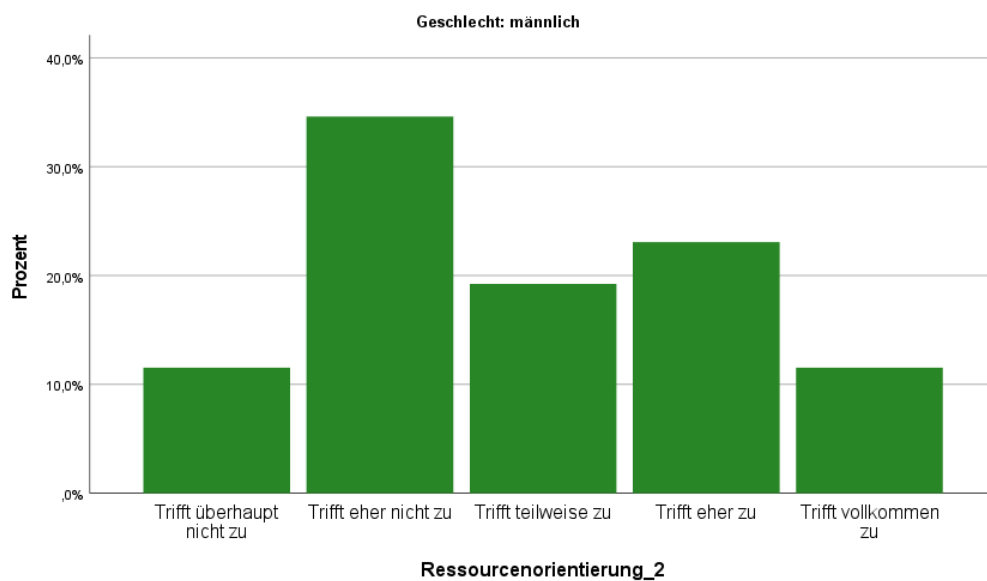


Abbildung 28: Auswertung Frage 17 (Väter)

Mithilfe der Frage 18 sollte ermittelt werden, welche Bedeutung die Authentizität einer Lehrperson für die Eltern hat. Die Aussage „*Ich finde es wichtig, dass eine Lehrperson authentisch ist. (Beispiel: Wenn eine Lehrperson verärgert ist, darf sie das auch sagen und soll nicht so tun, als würde alles passen.)*“ traf für den Großteil der Eltern vollkommen oder eher zu. Bei den Müttern stimmten insgesamt 88,79% vollkommen oder eher zu, in der Gruppe der Väter immerhin 80,76%. Dies zeigte, dass es für Eltern besonders wichtig ist, dass eine Lehrperson authentisch ist.

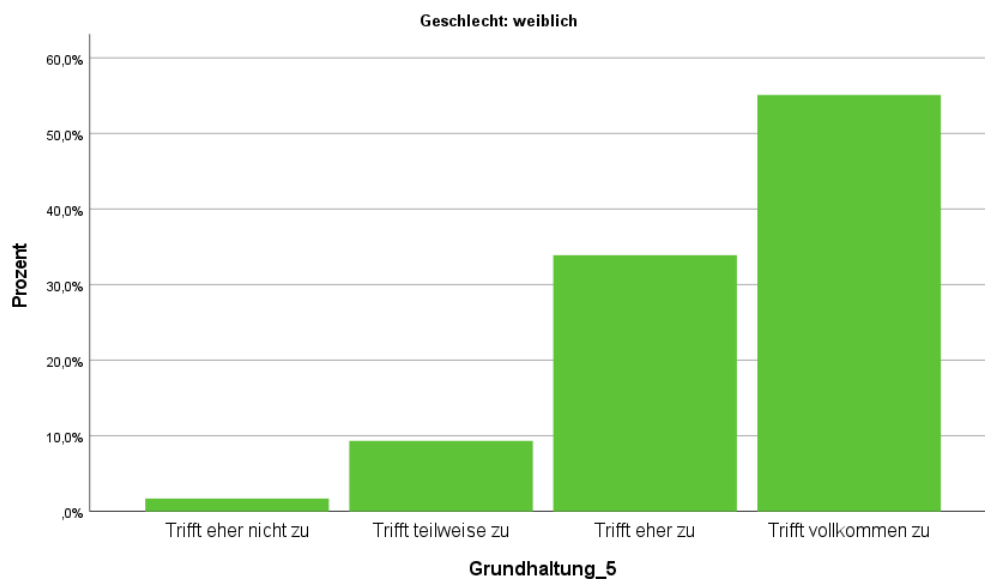


Abbildung 29: Auswertung Frage 18 (Mütter)



Abbildung 30: Auswertung Frage 18 (Väter)

Die nächste Aussage „Ich fühle mich angegriffen, wenn die Lehrerin Du-Botschaften verwendet (Beispiel: Du sollst mit deinem Kind öfter lesen.)“ wurde mit der Frage 19 bewertet. In der Gruppe der Mütter wählten die meisten (27,59%) aus, dass diese Aussage für sie eher zutrifft. Bei dieser Frage verteilten sich die Antworten der Mütter auf alle Antwortmöglichkeiten. Dennoch zeigte sich, dass sich Väter eher weniger angegriffen fühlen, wenn eine Lehrperson Du-Botschaften verwendet. Zum Beispiel wählten 38,46% der befragten Väter die Antwortmöglichkeit trifft eher nicht zu aus, was somit die am häufigsten ausgewählte Antwort in der Gruppe der männlichen Erziehungsberechtigten war.

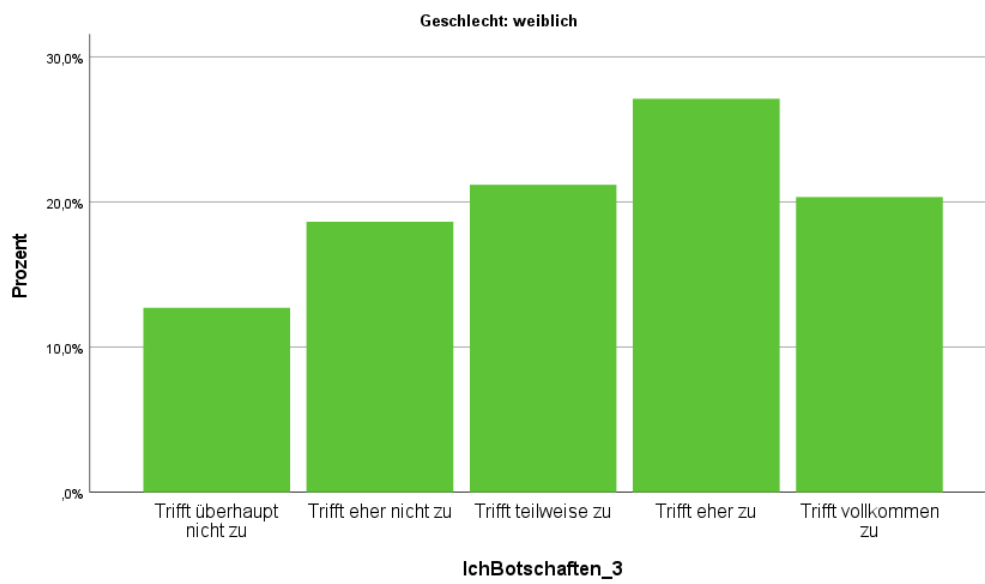


Abbildung 31: Auswertung Frage 19 (Mütter)

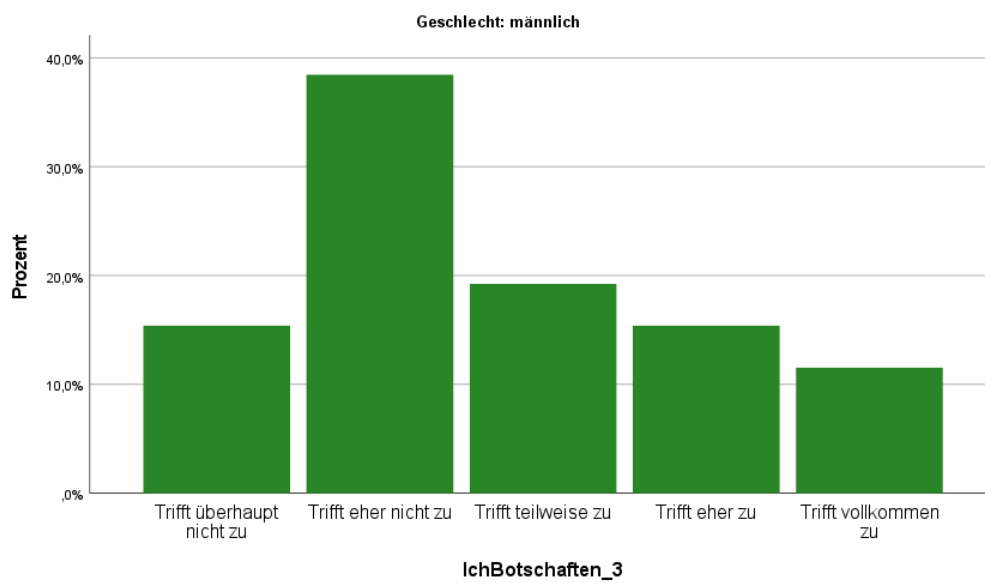


Abbildung 32: Auswertung Frage 19 (Väter)

Die Frage 20 sollte die Aussage „*Ich habe das Gefühl, dass sich die Lehrperson für mich interessiert, wenn sie mir gut zuhört*“ bewerten. Für Mütter ist es von größerer Bedeutung, dass die Lehrperson ihnen gut zuhört, um das Gefühl zu bekommen, dass Interesse seitens der Lehrperson besteht. Für 93,78% der Mütter traf diese Aussage vollkommen oder eher zu. Von den Vätern wählten insgesamt 69,23% diese Antwortmöglichkeit aus.



Abbildung 33: Auswertung Frage 20 (Mütter)

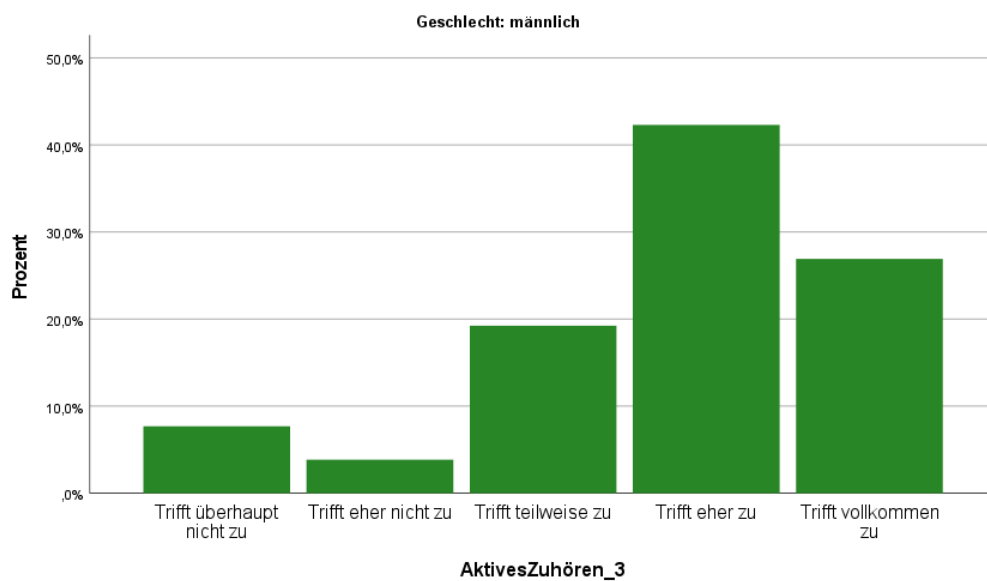


Abbildung 34: Auswertung Frage 20 (Väter)

Die nächste Aussage, die in Frage 21 bewertet werden sollte, lautete „Eine Lösung für ein Problem kann erst gefunden werden, wenn vorher die Gefühle ausgesprochen wurden.“ Bei den Müttern teilten sich die Antworten auf die drei Antwortmöglichkeiten trifft vollkommen zu, trifft eher zu und trifft teilweise zu auf. Jede der drei Antwortmöglichkeiten wurde von ungefähr 30% ausgewählt. Bei den Vätern wurde am häufigsten die Antwortmöglichkeit trifft teilweise zu (34,62%) und am zweithäufigsten die Antwortmöglichkeit trifft eher zu (30,77%) ausgewählt. Es traf für 15,18% mehr Mütter als Väter vollkommen zu, dass vorher Gefühle ausgesprochen werden müssen, damit eine Lösung für ein Problem gefunden werden kann.

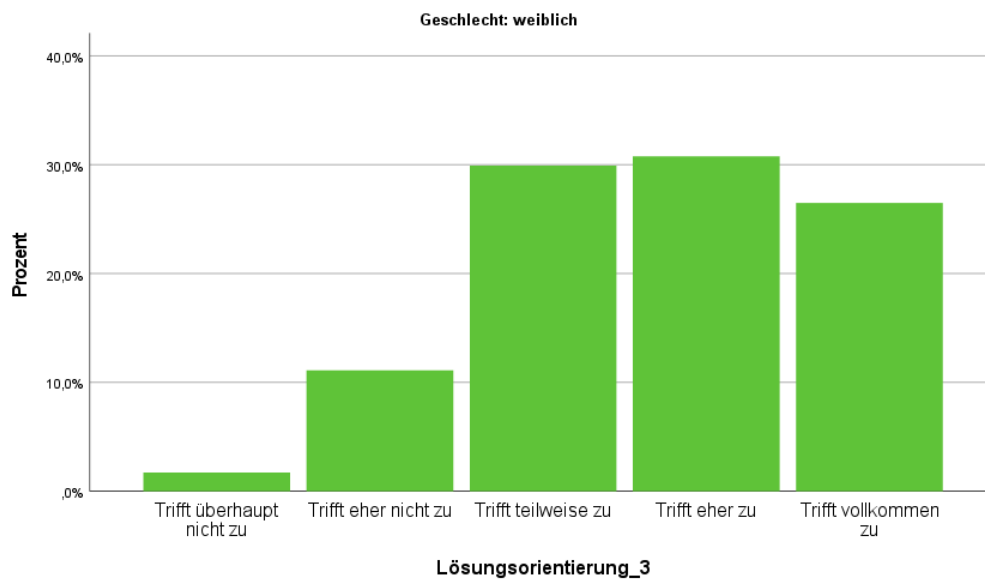


Abbildung 35: Auswertung Frage 21 (Mütter)

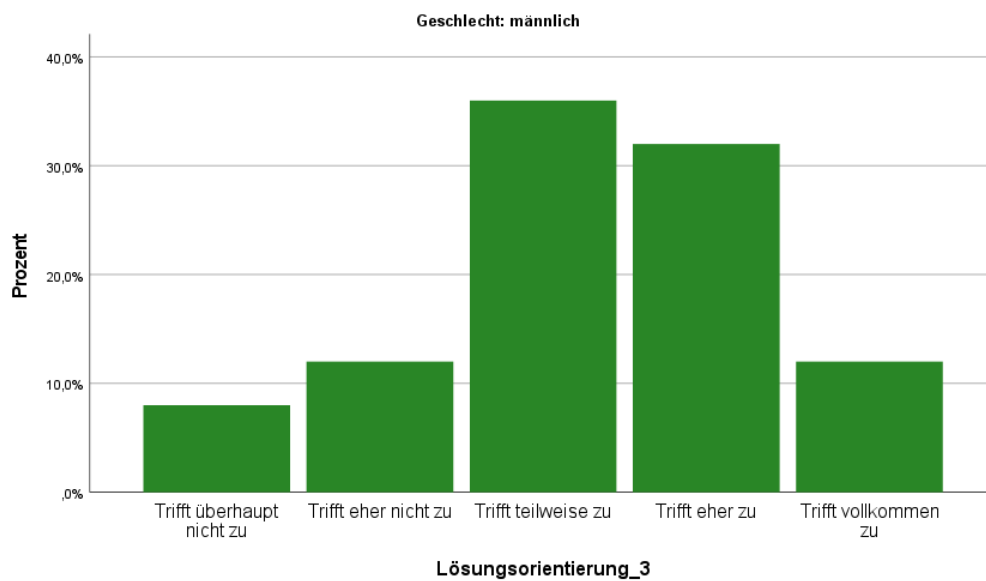


Abbildung 36: Auswertung Frage 21 (Väter)

Die Aussage „Bei einem Gespräch, bei dem am Beginn negative Verhaltensweisen oder Leistungen meines Kindes besprochen wurden, finde ich es schwieriger, eine Lösung zu finden“ sollte mithilfe der Frage 22 bewertet werden. Bei dieser Frage positionierten sich die meisten der befragten Mütter im mittleren Bereich, 29,31% wählten nämlich trifft teilweise zu aus. Da es bei dieser Frage nur wenige Mütter gab, die die Antwortmöglichkeit trifft vollkommen zu (12,07%) ausgewählt haben, kann davon ausgegangen werden, dass es Mütter nicht unbedingt schwieriger finden, eine Lösung für ein Problem zu finden, wenn zuerst negative Verhaltensweisen und Leistungen der Kinder besprochen werden. Bei den Vätern hat niemand angegeben, dass diese Aussage für ihn vollkommen zutrifft. Dieser Aspekt spielt für die Eltern eine untergeordnete Rolle im Vergleich zu den anderen Fragen.

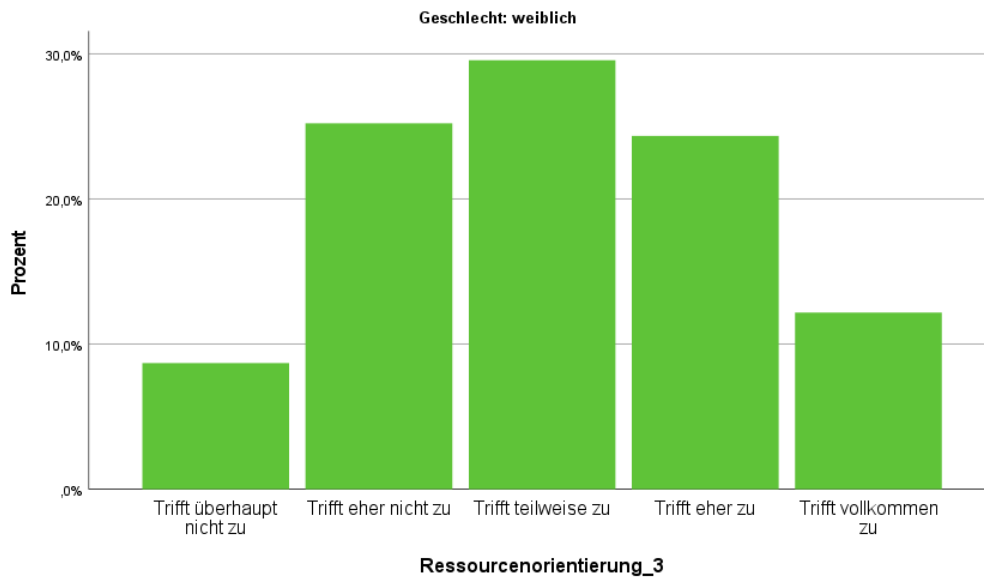


Abbildung 37: Auswertung Frage 22 (Mütter)

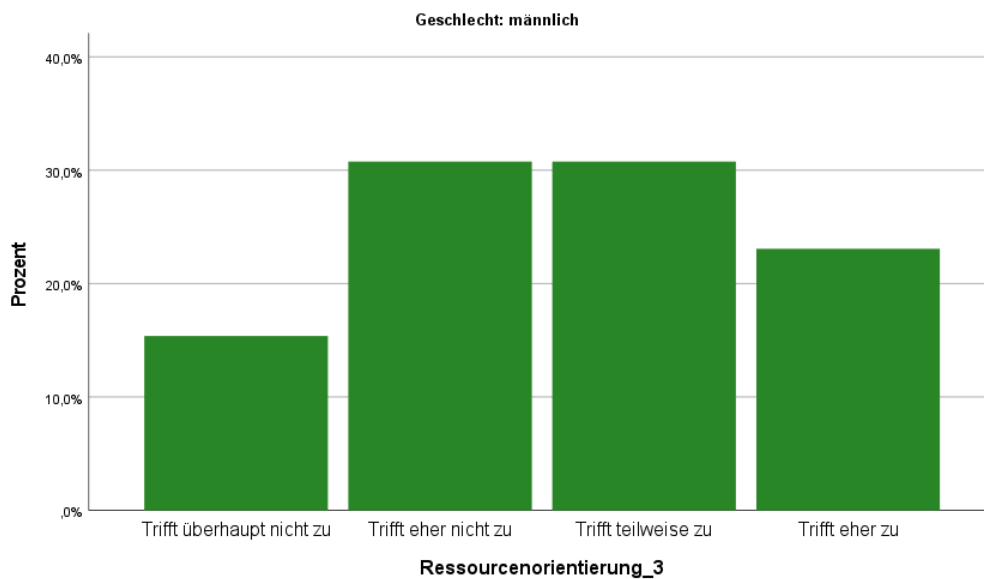


Abbildung 38: Auswertung Frage 22 (Väter)

Die Frage 23 sollte die Aussage „Wenn ich das Gefühl habe, ich werde so akzeptiert wie ich bin, ist die Beziehung zwischen mir und der Lehrperson besser“ bewertet werden. Im Vergleich zur vorherigen Frage, stimmte dieser Aussage ein wesentlich größerer Anteil der befragten Personen vollkommen oder eher zu. Bei den befragten Müttern waren es 81,04%, während es bei den Vätern 69,24% waren. Bei der Auswertung

dieser Frage zeigte sich, dass die Akzeptanz der Lehrperson eine große Rolle spielt, wobei dieser Aspekt für die weiblichen Erziehungsberechtigten wesentlicher zu sein scheint als für die männlichen.

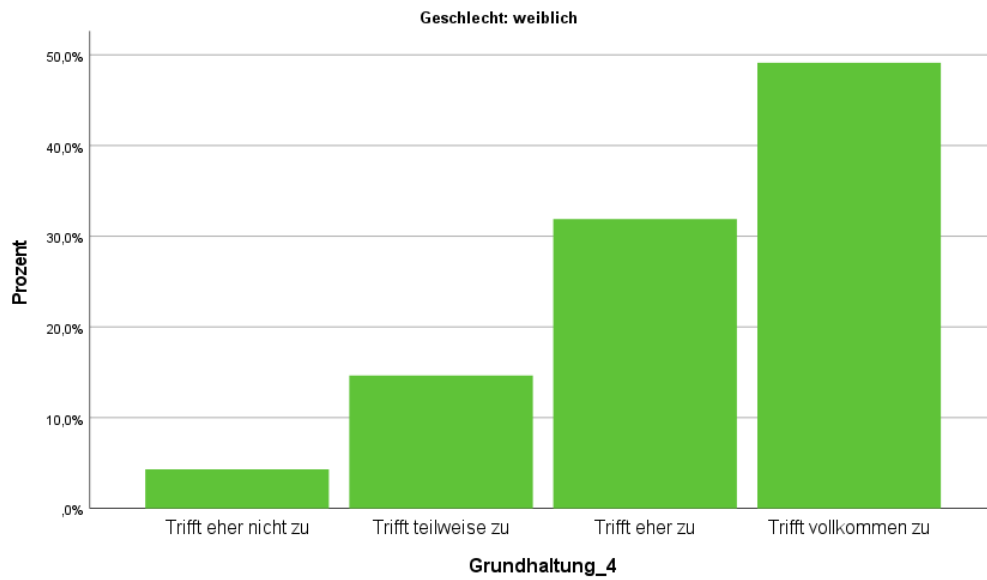


Abbildung 39: Auswertung Frage 23 (Mütter)

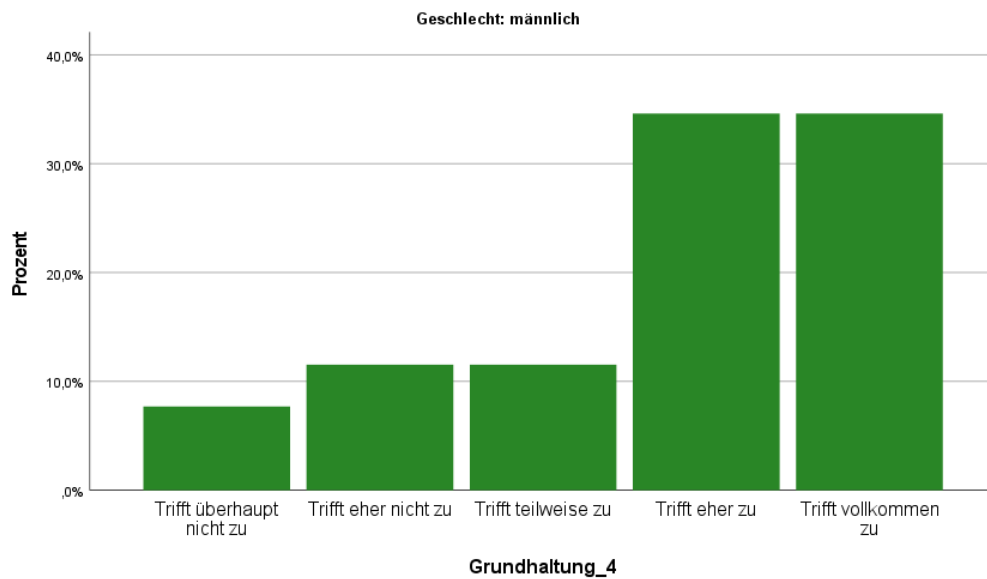


Abbildung 40: Auswertung Frage 23 (Väter)

Die nächste Aussage, die in der Frage 24 bewertet werden sollte, lautete „Ich finde es wichtig, dass man die Gegenwart und die Zukunft in den Mittelpunkt stellt und nicht die Vergangenheit, um ein Problem zu lösen. (Beispiel: Es soll bei einem Kind darauf geachtet werden, was es in Zukunft machen kann, damit das negative Verhalten nicht mehr auftritt. Es soll nicht das Verhalten, das es bereits gemacht hat im Vordergrund stehen.)“ Bei dieser Frage haben um 17,91% mehr Mütter trifft vollkommen zu ausgewählt als Väter, was bedeutet, dass es für Mütter wichtiger ist, dass man die Gegenwart und die Zukunft bei der Problemlösung über die Vergangenheit stellt. Spannend ist auch, dass es keine Väter gab, die die Antwortmöglichkeit trifft überhaupt nicht zu gewählt haben. Bei den Müttern hingegen hat es 0,86% gegeben, die diese Antwort ausgewählt haben.

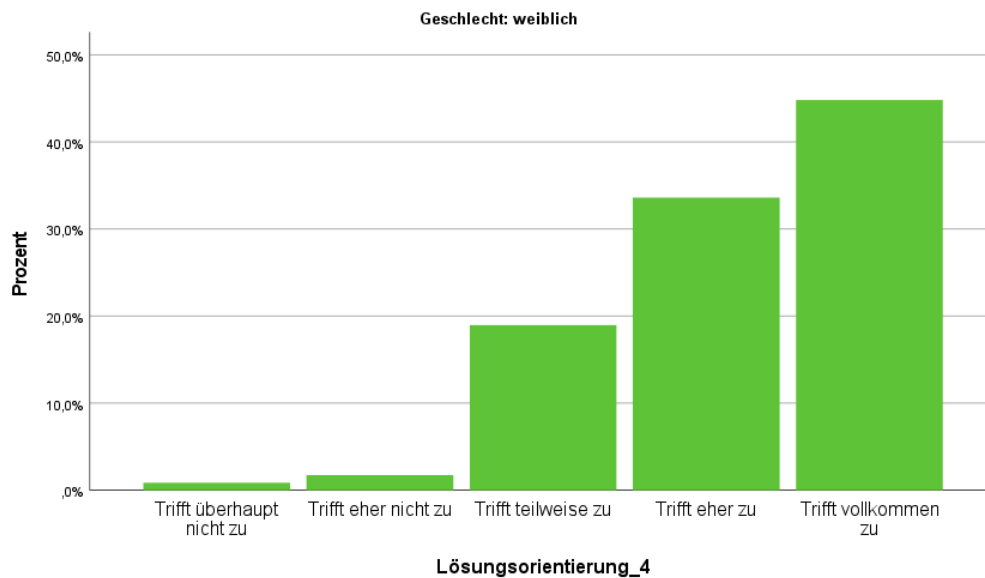


Abbildung 41: Auswertung Frage 24 (Mütter)

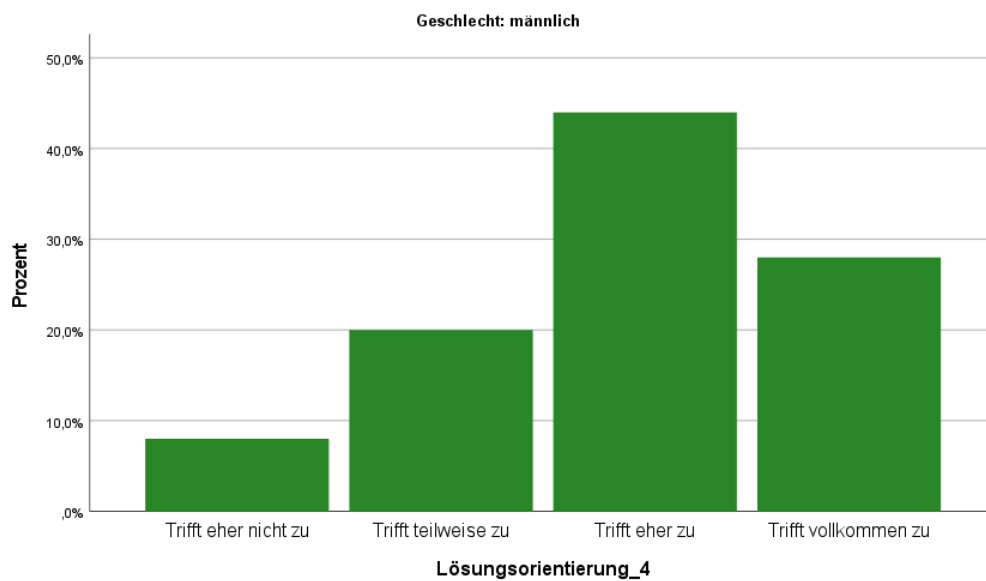


Abbildung 42: Auswertung Frage 24 (Väter)

Die Auswertung der Aussage „Ich finde es gut, wenn die Lehrperson im Hinblick auf Schwächen meines Kindes immer die Möglichkeit zur Verbesserung sieht“ zeigte, dass dieser Aspekt für beide Elternteile eine große Bedeutung hat. Insgesamt haben 95,69% der weiblichen Erziehungsberechtigten angegeben, dass diese Äußerung für sie vollkommen oder eher zutrifft. Bei den männlichen Erziehungsberechtigten waren es 88,46%. Zusätzlich zeigt der Vergleich der beiden befragten Gruppen, dass es wesentlich mehr Mütter als Väter gab, die die Antwortmöglichkeit trifft vollkommen zu ausgewählt haben.

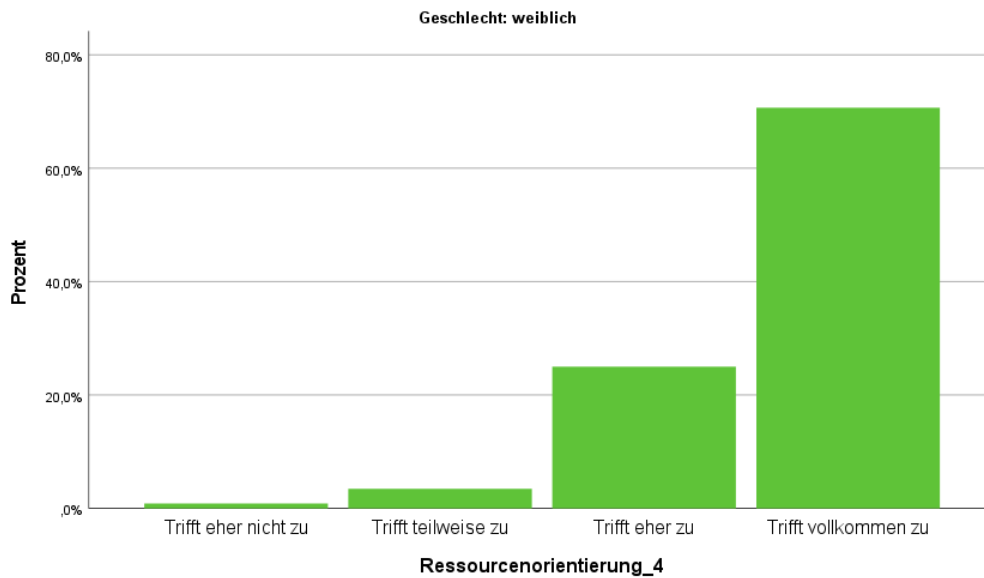


Abbildung 43: Auswertung Frage 25 (Mütter)

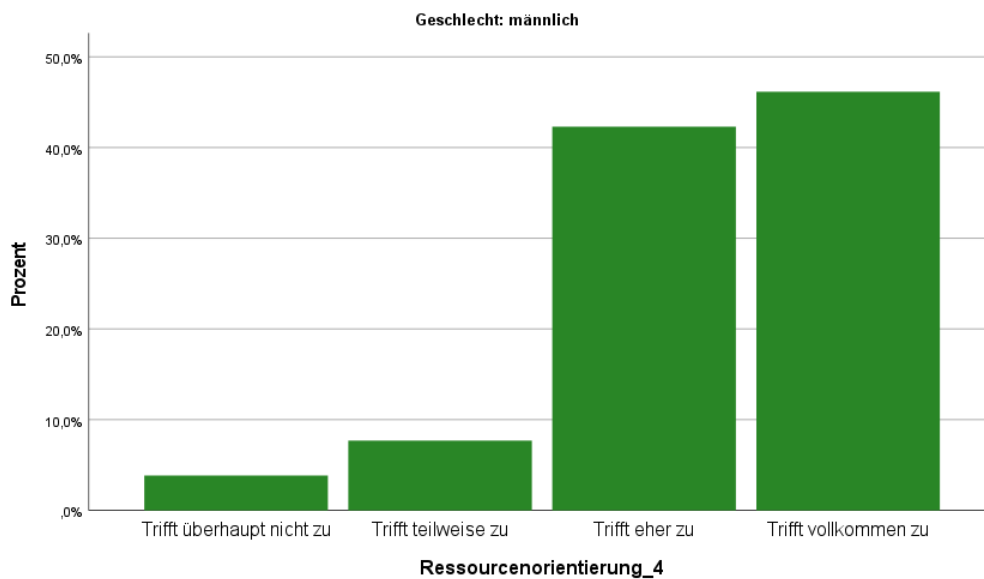


Abbildung 44: Auswertung Frage 25 (Väter)

Mithilfe der Frage 26 wurde die Aussage „Wenn die Lehrperson auch das private Umfeld von meinem Kind kennt, kann sie sich besser in die Situation hineinversetzen und zeigt dadurch mehr Mitgefühl“ bewertet. Für 39,66% der befragten Mütter traf diese Aussage vollkommen zu, für 25% traf sie eher zu. Bei den Vätern waren es 30,77% für welche diese Aussage vollkommen zutraf. Die Häufigkeiten der ausgewählten Antworten

teilten sich in ähnlichen Teilen vor allem auf die ersten drei Antwortmöglichkeiten auf. Da diese Aussage für viele Befragte nur teilweise zutrifft, kann davon ausgegangen werden, dass die Elternteile nicht immer der Meinung sind, dass die Lehrperson besser in das private Umfeld eingebunden werden sollte, um mehr Mitgefühl zeigen zu können.

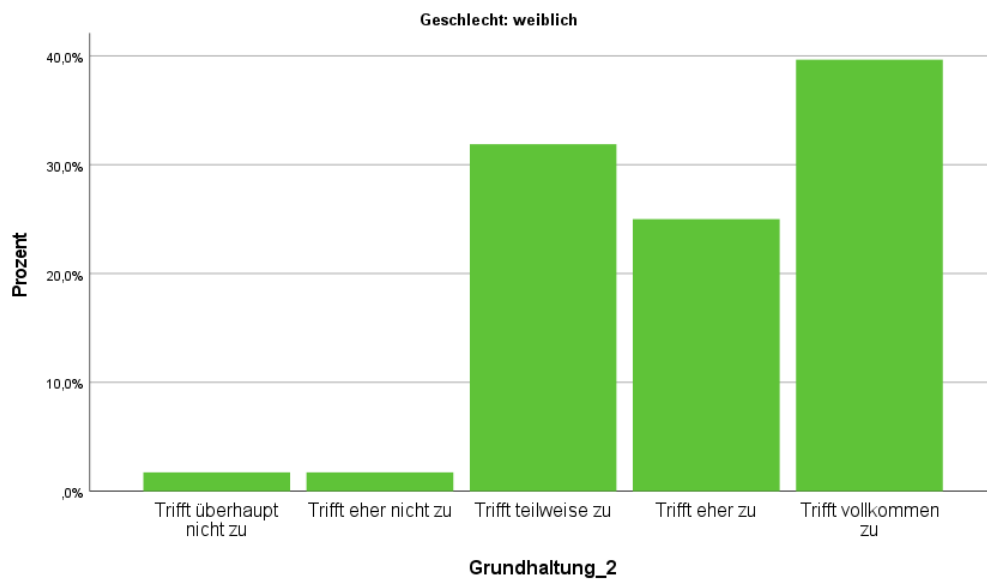


Abbildung 45: Auswertung Frage 26 (Mütter)

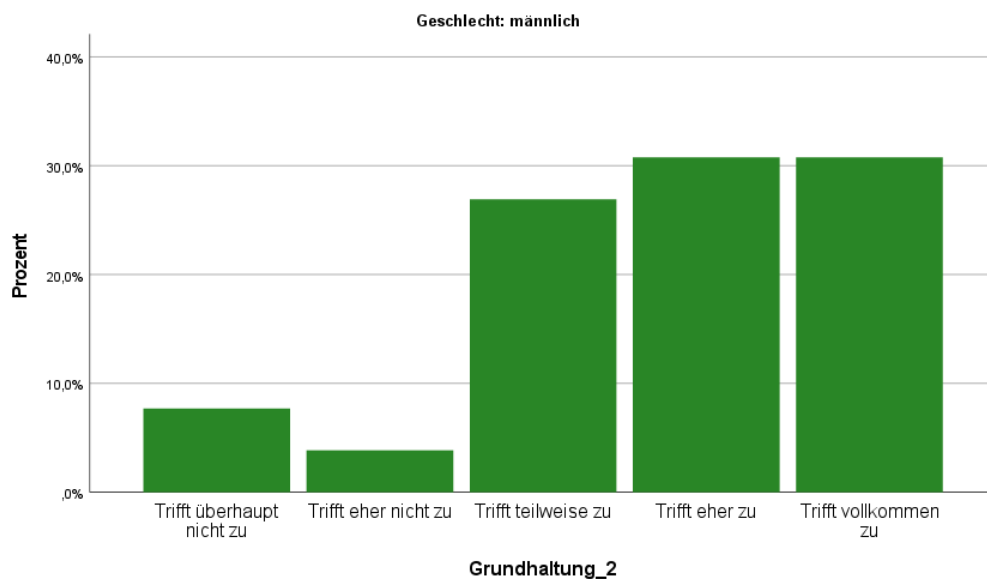


Abbildung 46: Auswertung Frage 26 (Väter)

Die vorletzte Frage sollte die Aussage „Wenn mir bei einem Gespräch die Lehrperson genau zuhört, finden wir schneller eine Lösung“ bewerten. Die Auswertung zeigte, dass genau die Hälfte aller befragten Mütter die Antwort mit trifft vollkommen zu bewertet haben. Für 36,21% der Mütter traf die Aussage eher zu. Das zeigt, dass der Großteil der Mütter der Meinung ist, dass schneller eine Lösung gefunden werden kann, wenn die Lehrperson genau zuhören kann. Es gab keine Mutter, für die diese Aussage nicht zutraf. Bei den Vätern haben weniger die Antwortmöglichkeit trifft vollkommen zu ausgewählt (30,77%), dafür haben 42,31% trifft eher zu ausgewählt.

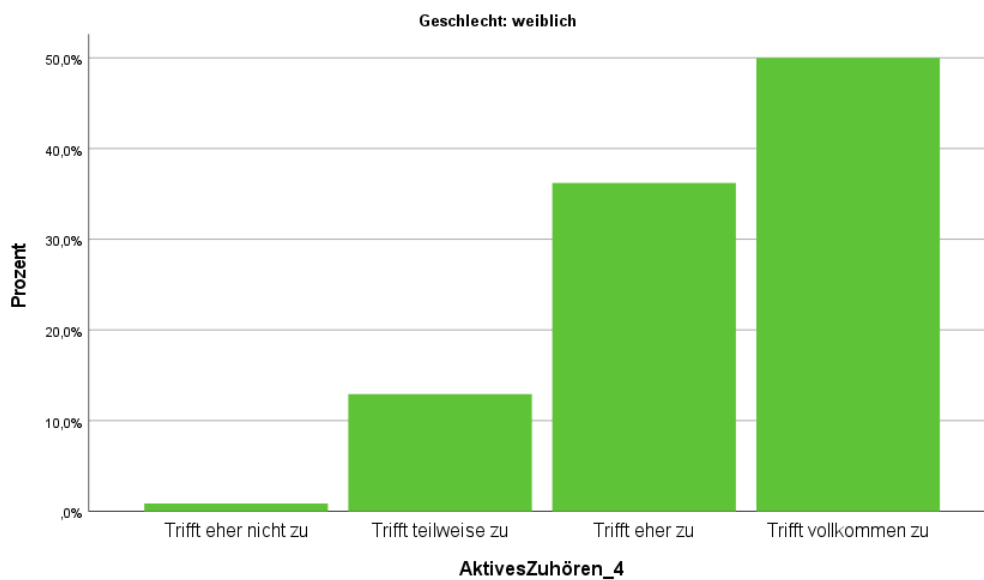


Abbildung 47: Auswertung Frage 27 (Mütter)



Abbildung 48: Auswertung Frage 27 (Väter)

Die letzte Frage sollte noch die Aussage „Eine gute Beziehung zu der Lehrperson kann ich vor allem dann aufbauen, wenn ich das Gefühl habe, die Lehrperson ist ehrlich zu mir und sagt nur Dinge, die sie auch wirklich so meint“ bewerten. Da bei beiden Geschlechtern die Antwortmöglichkeiten trifft eher nicht zu und trifft überhaupt nicht zu nicht ausgewählt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass es für Eltern einen hohen Stellenwert hat, dass die Lehrperson ehrlich ist. Für 73,28% der weiblichen Erziehungsberechtigten und für 69,23% der männlichen Erziehungsberechtigten traf diese Aussage vollkommen zu. Trifft eher zu wählten 23,28% der Mütter und 26,92% der Väter aus. Am seltensten wurde die Antwortmöglichkeit trifft teilweise zu gewählt.

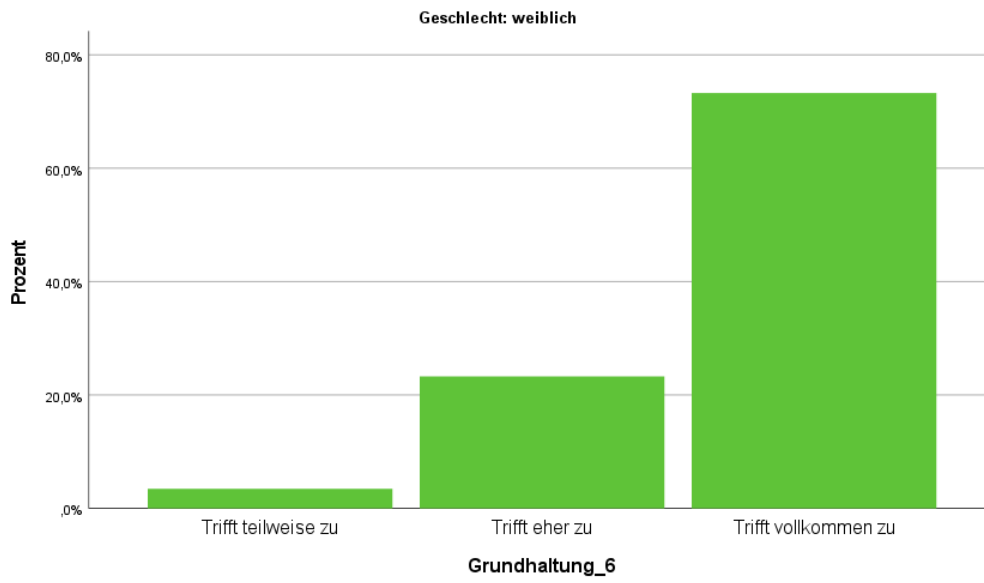


Abbildung 49: Auswertung Frage 28 (Mütter)

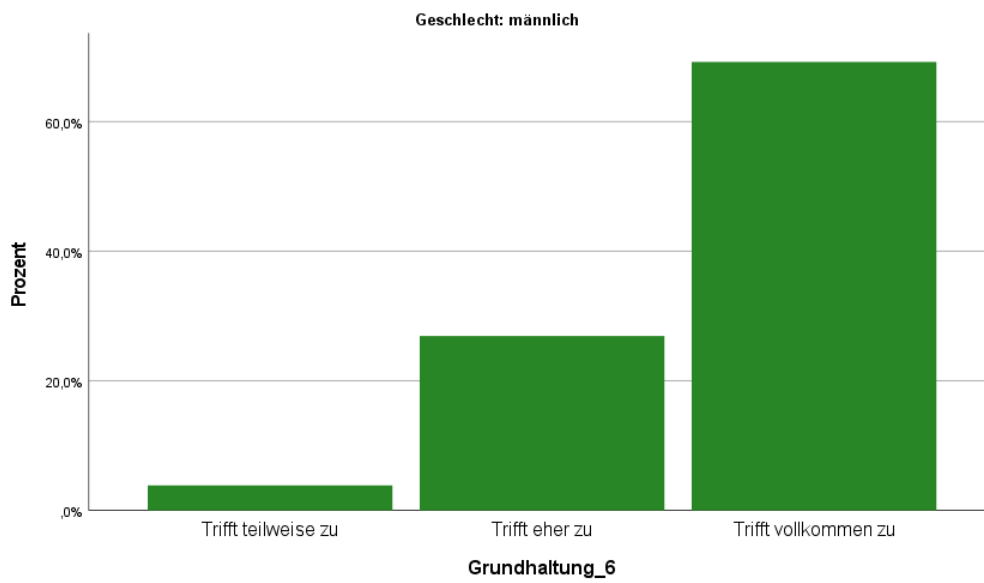


Abbildung 50: Auswertung Frage 28 (Väter)

Wie bereits im Kapitel 6.4 Analyseverfahren erwähnt wurde, wurde mithilfe des Cronbachs-Alpha-Wertes überprüft, inwieweit die Items der einzelnen Dimensionen miteinander in Korrelation stehen. Bei der Berechnung haben sich folgende Werte ergeben:

Dimension	Cronbachs-Alpha
Grundhaltungen	$\alpha=0,685$
Ich-Botschaften	$\alpha=0,399$
Aktives Zuhören	$\alpha=0,723$
Lösungsorientierung	$\alpha=0,247$
Ressourcenorientierung	$\alpha=0,273$

Tabelle 2: Cronbachs-Alpha-Werte

Damit der Cronbachs-Alpha-Wert erhöht und somit eine bessere Korrelation der Items innerhalb einer Dimension erzielt werden konnte, wurden die Itemnummer 9 Lösungsorientierung und die Itemnummer 5 Ressourcenorientierung eliminiert. Aufgrund der Eliminierung ergeben sich folgende neuen Cronbachs-Alpha-Werte:

Dimensionen	Item	Cronbachs-Alpha
Grundhaltungen	1, 19, 6, 16, 11, 21	$\alpha=0,685$
Ich-Botschaften	2, 7, 12	$\alpha=0,399$
Aktives Zuhören	3, 8, 13, 20	$\alpha=0,723$
Lösungsorientierung	4, 14, 17	$\alpha=0,5$
Ressourcenorientierung	10, 15, 18	$\alpha=0,661$

Tabelle 3: Cronbachs-Alpha-Wert nach Eliminierung

Die Cronbachs-Alpha-Werte liegen zum Großteil zwischen 0,5 und 0,7. Dies bedeutet, dass eine mittlere bis hohe Korrelation gegeben ist und infolgedessen die Zuverlässigkeit des Fragebogens bestätigt werden

kann. Nur die Dimension Ich-Botschaften erzielt eine geringe Korrelation von 0,399.

Damit der T-Test durchgeführt werden konnte, wurden im Vorfeld die Mittelwerte von allen Dimensionen berechnet. Bei der Mittelwertberechnung wurden die zwei eliminierten Items nicht miteinbezogen. Alle restlichen Items von einer Dimension wurden zu einer Variablen zusammengefügt und nach den oben genannten Dimensionen benannt. Bei der Berechnung haben sich folgende Mittelwerte (abgekürzt mit MW) ergeben:

Dimension	MW gesamt	MW Frauen	MW Männer
Grundhaltungen	4,3794	4,4325	4,1333
Ich-Botschaften	4,0373	4,0989	3,7467
Aktives Zuhören	4,3011	4,4052	3,8365
Lösungsorientierung	4,0355	4,0948	3,7600
Ressourcenorientierung	3,6903	3,7884	3,2564

Tabelle 4: Mittelwerte

7.2 Hypothesenprüfung

Damit die Hypothesen überprüft werden konnten, wurde der T-Test durchgeführt. Mithilfe des T-Tests kann überprüft werden, ob die Mittelwerte von zwei verschiedenen Gruppen signifikante Unterschiede aufweisen (Aeppli et al., 2016, S. 316). In diesem Fall sollen die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Vätern und Müttern miteinander verglichen werden. Eine Voraussetzung, um einen T-Test durchführen zu können, ist eine Normalverteilung der Daten bei einer Stichprobe von bis zu 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ($n < 30$), wie bereits im Kapitel 6.4 Analysemethoden erwähnt wurde. Diese Überprüfung ist bei der Auswertung nicht notwendig, da die Stichprobe größer als 30 ist ($n = 176$). Außerdem müssen die Varianzen der beiden Stichproben homogen sein. Das bedeutet, sie dürfen keinen signifikanten Unterschied aufweisen (Steiner

& Benesch, 2021, S. 122). Ein Ergebnis ist signifikant, wenn der Wert $<0,05$ ist. Das bedeutet, dass die Nullhypothese verworfen werden muss und die Alternativhypothese bestätigt wird. Liegt der Wert über $0,05$, ist das Ergebnis nicht signifikant und die Nullhypothese wird angenommen (Aeppli et al., 2016, S. 312f). Bei der Überprüfung haben sich folgende Signifikanzwerte ergeben:

Dimension	Signifikanzwert
Grundhaltungen	0,045
Ich-Botschaften	0,654
Aktives Zuhören	0,021
Lösungsorientierung	0,133
Ressourcenorientierung	0,358

Tabelle 5: Signifikanzwerte

Die Hypothesen werden im Vorfeld erneut angeführt, um einen besseren Überblick zu erhalten.

H1: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die drei Grundhaltungen Empathie, Akzeptanz und Kongruenz.

Die erste Hypothese soll zeigen, ob es unterschiedliche Erwartungshaltungen im Hinblick auf die Grundhaltungen gibt. Damit die Hypothese überprüft werden kann, wurden zuerst die Mittelwerte berechnet und miteinander verglichen. Bei den weiblichen Erziehungsberechtigten ergibt sich ein Mittelwert von 4,4325, bei den männlichen Erziehungsberechtigten ein Wert von 4,1333. Der Signifikanzwert beträgt 0,045 und liegt somit knapp unter dem Grenzwert von $0,05$. Das bedeutet, dass das Ergebnis signifikant ist und die Hypothese H1 bestätigt werden kann.

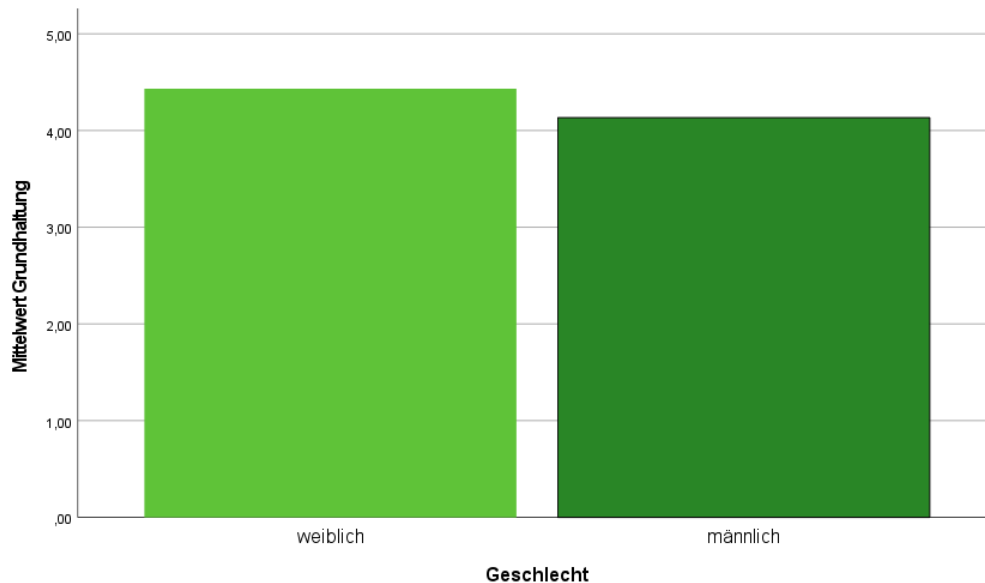


Abbildung 51: Mittelwerte Grundhaltungen

Die Grafik veranschaulicht die Mittelwerte der Dimension Grundhaltungen der beiden Geschlechter und zeigt, dass die weiblichen Erziehungsberechtigten häufiger trifft völlig zu ausgewählt haben als die männlichen Erziehungsberechtigten.

H2: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Verwendung von Ich-Botschaften der Lehrperson.

Damit die zweite Hypothese überprüft werden konnte, wurde die Dimension Ich-Botschaften ausgewertet und die Mittelwerte miteinander verglichen. Der Mittelwert liegt bei den Müttern bei 4,0989 und bei den Vätern bei 3,7467. Der Signifikanzwert liegt bei 0,654 und übersteigt daher den Grenzwert von 0,05. Das Ergebnis ist also nicht signifikant, die Hypothese wird verworfen und folgende Nullhypothese wird angewendet:

H0: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben keine unterschiedlichen Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Verwendung von Ich-Botschaften der Lehrperson.

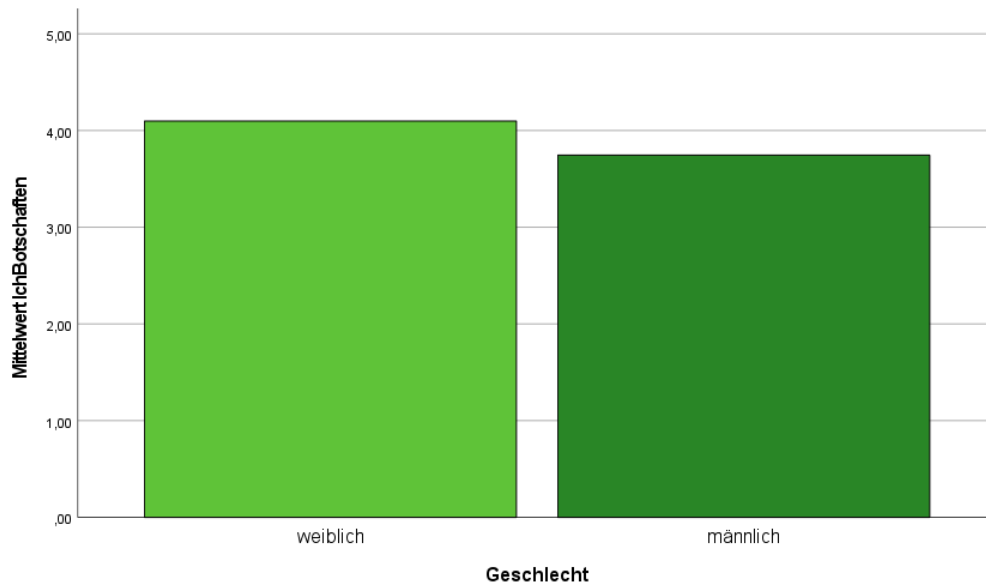


Abbildung 52: Mittelwerte Ich-Botschaften

Die Grafik zeigt, dass Mütter häufiger die Antwortmöglichkeit trifft völlig zu gewählt haben als Väter, obwohl das Ergebnis nicht signifikant ist.

H3: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf das aktive Zuhören.

Bei der dritten Hypothese wurden ebenfalls zuerst die Mittelwerte berechnet und miteinander verglichen. Bei den Antworten der weiblichen Erziehungsberechtigten liegt der Mittelwert bei 4,4052 und bei den männlichen Erziehungsberechtigten bei 3,8365. Für diese Dimension hat sich ein Signifikanzwert von 0,021 ergeben. Der Wert liegt unter dem Grenzwert von 0,05. Das bedeutet, dass dieses Ergebnis signifikant ist. Hier kann die Nullhypothese verworfen werden und die Alternativhypothese wird bestätigt.

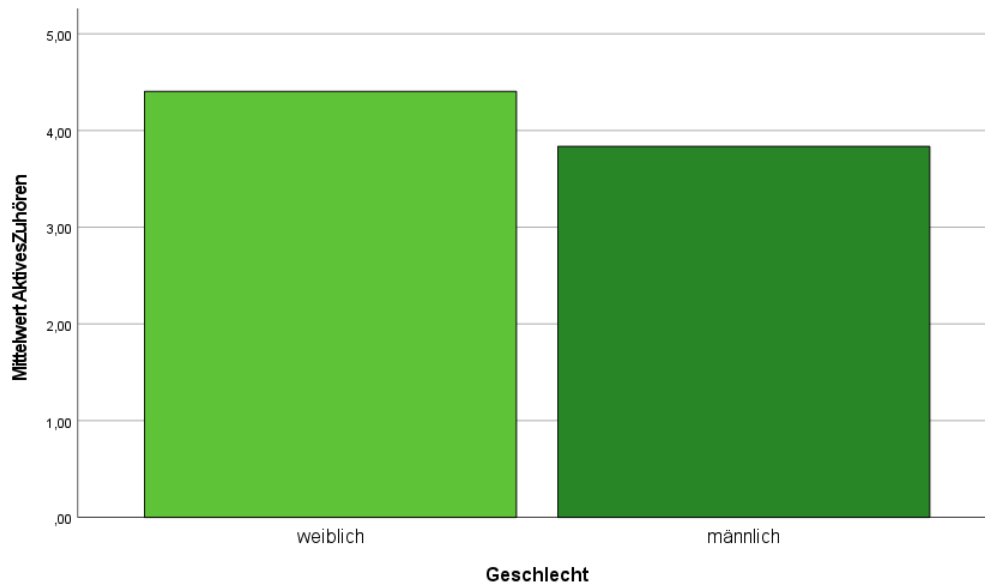


Abbildung 53: Mittelwerte aktives Zuhören

Die Grafik zeigt den Unterschied der beiden Mittelwerte. Mütter haben öfter die Antwortmöglichkeit trifft völlig zu gewählt als Väter, ihnen ist somit das aktive Zuhören wichtiger.

H4: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Lösungsorientierung.

Zur Überprüfung der vierten Hypothese wurden ebenfalls zuerst die Mittelwerte berechnet und miteinander verglichen. Der Mittelwert der Mütter liegt bei 4,0948 und der Mittelwert der Väter bei 3,7600. Für diese Dimension hat sich ein Signifikanzwert von 0,133 ergeben. Der Signifikanzwert liegt über dem Grenzwert von 0,05. Das Ergebnis ist also nicht signifikant, die Hypothese wird verworfen und folgende Nullhypothese wird verwendet:

H0: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben keine unterschiedlichen Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Lösungsorientierung.

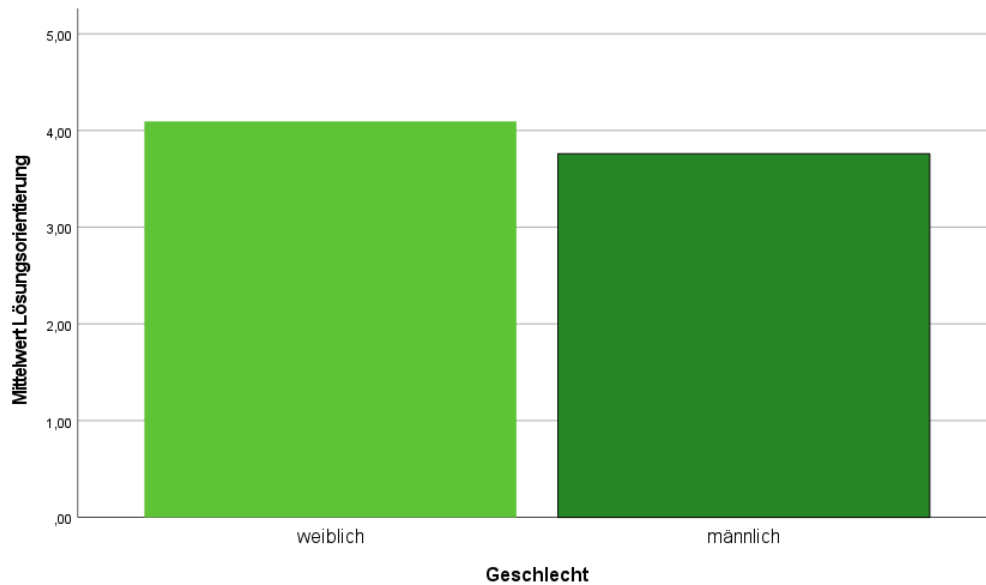


Abbildung 54: Mittelwerte Lösungsorientierung

Bei der Grafik werden die beiden Mittelwerte veranschaulicht. Obwohl Mütter öfter die Antwortmöglichkeit trifft völlig zu gewählt haben als Väter, ist das Ergebnis nicht signifikant.

H5: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Ressourcenorientierung.

Für die fünfte Dimension wurden wieder zuerst die Mittelwerte berechnet und miteinander verglichen. Die Mittelwerte ergaben einen Wert von 3,7884 bei den Müttern und 3,2564 bei den Vätern. Der Signifikanzwert der Dimension Ressourcenorientierung liegt bei 0,358, somit ist das Ergebnis nicht signifikant. Der Signifikanzwert liegt über dem Grenzwert von 0,05. Da das Ergebnis nicht signifikant ist, wird die Hypothese verworfen und folgende Nullhypothese bestätigt:

H0: Weibliche und männliche Erziehungsberechtigte haben keine unterschiedlichen Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch im Hinblick auf die Ressourcenorientierung.

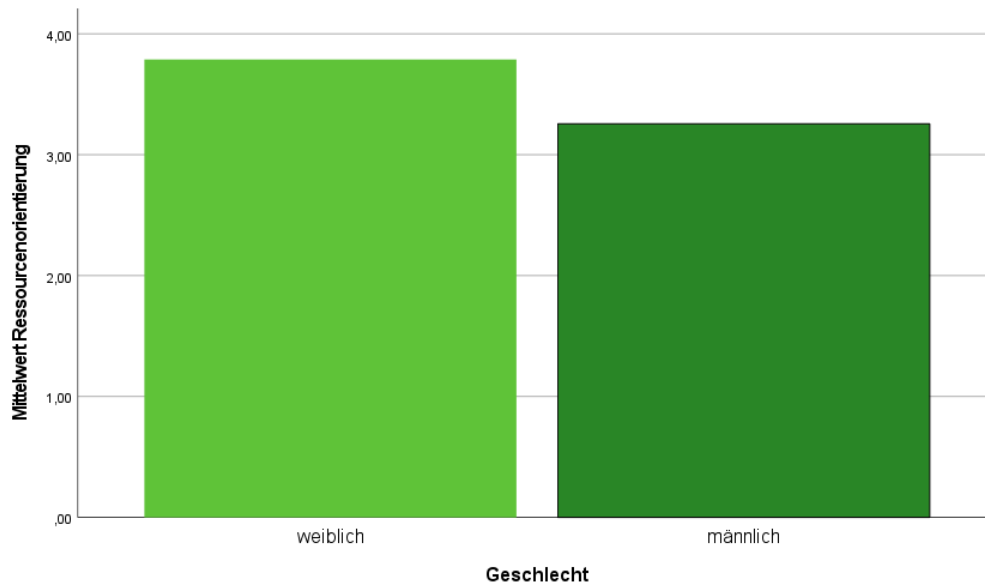


Abbildung 55: Mittelwerte Ressourcenorientierung

Die Grafik zeigt die beiden Mittelwerte. Die Mütter haben öfter die Antwortmöglichkeit trifft völlig zu gewählt, als die Väter. Trotzdem ist das Ergebnis nicht signifikant.

7.3 Hilfreiche Aspekte bei Elterngesprächen

Hierzu gab es eine offene Frage, zu der sich 117 Personen geäußert haben. Von 48 Personen wurde die Frage übersprungen. Die Antworten können in die Kategorien Charaktereigenschaften der Lehrperson, Informationen über das Verhalten und den Leistungsstand des Kindes, Zielorientierung und Stärken- und Bedürfnisorientierung eingeteilt werden.

Charaktereigenschaften der Lehrperson

Diese Kategorie betreffend, hat es 35 Antworten gegeben. Die Antworten der Erziehungsberechtigten haben als hilfreiche Eigenschaft einer Lehrperson Offenheit, Ehrlichkeit, Vertrauen und Wertschätzung aufgezeigt. Da es eine große Anzahl an Antworten zu dieser Kategorie gegeben hat, kann davon ausgegangen werden, dass der Charakter der Lehrperson

für die Eltern von großer Bedeutung ist. Auffallend häufig wurde als wichtige Eigenschaft die Ehrlichkeit angesprochen. In den 35 Antworten, die sich auf die Charaktereigenschaften bezogen haben, wurde in 17 Antworten die Ehrlichkeit erwähnt. Ein Elternteil hat seine Idealvorstellung von der Lehrperson folgendermaßen beschrieben: *„Sie nimmt sich für die Elterngespräche viel Zeit, ist sehr offen & ehrlich und immer gerne bereit für einen Meinungs austausch.“*

Informationen über das Verhalten und den Leistungsstand des Kindes

Auf die Frage, was bei Elterngesprächen als gut und hilfreich empfunden wird, hat ein Elternteil geantwortet: *„Das persönliche Gespräch wo sowohl schulische Leistungen als auch das soziale Leben meines Kindes in der Schule besprochen werden.“* Daher wurde eine Kategorie zum Thema Informationen über das Verhalten und den Leistungsstand des Kindes gebildet. Es hat 36 Antworten gegeben, die diese Kategorie betrafen. In 11 Antworten wurde angegeben, dass für die Mutter oder den Vater wichtig ist, dass er oder sie über das Verhalten des Kindes in der Schule informiert wird. In 25 Antworten wurde erwähnt, dass die Erziehungsberechtigten Informationen über den aktuellen Leistungsstand des Kindes bekommen möchten.

Zielorientierung

Einige Elternteile haben angegeben, dass es für sie wichtig ist, dass sie an den Schwächen der Kinder arbeiten und diese gezielt fördern können, was folgendes Zitat zeigt: *„Lernerfolge und eventuelle Schwächen werden durch diese Gespräche aufgetan. Dadurch kann man zuhause gezielt in eine Richtung üben. Zum Beispiel liest sich unser Sohn seit dem Elterngespräch einen teil [sic] seiner Gute Nacht Geschichte selber da es beim Lesen noch etwas hackt [sic].“* Insgesamt haben 16 Elternteile in ihren Antworten angegeben, dass ihnen die Zielorientierung von Bedeutung ist.

Stärken- und Bedürfnisorientierung

In 18 Antworten ist das Thema Stärken- und Bedürfnisorientierung angesprochen worden. Aufgrund dessen wurde die nächste Kategorie gebildet. Den Erziehungsberechtigten ist es wichtig, dass auch die Stärken der Kinder aufgezeigt werden, was auch diese Aussage bestätigt: *„Wenn die Lehrperson die Stärken der Kinder erkennt und zuerst erwähnt.“*

7.4 Schwierigkeiten bei Elterngesprächen

Diese offene Frage wurde von 104 Personen beantwortet und von 56 Personen übersprungen. Die Antworten lassen sich in die Kategorien keine Probleme, Zeit, mangelndes Verständnis und telefonische Gespräche einteilen.

Keine Probleme

Besonders viele Elternteile haben angegeben, dass sie noch keine Probleme hatten. Dies war bei 58 Antworten der Fall.

Zeit

Ein Problem, das bei sechs Antworten angegeben wurde, ist die Zeit. Einige Elternteile sind der Meinung, dass bei Elterngesprächen zu wenig Zeit zur Verfügung steht, oder dass das Finden eines Termines aus zeitlichen Gründen Probleme bereitet. Folgende Antwort eines Elternteils zeigt diese Problematik ebenfalls auf: *„Allgemein ist sehr wenig Zeit für Kontakt und Austausch. Man bekommt als Eltern gar nichts mit von der Schule, fühlt sich eigentlich ausgeschlossen. Corona hat dies zusätzlich verstärkt. Man ist auf Erzählungen der Kinder angewiesen.“*

Mangelndes Verständnis

Sieben Antworten beziehen sich auf die Problematik, dass die Lehrperson mangelndes Verständnis zeigt. Die Antworten zeigen, dass ein geringes Verständnis in Bezug auf Hausaufgaben sowie Lerninhalte

angegeben wurde. *„Lehrerin ist beim ersten Gespräch auf meine Bedenken nicht eingegangen. Habe mich am Anfang zu wenig unterstützt gefühlt“*, schrieb ein Elternteil.

Telefonische Gespräche

Für einige Elternteile stellen telefonische Gespräche ein Problem dar. Vor allem durch die Corona-Situation hat sich dieses Problem entwickelt. In sechs Antworten wurde angegeben, dass die ausschließliche Kommunikation über das Telefon nicht gut funktioniert hat. Ein Elternteil meint: *„Telefonische Gespräche in diesen Zeiten sind nicht so effektiv wie persönliche.“* Eine andere Antwort war: *„Aufgrund von Corona findet alles telefonisch statt, das ist schwierig und ein persönliches Gespräch ist anders.“*

8. DISKUSSION

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse dargestellt, erklärt und mit der Literatur verknüpft. Die wichtigsten Erkenntnisse werden in der Conclusio dargelegt. Im Anschluss werden noch Implikationen für die Praxis und Limitationen der durchgeführten Forschung erwähnt. Abschließend gibt es einen kurzen Ausblick für eine weitere mögliche Untersuchung zu dieser Thematik.

Bevor die Forschung durchgeführt wurde, wurde die Hypothese aufgestellt, dass weibliche und männliche Erziehungsberechtigte unterschiedliche Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch haben. Nach der Literaturrecherche haben sich spezifische Hypothesen ergeben, die mögliche Erwartungshaltungen genauer beleuchten. Zur Durchführung der Forschung wurde ein Fragebogen an die Eltern von Volksschulkindern ausgesendet. Die Daten wurden anschließend mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. Damit herausgefunden werden konnte, ob es bei den Erwartungshaltungen zwischen weiblichen und männlichen

Erziehungsberechtigten einen signifikanten Unterschied gibt, wurde der T-Test durchgeführt.

8.1 Interpretation der allgemeinen Ergebnisse

Eine allgemeine Frage zeigt, dass der Fragebogen von 138 (78,40%) weiblichen und 31 (17,61%) männlichen Personen beantwortet wurde. Sieben Personen haben sich keinem der beiden Geschlechter zugeordnet oder die Frage übersprungen. Die ungleichmäßige Verteilung der Geschlechter könnte ein Hinweis darauf sein, dass Väter weniger häufig Kontakt mit der Schule haben und sich daher weniger angesprochen fühlen als Mütter. Das Bundesministerium für Bildung (2011, S. 89) schreibt ebenfalls, dass sich Väter weniger aktiv in die Zusammenarbeit mit der Schule einbringen.

Die meisten Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt haben, haben Kinder, die in eine mittelgroße Schule gehen. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass die Autorin dieser Arbeit ebenfalls in einer mittelgroßen Schule mit 60 bis 150 Kindern unterrichtet. Aufgrund des persönlichen Kontaktes mit den Eltern könnten sich diese vermehrt bereit erklärt haben, den Fragebogen auszufüllen.

Eine andere allgemeine Frage, die sich auf die Teilnahme an Elterngesprächen bezieht, zeigt, dass 99 Mütter angegeben haben, allein an Elterngesprächen teilzunehmen. Im Gegensatz dazu hat keine einzige der befragten Mütter angeführt, dass nicht sie, sondern ihr Partner oder ihre Partnerin an Elterngesprächen teilnimmt. 37 der befragten Mütter gaben an, gemeinsam mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin teilzunehmen. Im Vergleich dazu haben nur 9 Väter angegeben, dass sie allein an Elterngesprächen teilnehmen. 16 Väter haben angegeben, dass sie gemeinsam mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin teilnehmen. Weiters gab es 6 Väter, die angegeben haben, dass ihr Partner oder ihre Partnerin an Elterngesprächen teilnimmt. Aus der jeweiligen Anzahl der einzelnen

Antworten lässt sich schließen, dass wesentlich mehr Mütter als Väter an Elterngesprächen teilnehmen, da von insgesamt 176 Antworten nur 9 Antworten ergeben haben, dass der Vater allein an einem Elterngespräch teilnimmt. Wie bereits im Kapitel 4.3.3 Zuständigkeitsbereiche von Vätern und Müttern erwähnt wurde, zählt der Bereich der Kindererziehung, das Lernen mit den Kindern und die Hausaufgabenbetreuung eher zu den Tätigkeitsbereichen der Mutter. Die Ergebnisse dieser Frage sind auch darauf zurückzuführen, dass Väter weniger in die Erziehungsarbeit und damit verbunden in die Elternarbeit eingebunden sind (Lindner, 2007, S. 5ff).

Die Frage, wie zufrieden weibliche und männliche Erziehungsberechtigte mit Elterngesprächen mit ihrer Lehrperson sind, zeigte, dass es keine befragten Eltern gab, die überhaupt nicht zufrieden sind. In der Gruppe der Väter hat es außerdem niemanden gegeben, der angegeben hat, eher nicht zufrieden zu sein. Die männlichen Rückmeldungen beschränkten sich somit ausschließlich auf die Antwortmöglichkeiten teilweise zufrieden, eher zufrieden und vollkommen zufrieden. Im Vergleich dazu haben 2 Mütter angegeben, dass sie eher nicht zufrieden sind, was 1,4% der weiblichen Antworten ausmacht. Die restlichen weiblichen Antworten beschränkten sich auf teilweise zufrieden, eher zufrieden und vollkommen zufrieden, wobei letzteres 58,7% der Antworten ausmachte. Im Vergleich der weiblichen und der männlichen Antworten zeigt sich, dass, obwohl in der Gruppe der Väter niemand eine der beiden negativ aufzufassenden Antwortmöglichkeiten (eher nicht zufrieden, überhaupt nicht zufrieden) ausgewählt hat, trotzdem ein größerer Anteil der Mütter angegeben haben, vollkommen zufrieden mit Elterngesprächen zu sein.

8.2 Interpretation der Hypothesenprüfung

Damit die Ergebnisse des Kapitels 7.2 analysiert und diskutiert werden können, werden die einzelnen Dimensionen in zentrale Resultate und

Anmerkung unterteilt. Bei der Anmerkung werden die Ergebnisse interpretiert, mit der Literatur verknüpft und mit den offenen Fragen ergänzt.

Resultat Grundhaltungen: Weibliche und männliche Erziehungsbererechtigte haben unterschiedliche Erwartungshaltungen im Hinblick auf die drei Grundhaltungen Empathie, Akzeptanz und Kongruenz.

Anmerkung: Der Signifikanzwert liegt nur sehr knapp unter dem Grenzwert, was bedeutet, dass es nur einen geringen Unterschied gibt. Generell lässt der hohe Mittelwert darauf schließen, dass für beide Elternteile die Grundhaltungen der Lehrperson von Bedeutung sind. Der Mittelwertvergleich zeigt, dass für Mütter die Grundhaltungen einer Lehrperson wichtiger sind als für Väter. Der Unterschied könnte auf die unterschiedlichen Zuschreibungen der Charaktereigenschaften von Männern und Frauen zurückzuführen sein. Athenstaedt und Alfermann (2011, S. 17) erwähnen, dass den Frauen häufig die Eigenschaften emotional und einfühlsam zugeschrieben werden. Aufgrund dessen könnten für Mütter die Grundhaltungen eine größere Bedeutung haben als für Väter. Auf die Antwort, was Elternteile bei einem Gespräch gut und hilfreich finden, gab es Antworten wie „Das gegenseitige Vertrauen und Verständnis“, „Direktheit“ oder „Wenn Verständnis gezeigt wird“. Diese Antworten sind ebenfalls auf die drei Grundhaltungen zurückzuführen und wurden vorwiegend von weiblichen Erziehungsberechtigten angeführt.

Resultat Ich-Botschaften: Das Ergebnis der Hypothesenprüfung zeigte, dass weibliche und männliche Erziehungsberichtigte eine ähnliche Erwartungshaltung im Hinblick auf die Verwendung von Ich-Botschaften an die Lehrperson haben. Bei dieser Dimension gibt es nur einen geringen Unterschied, der nicht signifikant ist.

Anmerkung: Wenn der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin Ich-Botschaften verwendet, drückt dieser oder diese seine Gefühle aus und es wird vermieden, dass das Gesagte als Vorwurf aufgefasst wird (Beier, 2011, S. 42). Aufgrund der Hypothesenprüfung kann davon ausgegangen werden, dass es sowohl für Väter als auch für Mütter von

großer Bedeutung ist, dass eine Lehrperson das Gesagte so formuliert, dass es nicht nach einem Vorwurf klingt. Im Vergleich zu den Grundhaltungen spielt für beide Geschlechter das Verwenden von Ich-Botschaften eine etwas geringere Rolle.

Resultat Aktives Zuhören: Die Hypothesenprüfung zeigte eine unterschiedliche Erwartungshaltung von weiblichen und männlichen Erziehungsberechtigten im Hinblick auf das aktive Zuhören auf.

Anmerkung: Das aktive Zuhören ist ein Fundament für eine gelungene Kommunikation. Nur wenn man aktiv zuhört, kann man seinen Gesprächspartner oder seine Gesprächspartnerin wirklich verstehen und miteinander eine Lösung finden (Beier, 2011, S. 41). Diese Beschreibung, sowie die hohen Mittelwerte der befragten Personen zeigen, dass dem aktiven Zuhören eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Jedoch gibt es einen Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern. Den weiblichen Erziehungsberechtigten ist die Fähigkeit des aktiven Zuhörens wichtiger. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass es für Mütter wichtiger ist, verstanden zu werden, als für Väter. Da Müttern häufig zugeschrieben wird, fürsorglich und empathiefähig zu sein, könnte man interpretieren, dass sich Mütter diese Eigenschaften auch von ihrem Gegenüber wünschen. Eine Mutter hat auf die Frage, was sie bei Elterngesprächen gut und hilfreich findet, folgendes geantwortet: *„Man kann offen über alles reden und sie hat immer ein offenes Ohr!“* Diese Antwort zeigt ebenfalls, dass es für die Mutter wichtig ist, dass ihr die Lehrperson gut zuhört, wenn es Probleme oder Anliegen gibt.

Resultat Lösungsorientierung: Das Fokussieren auf das Finden einer Lösung finden sowohl männliche als auch weibliche Erziehungsberechtigte von Bedeutung, da beide Geschlechter eine ähnliche Erwartungshaltung zu dieser Thematik haben.

Anmerkung: Bei der Lösungsorientierung steht nicht das Problem an sich im Mittelpunkt, sondern die Beseitigung des Problems (Hennig und Ehinger, 2003, S. 31f). Für Väter und Mütter ist von Bedeutung, dass

beim Lösen eines Problems ein Augenmerk auf die Gegenwart und die Zukunft gelegt wird und nicht auf die Vergangenheit. Im Vergleich zum aktiven Zuhören und den Grundhaltungen spielt die Lösungsorientierung eine etwas geringere Rolle bei den Befragten. Einige Aussagen von Elternteilen zeigen jedoch, dass diese Thematik trotzdem von Bedeutung ist: *„Probleme werden umgehend behandelt.“*, *„Lösungsorientiert“* und *„Lösungen gemeinsam finden, wenn es Probleme gibt“*, *„individuelle Lösungen für das Kind“*.

Resultat Ressourcenorientierung: Die Erwartungshaltungen von weiblichen und männlichen Erziehungsberechtigten an eine Lehrperson im Hinblick auf die Ressourcenorientierung sind sehr ähnlich.

Anmerkung: Dass bei Kindern die Stärken nicht übersehen werden, ist ein wichtiger Aspekt, jedoch, laut der Hypothesenprüfung, weniger wichtig als die anderen überprüften Erwartungshaltungen. Hennig und Ehinger (2003, S. 31) merken zum Begriff der Ressourcenorientierung an, dass, trotz Problemen, die Stärken, positiven Seiten und Ressourcen eines Schülers oder einer Schülerin nicht übersehen werden. Dass die Ressourcenorientierung für einige Elternteile eine wichtige Rolle spielt, zeigen folgende Zitate der offenen Fragen. Ein Elternteil antwortete: *„Wenn man auch mal über gute Eigenschaften vom Kind spricht, auch wenn negative vorhanden sind.“* Ein anderer Elternteil schrieb: *„Wenn die Lehrperson die Stärken der Kinder erkennt und zuerst erwähnt.“* Außerdem antworteten Elternteile: *„Zu erfahren, was die Stärken/Schwächen meines Kindes sind und was man verbessern kann.“*, *„Lernerfolge und eventuelle Schwächen werden durch diese Gespräche aufgetan. Dadurch kann man zuhause gezielt in eine Richtung üben.“*

8.3 Conclusio

Als Abschluss werden die wichtigsten Erkenntnisse in der Conclusio zusammengefasst. Mithilfe dieser Studie konnten zum ersten Mal die Erwartungshaltungen von weiblichen und männlichen Erziehungsberechtigten an ein Elterngespräch aufgezeigt werden. Es kann festgehalten werden, dass weibliche und männliche Erziehungsberechtigte unterschiedliche Erwartungshaltungen bezüglich der drei Grundhaltungen und des aktiven Zuhörens haben. Währenddessen sind die Erwartungshaltungen der anderen Dimensionen des Fragebogens annähernd gleich. Auffallend häufig wurden Erwartungen im Hinblick auf die Grundhaltungen einer Lehrperson genannt. Die Dimension, in der die drei Grundhaltungen zusammengefasst sind, ist die, die den Befragten am wichtigsten erscheint. Das Ergebnis zeigte, dass diese Dimension für Mütter von noch größerer Bedeutung ist als für Väter. In einer bereits durchgeführten Studie von Krumphuber (2020, S. 72) konnte auch herausgefunden werden, dass die Eigenschaften Empathie und Kongruenz, welche zwei der drei Grundhaltungen darstellen, wesentlich für Eltern sowie für Lehrpersonen sind. Aich und Behr (2015, S. 77) weisen darauf hin, dass die Beziehung in einem Gespräch von großer Bedeutung ist. Die Basis für ein Gespräch, bei dem eine Beziehung aufgebaut werden soll, bilden die drei Grundhaltungen Empathie, Akzeptanz und Kongruenz. Dass die Grundhaltungen für weibliche Erziehungsberechtigte einen noch größeren Stellenwert haben, könnte an den Eigenschaften, die laut Athenstaedt und Alfermann (2011, S. 17) einer Frau zugeschrieben werden, liegen. Bei der offenen Frage, die gute und hilfreiche Aspekte bei Elterngesprächen aufzeigen soll, wurden besonders häufig Antworten formuliert, die die Charaktereigenschaften der Lehrperson betreffen. Die Charaktereigenschaft der Lehrperson steht in einem engen Zusammenhang mit den drei Grundhaltungen und unterstreicht die Bedeutung dieser Thematik. In der Studie von Gartmeier (2012, S. 374ff) wurde ebenfalls herausgefunden, dass die Beziehungsebene bei einem Elterngespräch eine wesentliche Rolle spielt. Die große Bedeutung der Charaktereigenschaften und der

Grundhaltungen für die Eltern trägt ebenfalls zur Gestaltung der Beziehungsebene bei und untermauert somit die bereits veröffentlichte Studie.

Das aktive Zuhören ist ebenfalls für Mütter von größerer Bedeutung als für Väter. Da beim aktiven Zuhören Gefühle wahrgenommen und ausgedrückt werden sollen, könnte dies ein möglicher Grund sein, warum weibliche Erziehungsberechtigte diese Thematik wichtiger empfinden als männliche Erziehungsberechtigte (Mitschka, 2008, S. 55). Diese Vermutung ist ebenfalls auf die Eigenschaften, die einer Frau zugeschrieben werden, zurückzuführen.

Die unterschiedlichen Erwartungen der Grundhaltungen sowie des aktiven Zuhörens sollten überdacht werden und in der Praxis berücksichtigt werden. Lehrpersonen könnten bei Elterngesprächen mit weiblichen Erziehungsberechtigten versuchen, vermehrt Empathie, Akzeptanz und Kongruenz auszudrücken. Außerdem könnte bei Elterngesprächen mit weiblichen Erziehungsberechtigten darauf geachtet werden, dass diesen aktiv zugehört wird und die wahrgenommenen Gefühle der Gesprächspartnerin wiedergegeben werden. Im Hinblick auf Elterngespräche mit Vätern wäre es von großer Bedeutung, diese verstärkt in die Zusammenarbeit einzubinden. Aufgrund der Ergebnisse dieser Forschung konnte herausgefunden werden, dass es wenige Väter gibt, die an Elterngesprächen teilnehmen und sich aktiv in die Zusammenarbeit einbinden.

Die durchgeführte Forschung zeigte auch, dass bei der Kommunikation bei Elterngesprächen immer wieder Probleme auftauchen können. Dass es zu Problemen und Missverständnissen in der Kommunikation kommen kann, veranschaulicht auch die Grundlage des Kommunikationsquadrats im Kapitel 1.1.1 von Schulz von Thun (1981). Probleme, die von den befragten Eltern genannt wurden, sind die mangelnde Zeit für Elterngespräche sowie ein mangelndes Verständnis vonseiten der Lehrperson.

Wenn man sich mit der Thematik von Elterngesprächen und den Erwartungen von Erziehungsberechtigten an diese intensiv auseinandersetzt, kann vielen Problemen vorgebeugt werden. Diese Arbeit gibt einen

Einblick in diese Thematik und greift einige wesentliche Aspekte auf. Jedoch gibt es auch in dieser Forschung Limitationen. In dieser Forschung spielte zum Beispiel der Migrationshintergrund der beteiligten Personen keine wesentliche Bedeutung. Eine Möglichkeit wäre, den Fragebogen in verschiedene Sprachen zu übersetzen, um diesen Aspekt ebenfalls zu beachten. Die Studie wurde von Befragten beantwortet, die in einer ähnlichen Gegend leben. Spannend wäre noch gewesen, wenn die Studie eine größere Reichweite gehabt hätte und dadurch die Erwartungshaltungen verschiedener Regionen oder verschiedener Länder miteinander verglichen werden hätten können. Dies war jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht durchführbar.

Als Abschluss werden noch offene Fragen, sowie weitere mögliche Forschungen zu Themen, die sich während dieser Arbeit ergeben haben, aufgezeigt. Elterngespräche sind häufig eine herausfordernde Aufgabe, mit der fast jede Lehrperson im Laufe ihrer Karriere konfrontiert wird. Außerdem sind Elterngespräche eine sehr komplexe Thematik. Aufgrund dessen könnten noch weitere Forschungen eine Hilfestellung für Lehrpersonen sein. Die Sichtweise des Kindes wurde in dieser Arbeit nicht aufgegriffen. Welche Erwartungen haben Kinder von einem Gespräch zwischen ihren Eltern und der Lehrperson? Ist es für Kinder angenehm, wenn sie bei dem Gespräch dabei sind? Außerdem könnte beforscht werden, wie die Erwartungshaltungen von Eltern und Kindern bei einem KEL-Gespräch (Kind-Eltern-Lehrer-Gespräch) sind. Eine weitere spannende Forschung wäre eine größer angelegte Studie, die die Erwartungshaltungen von Erziehungsberechtigten von unterschiedlichen Ländern darstellt. In welchen Ländern sind die Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch höher oder geringer? Welche Unterschiede gibt es in unterschiedlichen Ländern bei den Erwartungshaltungen von Müttern und Vätern?

Dies sind nur einige interessante Fragen, die bezüglich dieser Thematik weiter beforscht werden könnten.

Als Abschluss dieser Arbeit möchte ich noch ein Zitat einer Mutter anführen, die ihre Vorstellung einer gelungenen Kommunikation bei Elterngesprächen beschreibt:

„Ihre Lehrerin ist zwar auch streng – aber mit Herz und Feingefühl! Sie nimmt sich für die Elterngespräche viel Zeit, ist sehr offen & ehrlich und immer gerne bereit für einen Meinungs austausch. DAS ist meine Idealvorstellung von einem Elterngespräch!“

LITERATURVERZEICHNIS

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Aich, G. & Behr, M. (2015). *Gesprächsführung mit Eltern*. Weinheim und Basel: Beltz.

Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bamberger, G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Behrens, B., Lotze, M. & Kiso, C. (2014). *Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

Beier, I. M. (2011). *Gespräche auf Augenhöhe. Ein Leitfaden für den Dialog zwischen Lehrern, Eltern und Schülern*. Seelze: Kallmeyer und Klett.

Bertram, H. (2000). *Familie im Wandel*. In L. Petra (Hrsg.). *Kindsein–kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999)*. Halle, 93-108.

Brandau, H. & Pretis, M. (2008). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch 1: Grundlagen*. Innsbruck: Studienverlag.

Brandau, H. & Pretis, M. (2009). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch 2: Herausforderung und Konfliktlösung*. Innsbruck: Studienverlag.

Bundesministerium für Bildung (2011). *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule*. Wien: Autor.

Diabaté, S. (2015). *Mutterleitbilder: Spagat zwischen Autonomie und Aufopferung*. In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.). *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 207-227). Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.

Doppke, M., & Gisch, H. (2005). *Elternarbeit: Fakten, Gründe, Praxistipps* (Schulmanagement-Handbuch). München: Oldenbourg.

Dusolt, H. (2001). *Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim und Basel: Beltz.

Dusolt, H. (2008). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft: ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Gartmeier, M., Bauer, J., Noll, A. & Prenzel, M. (2012). *Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz?* Die deutsche Schule, 4, S. 374-382. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101189&uid=frei

Greuel N. (2016). *Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung – Konflikte – Teamarbeit – Moderation* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Hauser, S. & Mundwiler, V. (2015). *Schulische Elterngespräche. Einführende Anmerkungen*. In S. Hauser, & V. Mundwiler (Hrsg.). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen: Band 4* (S. 9-17). Bern: hep.

Hennig C. & Ehinger W. (2003). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation* (2. Aufl.). Donauwörth: Auer.

Huisken, J. (2008). *Gesprächsführung und Kommunikation. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (2. Aufl.). In H. Greving & D. Niehoff (Hrsg.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Kallus, W. K. (2016). *Erstellung von Fragebogen* (1. Aufl.). Wien: Facultas.

Kasten, H. (2003). *Weiblich - männlich: Geschlechterrollen durchschauen* (2. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Klaus-Roeder, R. & Häßler, U. (1977). *Eltern und Gesamtschule. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Studien zu Gesellschaft und Bildung*. Weinheim: Beltz.

Krumphuber, V. (2020). *Erfolgsfaktoren im Elterngespräch: eine Gegenüberstellung von Erwartungshaltungen von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen* (Unveröffentlichte Dissertation). Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Lindner, D. (2007). *Familie heute: Soziale Rolle - zur Rolle von Mann und Frau, Müttern und Vätern* (Unveröffentlichte Dissertation). Fachhochschule Linz.

Lück, D. (2015). *Vaterleitbilder: Ernährer und Erzieher*. In N. F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.). *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 227-247). Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.

Mairinger, E., & Steinweg, R. (o.J.). *Konstruktive Haltungen und Verhaltensweisen: In institutionellen Konflikten. Erfahrungen, Begriffe, Fähigkeiten*. Berghof: Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Meyer, P. C. (2000). *Rollenfigurationen Rollenfunktionen und Gesundheit. Zusammenhänge zwischen sozialen Rollen, sozialem Stress, Unterstützung und Gesundheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Mitschka, R. (2008). *Sich auseinander setzen - miteinander reden: Ein Lern- und Übungsbuch zur professionellen Gesprächsführung* (4. Aufl.). Linz: Veritas.

Motschnig, R. & Nykl, L. (2009). *Konstruktive Kommunikation. Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Nuding, D., Aich, G., Behr, M. & Jakob, T. (2018). *Das Elterngespräch – Problemerleben und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung*. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 4, S. 191-197.

Rogers, C. (1981). *Der neue Mensch. Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rosenberg, M. B. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (11. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Roth, X. (2014). *Handbuch Elternarbeit: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Schopp, J. (2013). *Eltern Stärke. Die dialogische Haltung in Seminar und Beratung. Ein Leitfaden für die Praxis* (4. überarb. Aufl.). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G. & Eichstedt, J. A. (2011). *Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year*. International Journal of Behavioral Development.

Steiner, E. & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung* (6. Aufl.). Wien: Facultas.

Textor, M. R. (2000). *Mutterschaft: Identität und Erleben*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/110/>

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (11. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Wehinger, U. (2010). *Eltern beraten, begeistern, einbeziehen: Beispiele einer lebendigen Erziehungspartnerschaft*. Freiburg: Herder GmbH.

Woll, R. (2008). *Partner für das Kind. Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern, Kindergarten und Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & CO. KG.

Weinert, M., Mayer, H., und Zojer, E. (2014). *Geschulte Kommunikation als „Intervention“. Modelle zur systematischen Kommunikation im Gesundheitswesen*. Heidelberg: Springer. https://www.drweinert.com/inhalt/uploads/2021/06/Weinert2015_Article_GeschulteKommunikationAlsInter.pdf

Zartler, U., Beham, M., Kromer, I., Leitgöb, H. Weber, C. & Friedl, P. (2011). *Alleinerziehende in Österreich. Lebensbedingungen und Armutsrisiken* (Sozialpolitische Studienreihe: Band 7). Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Motschnig, R. & Nykl, L. (2009). Konstruktive Kommunikation. Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta.....	37
Abbildung 2: Auswertung Frage 1 „Geschlecht“	70
Abbildung 3: Auswertung Frage 2 „Alter Mütter“	71
Abbildung 4: Auswertung Frage 2 „Alter Väter“	71
Abbildung 5: Auswertung Frage 3 „Größe der Schule“	72
Abbildung 6: Auswertung Frage 4 „Teilnahme an Elterngesprächen Mütter“	73
Abbildung 7: Auswertung Frage 4 „Teilnahme an Elterngesprächen Väter“	73
Abbildung 8: Auswertung Frage 5 „Zufriedenheit mit Elterngesprächen“	74
Abbildung 9: Auswertung Frage 8 (Mütter)	75
Abbildung 10: Auswertung Frage 8 (Väter)	76
Abbildung 11: Auswertung Frage 9 (Mütter)	77
Abbildung 12: Auswertung Frage 9 (Väter)	77
Abbildung 13: Auswertung Frage 10 (Mütter).....	78
Abbildung 14: Auswertung Frage 10 (Väter)	78
Abbildung 15: Auswertung Frage 11 (Mütter).....	79
Abbildung 16: Auswertung Frage 11 (Väter)	80
Abbildung 17: Auswertung Frage 12 (Mütter).....	81
Abbildung 18: Auswertung Frage 12 (Väter)	81
Abbildung 19: Auswertung Frage 13 (Mütter).....	82
Abbildung 20: Auswertung Frage 13 (Väter)	82
Abbildung 21: Auswertung Frage 14 (Mütter).....	83
Abbildung 22: Auswertung Frage 14 (Väter)	83
Abbildung 23: Auswertung Frage 15 (Mütter).....	84
Abbildung 24: Auswertung Frage 15 (Väter)	85
Abbildung 25: Auswertung Frage 16 (Mütter).....	86
Abbildung 26: Auswertung Frage 16 (Väter)	86

Abbildung 27: Auswertung Frage 17 (Mütter)	87
Abbildung 28: Auswertung Frage 17 (Väter)	87
Abbildung 29: Auswertung Frage 18 (Mütter)	88
Abbildung 30: Auswertung Frage 18 (Väter)	89
Abbildung 31: Auswertung Frage 19 (Mütter)	90
Abbildung 32: Auswertung Frage 19 (Väter)	90
Abbildung 33: Auswertung Frage 20 (Mütter)	91
Abbildung 34: Auswertung Frage 20 (Väter)	91
Abbildung 35: Auswertung Frage 21 (Mütter)	92
Abbildung 36: Auswertung Frage 21 (Väter)	93
Abbildung 37: Auswertung Frage 22 (Mütter)	94
Abbildung 38: Auswertung Frage 22 (Väter)	94
Abbildung 39: Auswertung Frage 23 (Mütter)	95
Abbildung 40: Auswertung Frage 23 (Väter)	95
Abbildung 41: Auswertung Frage 24 (Mütter)	96
Abbildung 42: Auswertung Frage 24 (Väter)	97
Abbildung 43: Auswertung Frage 25 (Mütter)	98
Abbildung 44: Auswertung Frage 25 (Väter)	98
Abbildung 45: Auswertung Frage 26 (Mütter)	99
Abbildung 46: Auswertung Frage 26 (Väter)	99
Abbildung 47: Auswertung Frage 27 (Mütter)	100
Abbildung 48: Auswertung Frage 27 (Väter)	101
Abbildung 49: Auswertung Frage 28 (Mütter)	102
Abbildung 50: Auswertung Frage 28 (Väter)	102
Abbildung 51: Mittelwerte Grundhaltungen	106
Abbildung 52: Mittelwerte Ich-Botschaften	107
Abbildung 53: Mittelwerte aktives Zuhören	108
Abbildung 54: Mittelwerte Lösungsorientierung	109
Abbildung 55: Mittelwerte Ressourcenorientierung	110

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Korrelation Cronbachs-Alpha-Werte.....	69
Tabelle 2: Cronbachs-Alpha-Werte	103
Tabelle 3: Cronbachs-Alpha-Wert nach Eliminierung.....	103
Tabelle 4: Mittelwerte	104
Tabelle 5: Signifikanzwerte	105

ANHANG

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte!

Elterngespräche sind nicht immer ein einfaches Thema, denn es kann schnell zu Missverständnissen und Problemen kommen. Damit dieser Problematik entgegengewirkt werden kann, beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit mit der Frage, welche Erwartungshaltungen Väter und Mütter an ein Elterngespräch mit einer Lehrperson haben.

Mein Name ist Viktoria Wöß, ich unterrichte an der Volksschule Haslach und studiere an der privaten pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Damit ich meine Forschung durchführen kann, würde ich Sie höflichst darum bitten, den Link zu öffnen und den Fragebogen bis spätestens Mittwoch, 4. Mai auszufüllen. Die Beantwortung des Fragebogens dauert zirka 5 bis 10 Minuten. Da im Zuge der Forschung der Geschlechtervergleich eine zentrale Rolle spielt, würde ich mich besonders freuen, wenn auch viele Väter den Fragebogen ausfüllen. Die Beantwortung ist freiwillig, Ihre Antworten bleiben selbstverständlich anonym und werden vertraulich behandelt.

Mit Ihrer Hilfe kann ich meine Masterarbeit abschließen, wofür ich mich recht herzlich bedanken möchte.

Mit freundlichen Grüßen

Viktoria Wöß, BEd

Fragebogen

Liebe Eltern, dieser Fragebogen beschäftigt sich mit dem Thema Erwartungshaltungen an ein Elterngespräch. Es gibt verschiedene Aussagen, bei denen Sie ankreuzen sollen, inwieweit diese zutreffen. Ebenfalls gibt es zwei offene Fragen, bei denen Sie Ihre Erfahrungen mitteilen dürfen. Das Beantworten des Fragebogens dauert zirka 5-10 Minuten. In dieser Umfrage sind 28 Fragen enthalten.

Geschlecht *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- weiblich
- männlich

Alter *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Unter 30 Jahre
- 30-40 Jahre
- Über 40 Jahre

Wie groß ist die Schule, an der Ihr Kind ist? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Klein (bis 60 Kinder)
- Mittel (60-150 Kinder)
- Groß (mehr als 150 Kinder)

Nehmen Sie an Elterngesprächen teil? *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- Ja, ich nehme allein teil.
- Ja, mein Partner/ meine Partnerin und ich nehmen gemeinsam teil.
- Nein, mein Partner/ meine Partnerin nimmt teil.
- Nein, weder mein Partner/ meine Partnerin noch ich nehmen teil.

Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit mit Ihrer Lehrperson im Hinblick auf Elterngespräche?

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Überhaupt nicht zufrieden
- 2. Eher nicht zufrieden
- 3. Teilweise zufrieden
- 4. Eher zufrieden
- 5. Vollkommen zufrieden

Was finden Sie bei Elterngesprächen mit Ihrer Lehrperson gut und hilfreich?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Wo hat es bereits Schwierigkeiten und Probleme gegeben?

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

Mir ist wichtig, dass die Lehrperson versucht, meine Gefühle, Anliegen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu verstehen.

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn die Lehrperson ihre Gefühle mit Ich-Botschaften ausdrückt, kann ich ihre Aussagen gut nachvollziehen und fühle mich nicht beleidigt. (Beispiel: Ich habe das Gefühl, dass Ihr Kind noch Schwierigkeiten beim Lesen hat.) *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Bei einem Elterngespräch ist mir wichtig, dass ich das Gefühl bekomme, dass mir die Lehrperson wirklich zuhört und sich auch Zeit nimmt dafür .

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn es ein Problem gibt, ist mir wichtig, dass länger über eine mögliche Lösung gesprochen wird, als über das Problem selbst.

*

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Mir ist es nicht wichtig, dass die Lehrperson die Stärken meines Kindes sieht. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn ich ein Elterngespräch habe, ist mir wichtig, dass ich so ernst genommen werde, wie ich bin. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn eine Bitte geäußert wird (Beispiel: Ich hätte die Bitte, dass Sie jeden Tag 10 Minuten mit Ihrem Kind lesen), setze ich sie lieber um, als wenn ein Vorwurf geäußert wird. (Wenn Sie jeden Tag 10 Minuten mit Ihrem Kind üben würden, dann würde das Kind es auch können.) *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn die Lehrperson das Gesagte wiedergibt, bekomme ich das Gefühl, dass sie mir wirklich zugehört hat. (Beispiel: Sie finden also, dass Ihr Kind ungerecht behandelt wurde?) *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Es ist mir nicht wichtig, dass meine Lösungsvorschläge angenommen werden. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn gleich am Beginn des Gespräches negative Verhalten oder Leistungen meines Kindes besprochen werden, fühle ich mich unwohl. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Ich finde es wichtig, dass eine Lehrperson authentisch ist. (Beispiel: Wenn eine Lehrperson verärgert ist, darf sie das auch sagen und soll nicht so tun, als würde alles passen.) *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Ich fühle mich angegriffen, wenn die Lehrperson Du-Botschaften verwendet. (Beispiel: Du sollst mit deinem Kind öfter lesen.) *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Ich habe das Gefühl, dass sich die Lehrperson für mich interessiert, wenn sie mir gut zuhört. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Eine Lösung für ein Problem kann erst gefunden werden, wenn vorher die Gefühle ausgesprochen wurden. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Bei einem Gespräch, bei dem am Beginn negative Verhaltensweisen oder Leistungen meines Kindes besprochen wurden, finde ich es schwieriger, eine Lösung zu finden. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn ich das Gefühl habe, ich werde so akzeptiert wie ich bin, ist die Beziehung zwischen mir und der Lehrperson besser. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Ich finde es wichtig, dass man die Gegenwart und die Zukunft in den Mittelpunkt stellt und nicht die Vergangenheit, um ein Problem zu lösen. (Beispiel: Es soll bei einem Kind darauf geachtet werden, was es in Zukunft machen kann, damit das negative Verhalten nicht mehr auftritt. Es soll nicht im Mittelpunkt stehen, wie sich das Kind in der Vergangenheit verhalten hat.) *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Ich finde es gut, wenn die Lehrperson im Hinblick auf Schwächen meines Kindes immer die Möglichkeit zur Verbesserung sieht. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn die Lehrperson auch das private Umfeld von meinem Kind kennt, kann sie sich besser in die Situation hineinversetzen und zeigt dadurch mehr Mitgefühl. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Wenn mir die Lehrperson bei einem Gespräch genau zuhört, finden wir schneller eine Lösung. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Eine gute Beziehung zu der Lehrperson kann ich vor allem dann aufbauen, wenn ich das Gefühl habe, die Lehrperson ist ehrlich zu mir und sagt nur Dinge, die sie auch wirklich so meint. *

Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:

- 1. Trifft überhaupt nicht zu
- 2. Trifft eher nicht zu
- 3. Trifft teilweise zu
- 4. Trifft eher zu
- 5. Trifft vollkommen zu

Ich möchte mich recht herzlich bei Ihnen bedanken, dass Sie sich Zeit genommen haben und ich interessante Erkenntnisse für meine Masterarbeit sammeln konnte!

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel
„Elterngespräche in der Grundschule - Erwartungshaltungen von Vätern
und Müttern im Vergleich“ selbst verfasst und dass ich dazu keine an-
deren als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich
ein Belegexemplar verwahrt.

Linz, 14.07.2022

Ort, Datum

Unterschrift