



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

# **MASTERARBEIT**

**zum Abschluss des**

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

## **Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern und ihre Auswirkungen: Gelingensbedingungen für Elternarbeit in der Volksschule**

vorgelegt von

**Magdalena Kaindl, BEd**

Betreuung

Dr.<sup>(in)</sup> Mag. Nina Jelinek  
(*Allgemeine Bildungswissenschaften*)

Matrikelnummer:  
41780638

Wortanzahl:  
20134

Linz, 3. August 2022



## **Vorwort**

Die Thematik der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen beschäftigt mich seit Anbeginn meines Studiums. Meine Hoffnung, durch das Studium mehr zu diesem Thema zu erfahren und gelehrt zu bekommen, wurde leider nicht erfüllt. Allein ein Wahlangebot stand in den fünf Jahren meiner Ausbildung zur Primarstufenpädagogin zur Verfügung, neben dem Selbststudium versteht sich. Wie ein so wichtiger Teil des pädagogischen Alltags in der Ausbildung einfach außen vor gelassen werden kann, trotz der Erweiterung des Studiums von drei auf fünf Jahre, ist mir unverständlich, zumal ständig betont wird, dass eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern wesentlich zum Gelingen der Schulpartnerschaft beiträgt.

Dieses Faktum als Antriebskraft nutzend, wählte ich das Thema für meine Masterarbeit, um aus der Beschäftigung damit einen Mehrwert für meine berufliche Tätigkeit ziehen zu können. Dank meiner Initiative fühle ich mich im Bereich der Elternarbeit zumindest ein bisschen gestärkt.

In meinem persönlichen Umfeld möchte ich vor allem meiner Mutter danken, die, wie schon seit Anbeginn meiner Schulzeit, mir immer mit ihrem Wissen zur Seite steht. Sie interessierte sich für den Werdegang meiner Masterarbeit und übernahm auch das Korrekturlesen. Ebenso danken möchte ich meiner Cousine, die sich bereit erklärt hat, meine Arbeit zu begutachten und vor allem mit ihrer Expertise zur englischen Sprache, ebenfalls zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat. Weiters möchte ich meinen Studienkolleginnen und -kollegen sowie meinem Freund für den angeregten Austausch zur Masterarbeit danken.

Zu guter Letzt gilt mein größter Dank meiner Betreuerin Frau Dr<sup>(in)</sup>. Mag. Nina Jelinek, welche stets fundierte Antworten auf meine Fragen parat hatte, um einen wertschätzenden und regelmäßigen Austausch bemüht war und mir bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema viel Freiraum gelassen hat. Die Zusammenarbeit war sehr angenehm und konnte mir vieles erleichtern.

## **Abstract Deutsch**

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften in der Volksschule. Sie behandelt diese Thematik rund um die Forschungsfrage: „Welche Aspekte, aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte, tragen zum Gelingen der Elternarbeit in Volksschulen bei?“ Im Rahmen dieser Forschungsfrage werden der Historie, der Gesetzeslage und den Modellen der Elternarbeit beziehungsweise der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein besonderes Augenmerk geschenkt. Die Arbeit gibt einen Überblick über ausgewählte Kommunikationstheorien, Methoden und Handhabung von Elterngesprächen sowie die Auswirkungen einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule auf die Instanzen der Schülerinnen und Schüler, des Elternhauses und die Schule inklusive ihres Lehrkörpers.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, einzelne Faktoren herauszufiltern, die besonders zum Gelingen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule beitragen. Die durchgeführte quantitative Forschung mittels zweier Fragebögen an Eltern und Lehrpersonen liefert deutliche Ergebnisse. Der wichtigste und meistgenannte Aspekt war jener der Kommunikation, des Austausches und der Interaktion zwischen Eltern und Lehrkräften. Dies zeigt deutlich, dass eine gelingende Zusammenarbeit der beiden Gruppen vor allem über die Kommunikation miteinander aufgebaut wird und funktioniert. Weitere Faktoren wie Respekt, Vertrauen und Wertschätzung wurden ebenfalls genannt. Dies zeigt, dass sowohl Eltern als auch Lehrpersonen einen offenen und wertschätzenden Umgang miteinander anstreben und dies der Grundstock für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist.

## **Abstract Englisch**

The present Masterthesis is concerned with the cooperation between parents and teachers in primary school. It pays attention to topics around the central research question which is: „Which aspects, from the point of view of parents and teachers contribute to the success of parental work in primary schools?“ In context of this research question the history, the legal situation and models of parental work or parent-teacher partnerships will be discussed. The thesis gives an overview about chosen communication theories, methods and applications of holding conversations with parents and further the effects of a successful cooperation between the parents and the school on pupils, parents and the school and its teachers.

The aim of this scientific work is to sift out specific factors which benefit the cooperation between parents and school particularly. The scientific research, which has been carried out through two different questionnaires, shows clear results. The most important and most frequently mentioned aspect was about communication, exchange and interaction between parents and teachers. It clearly shows that a successful cooperation of these two groups especially is built through communication. Further factors such as respect, trust and esteem have also been mentioned. It shows that both parents and teachers strive towards an open and appreciative relationship with each other which is the basis for a successful cooperation.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Elternarbeit im theoretischen Kontext</b> .....	<b>10</b>
1.1. Elternarbeit – ein Definitionsversuch.....	10
1.2. Warum braucht es Elternarbeit?.....	11
1.2.1. Historische Betrachtung.....	12
1.2.2. Internationale Vergleiche zur Elternmitwirkung und Elternarbeit 14	
1.2.3. Gesetzliche Lage und Rahmenbedingungen.....	17
1.2.4. Potential von Elternarbeit in Volksschulen .....	19
1.3. Elternarbeit versus Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	21
1.3.1. Was ist Erziehungs- und Bildungspartnerschaft?.....	21
1.3.2. Modelle der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nach Sacher 23	
1.3.3. Voraussetzungen für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften	26
<b>2. Kommunikation im pädagogischen Alltag</b> .....	<b>29</b>
2.1. Theoretische Betrachtung von Kommunikation .....	29
2.1.1. Kommunikationstheorie nach Watzlawick.....	29
2.1.2. Kommunikation nach Schulz von Thun .....	32
2.1.3. Nonverbale Kommunikation.....	35
2.1.4. Grundlegende Methoden und Techniken der Gesprächsführung	39
2.2. Elterngespräche .....	42
2.2.1. Handhabung von Elterngesprächen .....	43
2.2.2. Handhabung herausfordernder Elterngespräche .....	46
<b>3. Auswirkungen von erfolgreicher Elternarbeit</b> .....	<b>49</b>
3.1 Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler und die Klasse .....	49
3.2 Auswirkungen auf das Elternhaus .....	51
3.1. Auswirkungen auf den Lehrkörper und die Schule .....	53
<b>4. Methoden</b> .....	<b>54</b>
4.1. Forschungsfrage und Hypothesen .....	54
4.2. Stichprobe und Kontext.....	55
4.3. Untersuchungsdesign und Durchführung.....	57
4.4. Datenerhebung .....	58
<b>5. Ergebnisse</b> .....	<b>61</b>
5.1. Demografische Daten.....	61

5.2. Begriffsdarstellung .....	63
5.3. Stellenwert der Zusammenarbeit .....	65
5.4. Vorteile .....	67
5.5. Nachteile .....	69
5.6. Verantwortung und Engagement .....	70
5.7. Kooperation .....	73
5.8. Gelingensfaktoren .....	74
5.9. Erwartungen .....	78
5.10. Ergänzungen .....	80
<b>6. Zusammenfassung und Fazit .....</b>	<b>83</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>88</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>92</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>93</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>94</b>

## **Einleitung**

„Parents are a child’s first teachers.“

Allein dieses Zitat zeigt die große Bedeutung, die Eltern im Alltag eines Schulkindes spielen und die Wichtigkeit, Eltern als positive Ressource für den Schulerfolg des Kindes zu nutzen. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen spielt in der pädagogischen Arbeit eine zentrale Rolle, der somit die nötige Aufmerksamkeit zuteilwerden sollte. Eltern stehen in einer anderen Beziehung zu ihrem Kind, wie es wir Lehrpersonen tun. Für die Erziehungsberechtigten ist oftmals der Schutz des Kindes vor dem Unbekannten und vor neuen Dingen vorrangig. Lehrpersonen haben die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes durch Bildung und professionelles Handeln im Blick. Oftmals birgt die Zusammenarbeit dieser beiden Gruppen ein hohes Konfliktpotential und somit eine zusätzliche Belastung und Herausforderung für das Elternhaus und die Schule. Wie nun Lehrpersonen und Eltern gewinnbringend im Sinne der Schülerin oder des Schülers zusammenarbeiten können, damit beschäftigt sich diese Masterarbeit. Konkret setzt sich diese Arbeit mit der Forschungsfrage, welche Aspekte aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte zum Gelingen der Elternarbeit in der Volksschule beitragen, auseinander. Ziel ist es somit, konkrete Aspekte herauszufinden, die zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit beider Gruppen führen.

Um zu einer umfassenden Beantwortung der Fragestellung zu gelangen, wurde im ersten Teil eine theoretische, auf einer ausgiebigen Literaturrecherche basierende Vorarbeit geleistet. Hierbei wird die Definition von Elternarbeit festgelegt, die Frage geklärt, wieso es Elternarbeit braucht sowie die Vorstellung des Modells der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft festgehalten. Weiters beinhaltet diese Arbeit eine Auseinandersetzung mit Kommunikation im pädagogischen Alltag, wobei ausgewählte Kommunikationstheorien und Methoden zur Gesprächstechnik sowie die Handhabung von Elterngesprächen angeführt werden. Abschließend werden die Auswirkungen von erfolgreicher Elternarbeit auf die Eltern selbst, die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler eruiert.



Der zweite, forschende Teil dieser Arbeit ergänzt die theoretischen Ausführungen mit einer quantitativen Forschung. Mithilfe der Befragung von Eltern und Lehrpersonen durch zwei fast idente Fragebögen soll die Zielsetzung dieser Masterarbeit erreicht werden. Des Weiteren soll die Zusammenführung von Theorie und Forschung zur Antwort auf die Forschungsfrage führen.

# **1. Elternarbeit im theoretischen Kontext**

## **1.1. Elternarbeit – ein Definitionsversuch**

Um ein grundlegendes Verständnis von Elternarbeit zu erlangen, werden nun verschiedene Definitionen betrachtet und zu einem sinnvollen Kontext, der im Rahmen dieser Arbeit gültig ist, zusammengeführt. Die eine richtige Definition gibt es in diesem Rahmen nicht, da Elternarbeit sehr vielschichtig ist und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden kann (Patrikakou et al., 2005, S. 2).

Der Terminus Elternarbeit wird erst seit dem Ende des 20. Jahrhunderts verwendet, praktiziert wurde sie allerdings schon davor (Forum Verlag, 2020). Furian (1982, zitiert nach Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 9) versteht Elternarbeit als „[...] Summe aller pädagogischen Angebote für Eltern und Bemühungen zur Verbesserung des elterlichen Erziehungsverhaltens [...]“. (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 9) Weiters ergänzt er, dass es wichtig sei, die Erziehung der Kinder nicht nur mit den Eltern, sondern auch mit anderen erziehungsorientierten Organisationen und Institutionen abzustimmen und erhofft sich dadurch eine Verbesserung der Erziehung (Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 9). Stürmer (2001, zitiert nach Bernitzke & Schlegel, 2004, S. 10) ergänzt Elternarbeit noch als „[...] elementaren Bestandteil der pädagogischen Arbeit [...] beruhend auf der konstruktiven, partnerschaftlichen und dialogischen Kooperation [...]“. Mit dem Fokus auf schulische Elternarbeit wird das Ziel verfolgt, dem Kind gleichermaßen in der Schule wie zuhause eine positive, einheitliche und ganzheitliche Entwicklung zu ermöglichen (Forum Verlag, 2020). Die Wechselwirkung von schulischem und außerschulischem Lernen wird auch im aktuellen österreichischen Lehrplan der Volksschulen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung thematisiert. Ebenfalls verankert ist hier auch die Notwendigkeit von Teamarbeit zwischen den beiden Parteien, um konkrete Maßnahmen zur Förderung des Kindes setzen zu können (BMBWF, 2012, S. 19).

Einen weiteren wichtigen Bestandteil stellt die Kommunikation dar. Patrikakou et al. (2003, S. 1) und Keyes (2010) definieren hier eine regelmäßige, beidseitige und bedeutungsvolle Kommunikation zwischen Elternhaus und Lehrkraft.

Im englischsprachigen Raum wird die Elternarbeit oft unter dem Begriff der *family-school partnerships* geführt. Damit werden partnerschaftliche Beziehungen und Aktivitäten bezeichnet, welche das Schulpersonal, Familienmitglieder und Schülerinnen und Schüler involvieren. Weiters bauen diese Beziehungen auf gegenseitigem Vertrauen und Respekt auf, mit dem Fokus der kindlich-schulischen Bildung (Australian Government, o.J., S. 2).

Aus diesen verschiedenen Blickwinkeln heraus setze ich nun für die vorliegende Arbeit folgenden Definitionsrahmen für Elternarbeit fest. Elternarbeit ist in erster Linie eine Zweckbeziehung zwischen den Erziehungsberechtigten eines Kindes und dessen Lehrkräften, die allein der Bildung und Erziehung des Kindes dient. Regelmäßige Kommunikation und Kooperation von beiden Seiten tragen erheblich zum Funktionieren dieser Partnerschaft bei.

Ein weiterer essenzieller Begriff in der vorliegenden Arbeit ist jener der Eltern beziehungsweise der Erziehungsberechtigten. Die Begriffe Eltern und Erziehungsberechtigte werden in dieser Arbeit als Synonyme verwendet. Sie beschreiben jene Person oder Personen, welchen die langfristige Pflege, Obhut, Erziehungs- und Sorgeberechtigung obliegt. Dies sind nicht immer die biologischen Eltern eines Kindes, sondern können neben näheren Verwandten wie volljährigen Geschwistern, Großeltern, Tanten oder Onkeln auch Adoptiveltern, Heimealtern oder Pflegeeltern sein (Sacher, 2014, S. 25).

## **1.2. Warum braucht es Elternarbeit?**

In diesem Kapitel wird zu Beginn die Elternarbeit im historischen Kontext betrachtet und geklärt, wie sich diese im Laufe der Geschichte seit der Regentschaft von Kaiserin Maria Theresia entwickelt hat. Um den Blick über die österreichischen Landesgrenzen hinaus auf dieses Thema zu erweitern, werden internationale Beispiele zum Konzept der Elternarbeit herangezogen.

Um die Frage zu klären, wieso es Elternarbeit überhaupt braucht, folgen abschließend noch die gesetzlichen Bestimmungen dazu.

### 1.2.1. Historische Betrachtung

Um die Notwendigkeit von Elternarbeit und ihre Bedeutung zu verstehen, lohnt es sich zuerst einen Blick in die Vergangenheit zu werfen. Vor der Schulreform Maria Theresias war Bildung ein Privileg, welches nur der reichen Oberschicht zugutekam. Die damalige Bildung wurde vor allem von der Kirche übernommen, deren Institutionen die Bezahlung von Schulgeld voraussetzten (Sacher, 2008, S. 13). Abbildung eins verschafft einen visuellen, groben Überblick über die nun folgenden Erläuterungen zum geschichtlichen Werdegang der Elternarbeit.

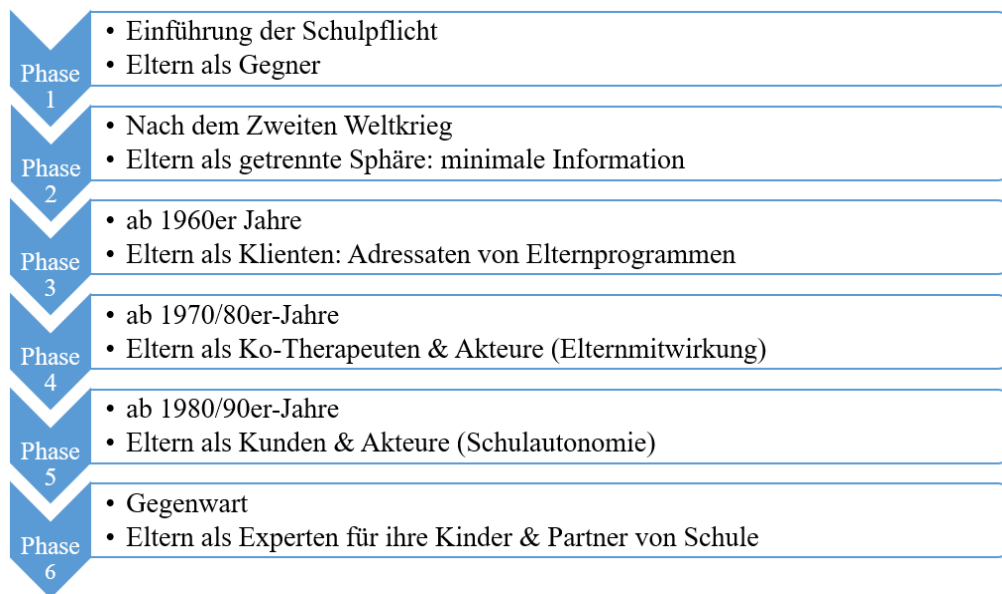


Abbildung 1: Überblick der Historie nach Paseka (2017, S. 29)

Während ihrer Regentschaft erkannte Maria Theresia die Wichtigkeit der Bildung ihres Volkes. Mithilfe des Augustiner Abts Johann Ignaz von Felbiger wurde eine neue Schulordnung entwickelt. Die *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt und Trivialschulen in sämtlichen Kayserlichen Königlichen Erbländern* wurde am 6. Dezember 1774 von der Kaiserin unterzeichnet. Sie beinhaltete eine sechsjährige, allgemeingültige Schulpflicht und eine Neuregelung der Lehrkraftaus- und -fortbildung. Kaiser Joseph II.,

Maria Theresias Thronfolger, führte diese Bildungspolitik weiter und förderte den Bau neuer Schulen (Wolf & Von Zwiedineck-Südenhorst, 1884, S. 154). Dies war ein erheblicher Eingriff des Staates in den bisher privat gehaltenen Bereich der Erziehung. Darüber hinaus wurde neben der familiären Belastung durch das Schulgeld auch in das Arbeits- und Familienleben massiv eingegriffen. Die Kinder von Arbeiter- und Bauernfamilien wurden als Arbeitskräfte benötigt, die durch die Schulpflicht nun wegfielen. Hier ruht ein möglicher Grund für so manche Ablehnung des Elternhauses gegenüber der Institution Schule, welcher in Phase eins in Abbildung eins ebenfalls ersichtlich ist. Ein weiterer Grund für die vorbelastete Partnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften liegt im Status des Lehrberufs. Von Gemeindebediensteten über die Fachaufsicht bis hin zum Staatsbeamtenstatus war es ein langer Weg, welcher schlussendlich zu einem Autonomieanspruch führte, der in Partnerschaften oft hinderlich wirkte (Sacher, 2008, S. 13).

Die Mitwirkung des Elternhauses im schulischen Bereich war ein groß diskutiertes Thema im 19. Jahrhundert. Hier merkte man einen deutlichen Unterschied zwischen Privatschulen und öffentlichen Schulen. Eltern, deren Kinder in privaten Institutionen unterrichtet wurden, hatten dort oft mehr Mitspracherecht (Sacher, 2008, S. 14). Einen großen Umbruch gab es in Österreich Anfang des 20. Jahrhunderts. Die neue Staatsform der Republik führte auch zu einer Schulreform. Die Inhalte und Methoden wurden zunehmend an das parlamentarisch-demokratische System angepasst. Im Sinne dieser Demokratisierung wurden nun auch die Eltern vermehrt in Schulangelegenheiten eingebunden. Dies erfolgte damals über Elternvereine.

Über die Elternarbeit in der Zwischenkriegszeit und der Zeit während des Zweiten Weltkrieges ist wenig bekannt. In der Nachkriegszeit versuchte man das zerrüttete Schulsystem wieder aufzubauen und weitere Reformen zu setzen. Beispielsweise wurde die Schulpflicht 1962 auf neun Schuljahre ausgedehnt, das Schulgeld wurde abgeschafft und es wurde vielerorts der Schulneubau initiiert. In den 1960er Jahren waren Landwirtschaftsbetriebe allerdings immer noch stark auf die Mithilfe der eigenen Kinder angewiesen. Dies machte Schule und Elternhaus, nach Phase zwei in Abbildung eins, zu zwei getrennten Bereichen,

die miteinander nur wenig in einen direkten Austausch gingen. Im darauffolgenden Jahrzehnt wurden weitere Erleichterungen im Bildungsbereich geschaffen, beispielsweise kostenlose Schulbücher. Das Lernen und Lehren wurde zunehmend an die kindlichen Bedürfnisse angepasst und somit erhielten die Eltern auch zunehmend mehr Mitspracherecht (Karner & Mikoletzky, 2008). An eine einheitliche Umsetzung für die Partizipation der Eltern war nicht zu denken. Jedes Bundesland setzte die damalige Empfehlung des Bildungsrates individuell um. Dies beschreibt Sacher (2008, S. 16) aus deutscher Sichtweise. Aus seinen Beschreibungen und der österreichischen Sichtweise von Karner und Mikoletzky (2008) lassen sich die Sachverhalte der beiden Länder jedoch aufeinander abstimmen. Den Eltern wurden vor allem mehr Informationen von Seiten der Schule zuteil. Verschiedene Elterngremien wurden eingerichtet, um die Position der Eltern im Bereich Bildung zu stärken. Durch diese außerschulischen Vereinigungen versuchten sich die Eltern mehr Gehör zu verschaffen. Vor allem die Elternvertreter nahmen zunehmend eine wichtigere Rolle im Schulbereich ein. Ihnen wurde eine beratende und unterstützende Funktion in der Bildungs- und Erziehungsarbeit zugesprochen. Daraus lässt sich auch erschließen, dass Bildung und Erziehung gleichermaßen Aufgaben für die Schule als auch für die Erziehungsberechtigten sind (Sacher, 2008, S. 16–17). Dieser Prozess der Elternmitwirkung kam erst in den 1960er Jahren ins Rollen und dauert bis heute an. In den Phasen drei bis fünf aus Abbildung eins lassen sich deutliche Fortschritte herausfiltern, die in den letzten Jahrzehnten erreicht wurden. Die Elternarbeit ist ein fortwährender Prozess, der, genau wie das Lernen selbst, ein sich stetig weiterentwickelnder Aspekt von Schule bleiben wird.

### **1.2.2. Internationale Vergleiche zur Elternmitwirkung und Elternarbeit**

Um den weitläufigen Begriff der Elternarbeit näher zu beleuchten, wird nun ein Blick auf die Elternarbeit anderer Länder geworfen. Vorerst muss allerdings gesagt werden, dass aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften beziehungsweise Schulen auf

unterschiedlichen Standards beruht und dementsprechend nicht demselben Fortschritt entsprechen, was einen direkten Vergleich deutlich erschwert.

Im anglosächsischen und angloamerikanischen Gebiet ist die Elternarbeit schon viel länger Gegenstand aktueller pädagogischer Diskussionen und Forschungen (Hillesheim, 2009, S. 11). In diesem Raum werden sogenannte *Parent-Teacher-Associations* genannt, also Verbände mit Lehrkräften und Eltern (Sacher, 2014, S. 17).

Erweitert man den Blick bezüglich Elternmitwirkung auf die Europäische Union, so lässt sich feststellen, dass überall auf Schulebene Möglichkeiten zur Elternmitwirkung existieren. Darüber hinaus sind Eltern auch teilweise in Verbänden auf Landes- und Bundesebene in unterschiedlichen Ausführungen vertreten, wobei diese selten mit anderen gleichgestellt sind. Solch überwiegende Elternpräsenz weisen beispielsweise Schottland und Dänemark auf der Schulebene auf. Reine Elterngremien auf Schul-, Kommunal- und Zentralebene findet man bei uns in Österreich, in Skandinavien, Irland und Belgien. Unter anderem weisen Deutschland, Skandinavien, Island und Liechtenstein solche Zusammenschlüsse auf kommunaler Ebene oder auf Schulebene auf. In überwiegender Mehrheit wird solchen Elterngemeinschaften allerdings nur eine beratende Funktion zugeschrieben, ohne Entscheidungsgewalten. Nur auf schulischem Level kann es vorkommen, dass Entscheidungsbefugnisse erteilt werden. Auf internationaler Ebene gibt es als Beispiel die *European Parents Association*, welche auf europäischer Ebene agiert (Sacher, 2014, S. 31).

Ein Beispiel, wie Elternarbeit auf anderen Kontinenten ablaufen kann, liefern Dörte Berning und Jochen Schnack (2017, S. 50–51). Sie beschreiben die Zusammenarbeit mit Eltern an einer deutschen Privatschule in Boston. Unterschiede ergeben sich vor allem in deutlich höheren Sicherheitsforderungen der Eltern für ihre Kinder an der Schule und die Forderung nach hoher Transparenz bezüglich Leistungsinformationen zum Kind, Mitwirkung im Schulalltag und Informationen zu den Bildungsangeboten (Berning & Schnack,

2017, S. 50–51). Dass sich das Leben und Lernen an einer Privatschule anders gestalten lässt als an einer staatlich-öffentlichen Einrichtung, ist selbstredend. Eine ähnliche Situation beschreibt Gerhard Eikenbusch (2017, S. 38–39) an schwedischen Schulen. Das oft beschriebene Bildungsparadies in Schweden weist im Hinblick auf die Elternarbeit einen strengen Umgang auf. Eltern entscheiden bereits ab dem ersten Lebenstag ihres Kindes, wie der Bildungsweg aussehen wird. Ist die Wahl einer Bildungseinrichtung einmal geschehen, so sehen es laut Eikenbusch (2017, S. 39) viele schwedische Eltern als ihre Aufgabe, dass das Endergebnis, also die Benotungen und Leistungen des Kindes stimmen. Damit einher geht oft ein Bedrängen und Kritisieren seitens der Eltern gegenüber den Lehrkräften und Bildungseinrichtungen, da in erster Linie die Schule als Ursache von schlechten Lernergebnissen gesehen wird. Eine interessante Nebeninformation ist, dass in Schweden erst ab der sechsten Klasse Noten vergeben werden. Eikenbusch (2017, S. 39) beschreibt in dieser Situation einen Paradigmenwechsel im Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule beziehungsweise Lehrkräften. Lehrkräfte müssen sich, anstatt stolz auf das sein zu können, was sie erreicht haben, immer öfter für das, was sie getan haben oder auch nicht getan haben, rechtfertigen. „Je unfreundlicher und fordernder (gerade gut ausgebildete) Eltern auftreten, umso freundlicher wird der Ton der Schule, Grenzen werden nicht gesetzt: Man will ja keinen Ärger.“ (Eikenbusch, 2017, S. 39) An diesem Beispiel sieht man auch, wie sehr sich die Rolle der Eltern in und mit dem Schulwesen verändern kann.

Vergleicht man diese Beispiele mit der Elternarbeit an österreichischen Schulen, so lässt sich eine grundlegende Gemeinsamkeit erfassen. Die Eltern möchten am Bildungsweg ihrer Kinder teilhaben und darin involviert sein.

Zu diesem Unterthema halte ich nun Folgendes fest. Elternarbeit an sich, also der direkte Kontakt vom Lehrkörper zum Elternhaus, findet in den meisten Ländern vom Prinzip her gleich statt, nur stecken die daran geknüpften Rahmenbedingungen in unterschiedlichen Kostümen.



### 1.2.3. Gesetzliche Lage und Rahmenbedingungen

In diesem Abschnitt werden nun die gesetzlichen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen von Elternarbeit in österreichischen Schulen geklärt. Als Grundlage dienen hier das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch, das Schulunterrichtsgesetz und der allgemeine Lehrplan der Volksschule.

Ganz allgemein betrachtet ist im Bürgerlichen Gesetzbuch festgehalten, dass Eltern dazu verpflichtet sind, „[...] das Wohl ihrer minderjährigen Kinder zu fördern, ihnen Fürsorge, Geborgenheit und eine sorgfältige Erziehung zu gewähren.“ (§137 Absatz 2 Satz 1 ABGB) Vor allem Letzteres ist sehr spannend im Hinblick auf die Schule. Der Begriff *sorgfältige Erziehung* wird folgend nochmals genauer beschrieben: „[...] die Entfaltung der körperlichen, geistigen, seelischen und sittlichen Kräfte, die Förderung der Anlagen, Fähigkeiten, Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes sowie dessen Ausbildung in Schule und Beruf.“ (§160 Absatz 1 Satz 1 ABGB) Dazu ergänzend wird im Schulunterrichtsgesetz (§51 Absatz 1 Satz 1 SchUG) verschriftlicht, dass neben dem Unterricht auch die Erziehung eine der Hauptaufgaben einer Lehrkraft ist. Es gilt der „[...] Erziehungssituation angemessene persönlichkeits- und gemeinschaftsbildende Erziehungsmittel anzuwenden, die insbesondere Anerkennung, Aufforderung oder Zurechtweisung sein können.“ (§47 Absatz 1 Satz 1 SchUG)

Das Schulunterrichtsgesetz (§2 Absatz 1 Satz 1 SchUG) beschreibt Schulgemeinschaft als ein Zusammenwirken von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten.

Im Schulunterrichtsgesetzes (§19 Absatz 1 Satz 2 SchUG) ist festgehalten, dass seitens der Lehrkräfte zwei verpflichtende Sprechtage im Jahr angeboten werden müssen. Darüber hinaus muss jede Lehrperson eine wöchentliche Sprechstunde aufweisen und auch auf Wunsch der Erziehungsberechtigten individuelle Termine zur Aussprache anbieten. In Volksschulen ist es ebenfalls vorgesehen, einen regelmäßigen Kontakt mit den Erziehungsberechtigten zu halten, um laufend die Entwicklung der Kinder hinsichtlich des Lernens und der

Persönlichkeit zu eruieren und gegebenenfalls Fördermaßnahmen zu setzen. Dies ist auch so im Lehrplan der Volksschule festgehalten, der da sagt, dass ein enger Kontakt zwischen Lehrkörper und Eltern besonders wichtig sei, insbesondere für die individuelle Förderung eines Kindes (BMBWF, 2012, S. 19). Spätestens bei einem deutlichen Abfall der Leistungskurve einer Schülerin oder eines Schülers muss eine Verbindung zum Elternhaus aufgenommen werden (§19 Absatz 3 Satz 1 SchUG). Zusätzlich dazu wird festgehalten, dass einer Leistungsbeurteilung am Ende eines Schulsemesters ein Gespräch mit den Erziehungsberechtigten und dem Kind vorausgehen muss (§18a Absatz 3 Satz 1 SchUG).

Das Schulunterrichtsgesetz (§63a Absatz 1 Satz 1) schreibt ebenfalls pro Schule ein Schulforum und für jede Klasse ein eigenes Klassenforum vor. Dem Schulforum sitzt die Schulleiterin oder der Schulleiter vor und es schließt neben den Lehrkräften auch die Elternvertreterinnen und Elternvertreter aller Klassen ein. Innerhalb der ersten neun Wochen eines jeden Schuljahres muss das Schulforum stattfinden, womit die gesetzlich vorgeschriebene Mindestanzahl von Schulforen erfüllt wäre. Darüber hinaus muss dieses Forum ebenfalls zusammentreten, wenn mindestens ein Drittel der Mitglieder ein gemeinsames Anliegen vorbringt. Bei jedem Forumstermin ist ein Protokoll zu führen. Ganz ähnlich läuft es beim Klassenforum. Dieses muss innerhalb der ersten acht Wochen jedes Schuljahres zusammentreten und ebenfalls bei jeder Sitzung ein Protokoll aufweisen. Beispielsweise werden im Klassenforum die Klassenelternvertreterinnen und Klassenelternvertreter gewählt.

Folgendes lässt sich nun festhalten. Die Erziehung eines Kindes liegt vor allem in der Verantwortung der Eltern. Sobald das Kind eine Schule besucht, trägt der Lehrkörper einen Teil dieser Verantwortung mit. Eine enge Zusammenarbeit von Schule, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten ist sowohl im Schulunterrichtsgesetz als auch im österreichischen Lehrplan für Volksschulen verankert. Die Zusammenarbeit soll zu Gunsten der kindlichen Entwicklung erfolgen. Vorgeschrieben sind Klassenforen, ein Schulforum, zwei Elternsprechtage pro Jahr und eine aktive Kontaktaufnahme bei individuellen Situationen.

#### 1.2.4. Potential von Elternarbeit in Volksschulen

Eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule bedeutet einerseits viel Verantwortung und nötiges Engagement für beide Seiten, andererseits kann als Produkt dieses Engagements, Elternarbeit sehr viel Positives bewirken. Welches Potential in gelungener Elternarbeit steckt, wird in diesem Kapitel erläutert. Die genauen Auswirkungen von Elternarbeit auf Schülerinnen und Schüler, das Elternhaus und Lehrerinnen und Lehrer werden in Kapitel 1.5 detaillierter behandelt.

Ein sehr häufig diskutierter Aspekt ist die Auswirkung von Elternarbeit auf die schulischen Leistungen des Kindes. Hillesheim (2009, S. 29) beruft sich auf vielerlei Publikationen, die den direkten positiven Einfluss auf akademische Leistungen widerrufen. Aus den von Hillesheim angeführten Quellen geht allerdings hervor, dass eine indirekte Auswirkung der Elternarbeit auf das Leistungsverhalten besteht. Beschrieben wird dies anhand einer vermehrten Elternmitwirkung, die folgend die Eltern-Kind-Beziehung verbessert und durch diese verbesserte Unterstützung der Eltern folglich auch eine bessere Unterstützung der Kinder einhergeht (Hillesheim, 2009, S. 29). Redding (o. J.) sieht es ähnlich, da er sagt, dass Kinder insofern von einer guten Zusammenarbeit profitieren, sofern die Kommunikation in beide Richtungen gut funktioniert. Damit gemeint sind ein regelmäßiger Austausch beider Parteien bezüglich des Verhaltens, der sozialen Interaktionen, des Lernverhaltens und der Position gegenüber der Schule sowie ein gegenseitiges Verständnis für die Erwartungen und Anforderungen aneinander. Sacher (2014, S. 17) erwähnt gegensätzlich sehr deutlich, dass in der Bildungsforschung deutliche Diskrepanzen darüber herrschen, ob die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften nun eine spürbare Auswirkung auf ein Kind und eine Klasse hat oder nicht.

Ein weiterer wissenschaftlicher Beleg dafür, dass Elternarbeit beziehungsweise das Elternhaus allgemein einen großen Einfluss auf Kinder hat, zeigt unter anderem die große Metastudie von John Hattie. In seinem Werk *Lernen sichtbar machen* möchte der Autor herausfinden, was einen guten Unterricht ausmacht

und welche Einflussfaktoren aus dem Umfeld eine bedeutende Rolle spielen. In Bezug auf das häusliche Umfeld des Kindes spielen vor allem das häusliche Anregungsniveau und der sozioökonomische Status der Familie des Kindes eine bedeutende Rolle. Beide Faktoren wurden mit einem Wert von  $d=0,57$ <sup>1</sup> angeführt, was als deutlicher Einflussfaktor wahrgenommen werden kann (Hattie, 2015, S. 73–76).

Bernitzke und Schlegel (2004, S. 12–17) thematisieren darüber hinaus noch weitere Aspekte von Elternarbeit, die sich positiv auf den Schulalltag auswirken können. Das Fundament der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule bildet das Beziehungsverhältnis zwischen eben beiden. Regelmäßiger Kontakt kann deutlich zur Konfliktvermeidung beitragen, was wiederum eine vertraute Beziehung fördert. Aufgrund einer vertrauensvollen Basis können Lehrpersonen ein besseres Verständnis für die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes erlangen. Eltern können dadurch auch zur Mitwirkung animiert werden. Elternmitwirkung kann weiters zu mehr Verständnis und Einsicht in die Arbeit der pädagogischen Einrichtung führen.

Aus den eben genannten Aspekten geht sehr deutlich hervor, dass Elternarbeit ein Konstrukt aus mehreren kleineren Teilaspekten ist, die ineinander zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen.

Sacher (2008, S. 49; 2014, S. 17) fasst das mögliche Potential des regelmäßigen Austausches zwischen Elternhaus und Schule zusammen und unterstützt somit auch die Ergebnisse der Hattie Studie, indem er sagt, dass das schulische Engagement von Erziehungsberechtigten und die Schulleistungen des Kindes eine Folge der Schichtzugehörigkeit sind.

---

<sup>1</sup> Die Effektstärke, also wie effektiv die Auswirkung eines Faktors ist, wird in der Wissenschaft meist mit dem Buchstaben  $d$  gekennzeichnet. Diese Bezeichnung ermöglicht es, unterschiedliche Faktoren miteinander zu vergleichen. Zurück geht diese Bezeichnung auf den Wissenschaftler Jacob Cohen.

### **1.3. Elternarbeit versus Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**

Der Begriff *Elternarbeit* gilt seit geraumer Zeit schon als veraltet. Dieser Terminus impliziert eine aktive Rolle seitens der Lehrkräfte und eine passive, zu bearbeitende Rolle für die Erziehungsberechtigten. Um diese Sichtweise hinter sich zu lassen und Eltern und Lehrkräfte auf eine gleichberechtigte Ebene zu stellen, wurde der Begriff *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* etabliert (Killus, 2017, S. 5). Im folgenden Kapitel wird nun die Bandbreite dieses Begriffs genauer beleuchtet.

#### **1.3.1. Was ist Erziehungs- und Bildungspartnerschaft?**

Elternarbeit hat verschiedene Namen: Elternbeteiligung, Elternmitwirkung, Elternberatung oder auch Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Diese Bezeichnungen meinen im Kern grundsätzlich ein und dasselbe, nämlich den Kontakt zwischen Erziehungsberechtigten und der Institution Schule inklusive der beteiligten Mitwirkenden. Der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird oft als aktueller und zeitgemäßer angesehen und zielt auf eine gemeinsame und gleichberechtigte Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften in Bezug auf die kindliche Erziehung und Bildung ab. Dies impliziert gegenseitige Rückkopplungsprozesse, vertrauensvolle und partnerschaftliche Beziehungen, gemeinsames Festlegen von Zielen und Maßnahmen, sowie die Miteinbeziehung der Schülerin oder des Schülers (Killus, 2017, S. 5; Sacher et al., 2019, S. 13). Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beruht zum Großteil auf dem Konzept der *family-school-partnerships* beziehungsweise der *parent-teacher-association* aus dem amerikanischen Raum (Killus & Paseka, 2021, S. 256). In der Literatur stößt man auf viele Qualitätsmerkmale oder auch sogenannte Aufgabenfelder einer solchen Partnerschaft. Die Entwicklung und Pflege einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur, ein intensiver Austausch und eine respektvolle Kommunikation, Erziehungs- und Bildungskooperation und Elternmitwirkung und -mitsprache sind vier wesentliche Punkte der Erziehungs- und

Bildungspartnerschaft (Sacher et al., 2019, S. 19–29; Killus & Paseka, 2021, S. 256).

Die Grundlage der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt die Etablierung einer Willkommens- und Gemeinschaftskultur dar. Es soll ein angenehmes Umfeld gestaltet und eine positive Atmosphäre aufgebaut werden, in der sich die Beteiligten wohlfühlen, damit darauf aufbauend eine Beziehung entstehen kann. Teil dieser Willkommenskultur ist auch eine stete Reflexion des eigenen Denkens und Handelns, ausreichend Zeit für Elterngespräche und in diesem Zusammenhang auch die Erreichbarkeit für Erziehungsberechtigte und die Berücksichtigung familiärer Lebenssituationen (Sacher et al., 2019, S. 19–22). Auf dieser vertrauten Basis kann eine regelmäßige und intensive Kommunikation stattfinden. Genauere Erläuterungen dazu finden sich in späteren Kapiteln dieser Arbeit.

Beziehungen funktionieren nur, wenn Kooperationsbereitschaft gezeigt wird. Dabei ist es im Falle der Bildungskoooperation vor allem von Bedeutung, ob und wie heimbasierte Kooperation stattfindet. Zeigen Eltern Interesse an der alltäglichen Kommunikation mit ihrem Kind, setzen sie realistische Bildungsziele, führen einen konsequenten Erziehungsstil und, besonders in der Volksschule wirksam, lesen viel gemeinsam mit ihrem Kind, ist dies eine sehr wirksame Zusammenarbeit von Seiten des Elternhauses mit der Schule (Sacher et al., 2019, S. 24–26).

Mitbestimmung und Mitspracherecht wird bei den Eltern meist über die Elternvertreterinnen und Elternvertreter wahrgenommen. Blickt man in die Praxis, so wird das Amt der Elternvertreterin oder des Elternvertreters oft nur ungern bekleidet und nur im unbedingt nötigen Ausmaß ausgeübt. In diesem Rahmen hat die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wenig Auswirkungen auf die partnerschaftliche Beziehung (Sacher et al., 2019, S. 26–29).

Ergänzend dazu führt Sacher (2014, S. 31–32) sechs geläufige Aufgabenbereiche der amerikanischen *school, family and community*

*partnership* an, die mit den eben genannten Merkmalen viele Überschneidungen aufweisen. So ist das Thema der Kommunikation und damit verbunden ein regelmäßiger Austausch von wichtigen Informationen von beiden Seiten deutlich hervorgehoben, sowie ein Mitspracherecht der Eltern bei wichtigen Entscheidungen. Ebenfalls beiderseits erwähnt wird die heimbasierte Kooperation und freiwillige Unterstützung der Eltern im Rahmen des Unterrichts. Im amerikanischen Raum wird noch explizit die Elternbildung erwähnt, die der Verbesserung der elterlichen Fähigkeiten dient, ohne dabei Eltern in ihrer Erziehungsarbeit als fehlgeleitet zu bezeichnen. Ein weiterer Aspekt ist *collaborating with community*, was die Inanspruchnahme lokal verfügbarer Ressourcen zu Gunsten der Schule, der Familien und Kinder beschreibt (Sacher, 2014, S. 31).

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft meint also eine von Grund auf positive Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Dabei wird beiden Parteien ein hohes Maß an Verantwortung zugetragen, um das Gelingen dieser Beziehung zu fördern. Die veraltete Auffassung der Elternarbeit versteht sich nun als gleichwertige Partnerschaft mit dem gemeinsamen Ziel, jedem Kind eine ganzheitliche Entwicklung zu ermöglichen.

### **1.3.2. Modelle der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nach Sacher**

Sacher (2008, S. 45; 2014, S. 33) legte aufgrund seiner Ausführungen zwei Rahmenmodelle der Elternarbeit fest, welche nun näher betrachtet werden. Sie sollen das Gesamtfeld der Elternarbeit abbilden und wichtige Säulen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule festhalten. Abbildung zwei stellt das erste Modell visuell dar und dient als Stütze der nun folgenden Erläuterungen.

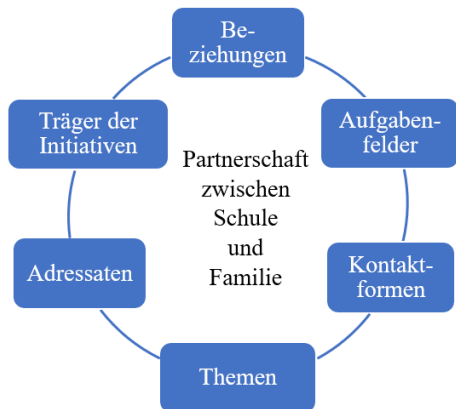


Abbildung 2: Modell nach Sacher (2008, S. 45)

Das Modell hält, wie in Abbildung zwei ersichtlich, sechs Säulen der Elternarbeit fest. Beginnend beim Fundament der Elternarbeit, der Beziehungsarbeit, ist es ein wesentlicher Aspekt, dass die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule in den Schulalltag und die damit verbundene Schulkultur einfließt. Dies implementiert die Einbindung der

betroffenen Schülerinnen und Schüler in die Elternarbeit. Eltern, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler bilden drei Subsysteme, die auf verschiedenen Ebenen miteinander agieren können. Dieses Beziehungsgeflecht erlaubt einerseits einen großen Informationsfluss zwischen den Subsystemen und macht es möglich, Aufgaben besser zu koordinieren. Andererseits muss darauf geachtet werden, dass der Austausch zwischen den Systemen bestehen bleibt und sich die einzelnen Systeme nicht voneinander abkoppeln.

Die Aufgabenfelder in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wurden bereits in Kapitel 1.3.1 genauer erläutert, weswegen hier nicht nochmals darauf eingegangen wird.

Bei zwischenmenschlichen Beziehungen, vor allem im beruflichen Feld, unterscheidet man verschiedene Kontaktformen. Formelle Kontakte sind durch rechtliche Bestimmungen vorgeschrieben, wie beispielsweise Klassenforen oder Elternsprechtage. Informelle Kontakte sind Begegnungen in ungezwungener, alltäglicher Atmosphäre. Darüber hinaus unterscheidet man zwischen Einzel- und Gruppenkontakten. Den wissenschaftlichen Ergebnissen nach Sacher (2008, S. 41–42) zufolge, sind informelle Kontakte und Einzelkontakte effektiver. Eine gelingende Elternarbeit wird nicht daran gemessen, wie viel Kontakt zwischen Elternhaus und Schule besteht, sondern wie effektiv die Kontakte zwischen beiden Parteien sind. Des Weiteren sind auch die Themen, welche Gegenstand der Kontakte sind, nicht nur auf die schulischen Leistungen zu beschränken. Eltern möchten durchaus einen Diskurs zu Erziehung, Entwicklung und



Zukunftsperspektiven ihrer Kinder führen (Sacher, 2008, S. 44). Setzt man in der Elternarbeit als Schulleitung oder Lehrkraft Initiativen, so muss bedacht werden, an welche Adressaten sich diese Initiativen richten. Die unterschiedlichen demografischen und sozioökonomischen Gegebenheiten unserer vielfältigen Gesellschaft verlangen von uns Lehrpersonen eine Differenzierung sowohl im Unterricht als eben auch in der Elternarbeit. Trägerinnen und Träger solcher Initiativen wären grundsätzlich die Schule mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Sacher (2008, S. 44) sagt allerdings auch, dass es psychologisch günstiger sei, wenn die Schule solche Initiativen bei Eltern und Schülerinnen und Schülern anregt, sodass diese die Trägerinnen und Träger werden.

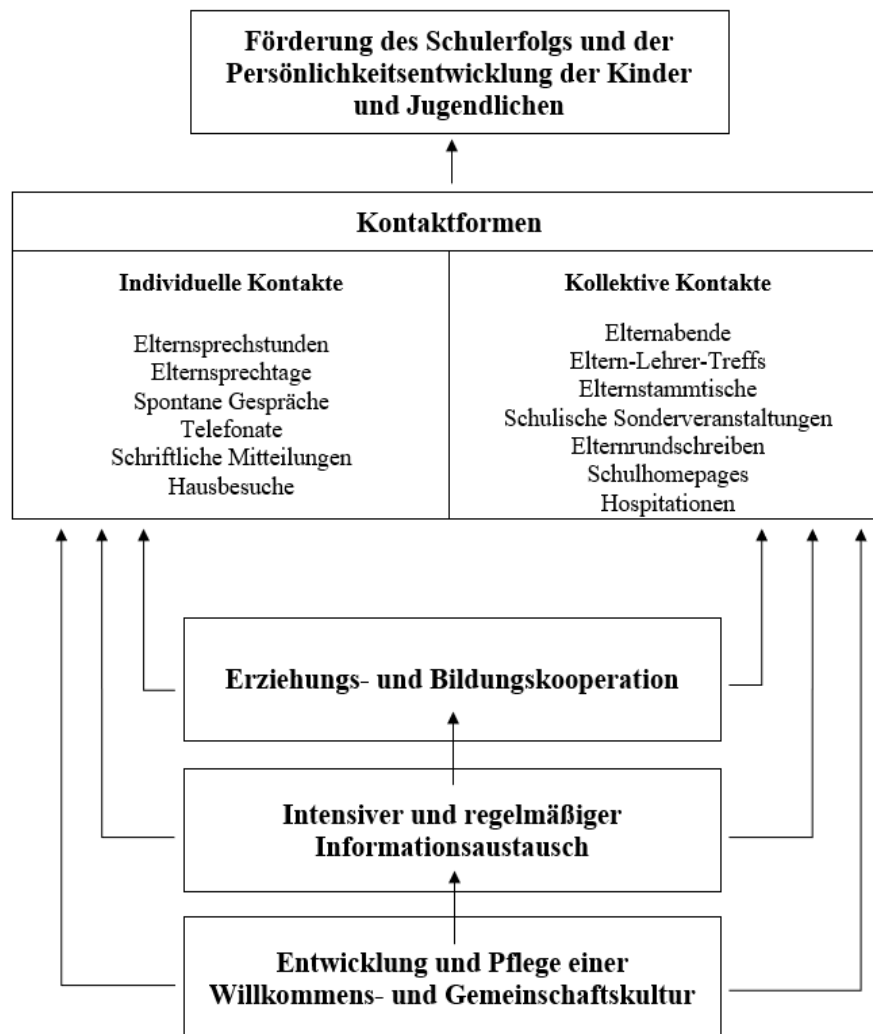


Abbildung 3: Modell nach Sacher (2014, S. 33)

In einer Neuauflage seines Buches ergänzte Sacher (2014, S. 33) ein weiteres Modell zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Dies zeigt, wie in Abbildung drei ersichtlich, dass die Entwicklung und Pflege der Willkommens- und Gemeinschaftskultur die Basis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bilden. Auf dieser Kultur aufbauend kann Informationsaustausch stattfinden und eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft möglich gemacht werden. Für den Informationsaustausch gibt es, wie bei Modell eins schon erwähnt, Einzel- oder Gruppenkontakte, hier werden sie als individuelle und kollektive Kontakte beschrieben. Daraus resultiert die Möglichkeit, Kinder in ihrer Schulbildung und Persönlichkeitsentwicklung bestmöglich zu fördern (Sacher, 2014, S.33).

Aus jenen Ausführungen setzen sich nun die beiden Rahmenmodelle, welche in Abbildung zwei und drei ersichtlich sind, zusammen. Daraus ist abzuleiten, dass Elternarbeit ein Konstrukt von vielen kleineren zwischenmenschlichen Aspekten ist. Es verlangt seitens der Lehrperson Differenzierung und viel Feingefühl, um Elternarbeit gelingen zu lassen.

### **1.3.3. Voraussetzungen für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften**

Um eine intensive Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule aufzubauen, braucht es vor allem Zeit, diese Beziehung wachsen zu lassen. Neben der zeitlichen Ressource spielen weitere Voraussetzungen eine Rolle, um eine stabile Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu etablieren. Jene Ausgangsbedingungen werden nun in diesem Kapitel thematisiert.

Neuenschwander (2004, zit. nach Sacher, 2008, S. 69) zufolge, wird die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule durch kognitive, emotionale und handlungsorientierte Merkmale bestimmt. Das kognitive Merkmal beschreibt den nötigen Informationsfluss von Schule zu Elternhaus und zurück und das emotionale Merkmal des Vertrauens, in welchem gegenseitige Achtung und eine respektvolle Gesprächskultur inbegriffen sind. Zum handlungsorientierten

Merkmal zählen die gegenseitige Koordination und Abstimmung. Zu letzterem folgen nun weitere Erläuterungen.

Im Rahmen des handlungsorientierten Merkmals gilt es auch die unterschiedlichen Rollen von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten zu berücksichtigen. Eltern sind für die Versorgung, Bedürfnisbefriedigung, das Kindeswohl und seine Welterschließung verantwortlich. Durch die langfristige Bindung zwischen Eltern und Kind sind die Erziehungsberechtigten oft emotionaler, engagierter und subjektiver im Hinblick auf ihr Kind. Lehrkräfte hingegen sind nur für eine kürzere Zeitspanne von wenigen Jahren in engem Kontakt mit einer Schülerin oder einem Schüler und agieren daher eher objektiver, rationaler und überlegter. Das Handeln der Lehrperson beschränkt sich auf das Vermitteln von theoretischen und praktischen Fertigkeiten im Rahmen unseres Kulturguts (Sacher, 2008, S. 59).

Neben den verschiedenen Rollen sind auch die unterschiedlichen Erwartungen zwischen Schule und Elternhaus zu berücksichtigen. Sacher (2008, S. 60) führt zuerst mehrere Punkte aus wissenschaftlichen Studien an, die Eltern von den Lehrkräften ihrer Kinder erwarten. Neben dem Bedürfnis in der Schule mitsprechen und mitentscheiden zu können, sind die terminliche und persönliche Erreichbarkeit für Anliegen, die Förderung der Kinder und das Schaffen einer positiven Lernumgebung jene Faktoren, die Eltern am wichtigsten erscheinen. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der letzten JAKO-O Bildungsstudie (JAKO-O, 2017).

Umgekehrt verlangen Lehrpersonen nach Kooperationsbereitschaft, Mithilfe in der Erfüllung des Unterrichtsauftrags, reelle Einschätzungen des Verhaltens und der Leistung ihres Kindes und die Bereitschaft zur persönlichen Aussprache. Der Hauptaspekt bei diesen Erwartungen, die auch als Forderungen wahrgenommen werden können, ist die klare Kommunikation im offenen Dialog von beiden Seiten. Dies macht die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein Stück weit transparenter (Sacher, 2008, S. 60).

Weitere wichtige Voraussetzungen, um sich in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft anzunähern, nennt Schenk (2017). Geduld, Akzeptanz, Toleranz, Vertrauen, Kontaktfreude, Dialogbereitschaft und Veränderungsbereitschaft sind Faktoren, die vor allem die Lehrperson in ihrer Professionsrolle mit in eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nehmen sollte. Weiters nennt Schenk (2017) noch Echtheit, Wertschätzung, Vertrauen, Eigenverantwortlichkeit und Empathie. Die Autorin führt zu diesen Punkten an, dass dies Teile der inneren Haltung einer Lehrperson sein sollten, um eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können. Genauere Begriffs- und Kontexterläuterungen werden allerdings nicht gegeben, was die Ausführung etwas oberflächlich erscheinen lässt.

Die Arbeit in einem sozialen Bereich ist von zwischenmenschlichen Begegnungen und Beziehungen geprägt. Diese Beziehungen aufzubauen, verlangt nach vielen sozialen und starken Charaktereigenschaften einer Lehrperson. Dusolt (2018, S. 13) fügt hier noch hinzu, dass für Elternarbeit seitens der Lehrpersonen entsprechende Qualifikationen erforderlich sind. Genauere Anmerkungen werden nicht genannt, dennoch appelliert der Autor, dass der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern beziehungsweise der Schule allgemein in allen pädagogischen Ausbildungen ein hoher Stellenwert zugeschrieben werden soll. Grundlegend für alle weiteren Voraussetzungen ist aber die Kooperationsbereitschaft beider Seiten. Darauf aufbauend finden sich dann die eben erläuterten Haltungen, die zum Gelingen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beitragen können.

## **2. Kommunikation im pädagogischen Alltag**

Ein grundlegender Bestandteil des Schulalltags ist die Kommunikation. Lehrkräfte benötigen umfassende Fähigkeiten in diesem Bereich, um den täglichen Herausforderungen gewachsen zu sein. Kommunikation ist ein wichtiges Werkzeug im pädagogischen Alltag beispielsweise bei der Unterrichtsgestaltung, der Wissensvermittlung oder dem Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen, dem Elternhaus oder mit der Schülerin oder dem Schüler selbst. Dieser kleine Exkurs beleuchtet allgemein das Thema Kommunikation, das klassische Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun sowie verschiedene Methoden der Gesprächsführung, welche zum besseren Verständnis und als Grundlage für Kapitel 1.5 dienen.

### **2.1. Theoretische Betrachtung von Kommunikation**

Allgemein betrachtet stammt das Wort Kommunikation vom lateinischen Wort *communicatio* und wird mit Mitteilung beziehungsweise Unterredung übersetzt. Die Bedeutung des Wortes Kommunikation meint eine Verständigung untereinander. Es beschreibt auch den zwischenmenschlichen Verkehr mithilfe von Sprache und Zeichen (Bibliografisches Institut, 2022). Folgend werden die theoretischen Modelle zur Kommunikation von Watzlawick und Schulz von Thun vorgestellt und durch den Bereich der nonverbalen Kommunikation ergänzt. Diese bilden die Grundlage für das Verständnis der Gesprächsmethoden und -techniken sowie die im Kapitel 2.2 angeführten Elterngespräche.

#### **2.1.1. Kommunikationstheorie nach Watzlawick**

Um den Begriff Kommunikation etwas näher zu erläutern, werden als Grundlage die Grundsätze der Kommunikationstheorie, welche von Paul Watzlawick, Janet Beavin und Don Jackson entwickelt wurden, verwendet. Zuvor muss noch der Begriff Kommunikation abgegrenzt werden: „Eine einzelne Kommunikation heißt Mitteilung (message) oder, sofern keine Verwechslung möglich ist, eine Kommunikation. Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei

oder mehreren Personen wird als Interaktion bezeichnet.“ (Watzlawick, 2016, S. 13) Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass Kommunikation nicht allein über Worte stattfinden kann. Verhalten jeglicher Art, also Tonfall, Sprechpausen, Körperhaltung, Körpersprache oder andere Geräusche wie beispielsweise Seufzen oder Lachen gelten als paralinguistische Phänomene und sind fester Bestandteil unserer Kommunikation.

Darauf aufbauend lässt sich das erste von fünf Axiomen, auf welche sich Watzlawicks Kommunikationstheorie beruft, verständlich erklären. „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ (Watzlawick, 2016, S. 15) So lautet der erste Grundsatz. Wie eben schon erwähnt, ist das Verhalten ein fixer Teil unserer Kommunikation. Jeder Mensch zeigt zu jeder Zeit irgendein Verhalten, was bedeutet, dass sie oder er auch zu jeder Zeit kommuniziert. Schweigen und Nicht-handeln haben denselben Mitteilungscharakter wie Wörter oder Gesten. Mit unserem Verhalten und somit auch unserer Kommunikation wird das eigene Umfeld beeinflusst, welches darauf ebenfalls mit Kommunikation reagiert (Watzlawick, 2016, S. 13–15).

Das zweite Axiom besagt, dass jede Kommunikation einen Beziehungs- und Inhaltsaspekt aufweist, wobei der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt beeinflusst. Mit dem Inhaltsaspekt sind die übertragenen Informationen gemeint, welche mit einer Mitteilung einhergehen, also die Daten, die der Empfänger erhalten soll. Der Beziehungsaspekt beschreibt, wie die Informationen, die der Sender schickt, vom Empfänger aufgenommen werden sollen, also wie die gesendeten Daten aufzufassen sind. Dadurch, dass zusätzlich zur reinen Informationsweitergabe von einem Sender an einen Empfänger automatisch eine Stellungnahme der Beziehung zwischen jenen beiden stattfindet, spricht man hier von Metakommunikation (Watzlawick, 2016, S. 16–19).

Das dritte Axiom beschäftigt sich mit dem Prozess des Mitteilungsaustauschs an sich. Als Beobachtende oder Beobachtender sieht man ein Gespräch zwischen zwei Menschen als einen ständigen Austausch von Mitteilungen

beziehungsweise Informationen. Ist man jedoch in das Gespräch involviert, so ändert sich diese Sichtweise. Ein Gespräch ist vereinfacht gesagt, eine Kettenreaktion auf geschehene Ereignisse. Was Person A wahrnimmt, wird an Person B weitergeleitet. Diese verarbeitet die empfangenen Daten und reagiert darauf, indem erweiterte Informationen wieder zurückgeschickt werden, auf welche Person A ebenfalls wieder reagiert. Dieses Rad dreht sich immer weiter (Watzlawick, 2016, S. 20), wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Kommunikation verschiedene Ausgangspunkte beziehen können, die zu Konflikten innerhalb des Austauschs führen können. Die genaue Formulierung der dritten Grundlage dieser Kommunikationstheorie lautet, dass die Natur einer Beziehung durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partnerinnen und Partner bedingt ist. Vereinfacht ausgedrückt kann man sagen, dass Kommunikation immer Ursache und Wirkung ist (Watzlawick, 2016, S. 20–24).

Im Bereich der Kommunikation kann man Objekte einerseits analog darstellen oder dem Objekt einen Namen geben. Darüber hinaus wird nicht nur über die Sprache selbst, sondern auch über nonverbale Signale kommuniziert. Diese Feststellung führt nun zum vierten Axiom, welches besagt, dass menschliche Kommunikation sich sowohl analoger als auch digitaler Modalitäten bedient. Mit digitaler Modalität ist hier die verbale Kommunikation durch sprachliche oder schriftliche Äußerungen gemeint, damit das Gegenüber genau versteht, was gemeint ist. Gegensätzlich dazu kann man bei analogen Kommunikationsformen, wie beispielsweise Mimik und Gestik, nur Vermutungen dazu anstellen, was das Gegenüber ausdrücken möchte (Watzlawick, 2016, S. 24–32).

Zu den Gegensätzen analog und digital folgen nun im letzten Grundsatz die Gegensätze symmetrisch und komplementär. Dabei beschreibt eine symmetrische Kommunikation ein Gespräch zwischen zwei Parteien, das auf Augenhöhe stattfindet, beispielsweise ein Gespräch unter Freunden. Im Gegensatz dazu ist bei einer komplementären Kommunikation eine

Gesprächsperson der anderen untergeordnet, wie zum Beispiel eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter unter der Chefin oder dem Chef steht (Watzlawick, 2016, S. 32–35).

Nach der Darlegung dieser Grundlagen der Kommunikationstheorie nach Watzlawick, Beavin und Jackson lassen sich nun folgende Punkte zusammenfassen, um die Frage zu beantworten, was Kommunikation eigentlich ist. Kommunikation beschreibt grundlegend immer einen Austausch von Informationen. Dabei kann auf verschiedenen Wegen und durch verschiedene Arten ein Austausch stattfinden. Zusätzlich festzuhalten ist, dass neben der reinen Informationsweitergabe auch der Status zwischenmenschlicher Beziehungen dazu beiträgt, wie kommuniziert wird.

### **2.1.2. Kommunikation nach Schulz von Thun**

Neben Watzlawick, Beavin und Jackson befasst sich auch der deutsche Psychologe Friedemann Schulz von Thun mit der Wissenschaft der Kommunikation. In diesem Unterkapitel werden nun seine Ansichten und Erkenntnisse erläutert, um ein ergänzendes Verständnis dafür zu erlangen, wie Botschaften gesendet werden und wie sie bei unserem Gegenüber ankommen.

Friedemann Schulz von Thun beschreibt Kommunikation als Austausch einer Nachricht zwischen Senderin oder Sender und Empfängerin oder Empfänger. Eine Nachricht kann von der Empfängerin oder dem Empfänger auf verschiedene Arten wahrgenommen werden. Gleichzeitig werden mit einer Nachricht unterschiedliche Botschaften an die Empfängerin oder den Empfänger weitergegeben (Schulz von Thun, 2017, S. 27). Schulz von Thun (2017, S. 28–33) unterscheidet vier bedeutende Aspekte, wie in Abbildung vier ersichtlich, die in jeder Nachricht versteckt sind: den Sachinhalt, die Selbstoffenbarung, die Beziehung und den Appell.



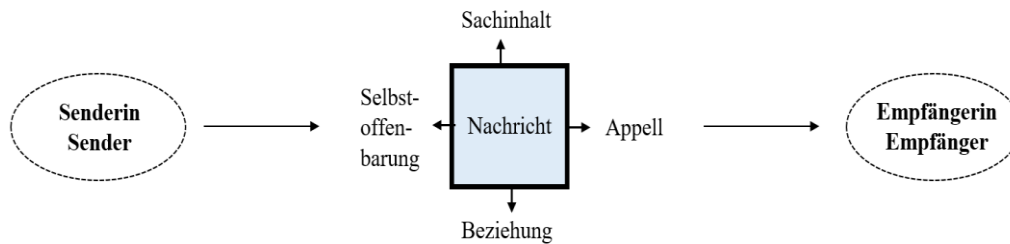


Abbildung 4: Vier Aspekte einer Nachricht nach Schulz von Thun (2017, S. 33)

Ersteres beinhaltet die reine Information, welche zwischen Senderin oder Sender und Empfängerin oder Empfänger weitergegeben wird. Die Selbstoffenbarung meint, dass eine Nachricht einer Senderin oder eines Senders auch Informationen über sie oder ihn mitteilt, wie beispielsweise den aktuellen Gemütszustand oder bestimmte Eigenschaften und Fertigkeiten. Ebenso geht aus einer Nachricht hervor, wie eine Senderin oder ein Sender zur Empfängerin oder zum Empfänger steht, also in welcher Beziehung die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer zueinander stehen. Zuletzt ist noch der Appellaspekt einer Nachricht zu beachten, welcher dafür genutzt wird, um als Senderin oder Sender Einfluss auf die Empfängerin oder den Empfänger zu nehmen.

Hier finden sich deutliche Verbindungen zur Theorie nach Watzlawick, Beavon und Jackson. In ihrer Theorie werden, wie vorher erläutert, der Informations- und Beziehungsaspekt genannt, welche mit den vier Aspekten von Schulz von Thun übereinstimmen. Dabei überlappen sich der Informationsaspekt und der Sachinhalt sowie der Beziehungsaspekt mit den restlichen Punkten Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell. Dies zeigt, dass Einigkeit darüber besteht, dass eine Senderin oder ein Sender mit einer Nachricht viel mehr als nur reine Informationen weitergibt, unabhängig davon, ob dies mit oder ohne Absicht geschieht.

Sowohl die Kommunikationstheorie nach Watzlawick, Beavon und Jackson als auch die vorangegangenen Erläuterungen nach Schulz von Thun beschäftigen sich überwiegend mit der Kommunikation seitens der Senderin oder des Senders. Schulz von Thun (2017, S. 48–75) widmet sich auch jener Seite der Empfängerin oder des Empfängers. Zur Veranschaulichung formte er hier das Vier-Ohren-Modell, welches in Abbildung fünf ersichtlich ist.

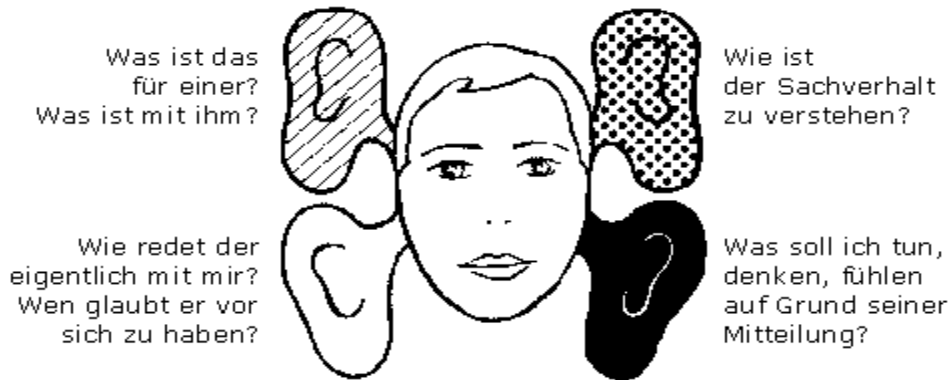


Abbildung 5: Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun (2017, S. 49)

Dieses Modell veranschaulicht deutlich, dass eine Nachricht auf verschiedene Arten, also durch unterschiedliche Ohren, wahrgenommen werden kann. Alle vier Ohren der Empfängerin oder des Empfängers sind bei jedem Gespräch grundsätzlich aktiv, manche Botschaften werden jedoch intensiver wahrgenommen als andere. Abhängig davon, welches Ohr die Empfängerin oder der Empfänger gerade stärker aktiviert hat, kann ein Gespräch unterschiedliche Verläufe nehmen (Schulz von Thun, 2017, S. 48–49). Liegt während eines Gesprächs der Schwerpunkt einer Empfängerin oder eines Empfängers auf der falschen Ebene, so führt dies zu Missverständnissen in der Kommunikation.

Nach diesen Erläuterungen lässt sich festhalten, dass Kommunikation von und durch viele Aspekte beeinflusst wird. Vor allem in der Rolle der Lehrperson bedeutet dies genau hinzuhören, um die verschiedenen Botschaften einer Nachricht entschlüsseln zu können. Durch konkretes Nachfragen und Verbalisieren der empfangenen Nachricht können Missverständnisse aufgedeckt und dadurch Kommunikation sinnvoller gestaltet werden.

### 2.1.3. Nonverbale Kommunikation

In zwischenmenschlichen Beziehungen kommunizieren wir nicht nur über die Sprache, sondern auch mithilfe unseres Körpers. Die nonverbale Kommunikation umfasst die Mimik und Gestik, die Körperhaltung, die Stimme und das Blickverhalten. Weitere Faktoren dieses Bereiches sind das interpersonale Distanzverhalten, der Geruch, die Hautfarbe und die Körperwärme. Zusätzlich zu diesen bekannten nonverbalen Elementen wird auch die äußere Erscheinung eines Menschen, also die Kleidung, die Frisur und mögliche Accessoires und die Gestaltung der direkten Umgebung oft zum Bereich der nonverbalen Kommunikation gezählt (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, 2006, S. 41). Gröschner (2007) zählt hier noch die Proxemik, also wie wir uns im Raum bewegen, zur Körpersprache dazu. „Nicht-sprachliche Lautäußerungen wie Husten, Räuspern, Stöhnen, Summen usw. stellen einen Grenzbereich dar und werden je nach Kontext dem verbalen oder dem nonverbalen Aspekt der Kommunikation zugeordnet.“ (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, 2006, S. 41)

Nonverbale Kommunikation wird ähnlich und auch oft synonym mit dem Begriff Körpersprache verwendet. In der Publikation des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums (2006, S. 41) wird deutlich statuiert, dass der Begriff der Körpersprache eher irreführend sei, da Sprache durch Wörter klar definiert ist, jedoch der Körperausdruck keinen festgelegten Regeln folgt. Demnach kann die Körpersprache nicht als eigenständige Sprache definiert werden und wird unter dem Begriff nonverbale Kommunikation geführt. Körpersprache darf nicht mit dem Begriff Gebärdensprache verwechselt werden, da es sich bei der Gebärdensprache um ein festgelegtes System von Handzeichen handelt und somit als Sprache definiert wird (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, 2006, S. 42).

Neben der verbalen Kommunikation können wir mittels der nonverbalen Kommunikation, welche oft unbewusst und sehr schnell abläuft, zu zusätzlichen Informationen im Gespräch gelangen, wie beispielsweise Ängste,

Unsicherheiten, Absichten und Stimmungslagen des Gegenübers. Die beinhalteten Faktoren von nonverbaler Kommunikation sind in der Lage, den verbalen Inhalt eines Gesprächs zu ersetzen, ihn zu erweitern, zu widersprechen und den Inhalt zu verändern (Österreichisches Sprachenzentrum, 2006, S. 42; Timpner & Eckert, 2016, S. 13).

Das im vorangegangenen Kapitel vorgestellte Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun umfasst sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation. Neben dem Inhaltsaspekt stehen vor allem drei weitere Aspekte, wie in Abbildung vier ersichtlich, in engem Zusammenhang mit nonverbaler Kommunikation. Der Selbstoffenbarungsaspekt, der Beziehungsaspekt sowie die Appellfunktion sind nicht direkt in Form von verbaler Sprache im Gespräch zu erschließen, sondern müssen von der Gesprächspartnerin beziehungsweise vom Gesprächspartner interpretiert werden. Bei der Deutung und Interpretation helfen nonverbale Signale, die bei der inhaltlichen Erschließung ausgesendet werden. Zu beobachten ist dieses Phänomen auch in der digitalen Welt. Mit der rasch zunehmenden Digitalisierung unserer Umwelt wurde auch die Sprache an diese Umstände angepasst. Im schriftlichen Sprachverkehr werden nonverbale Signale vermehrt durch Emoticons, also bildlichen Darstellungen zu Emotionen und Gegenständen ersetzt (Österreichisches Sprachenzentrum, 2006, S. 42). Im Rahmen des Beziehungsaspekts nach Schulz von Thun sagt Gröschner (2007) ebenfalls, dass zwischenmenschliche Beziehungen im Wesentlichen durch die Körpersprache bestimmt werden.

Die vorangegangenen Erklärungen verdeutlichen, dass nonverbale Kommunikation in allen Lebensbereichen und in jeder kulturellen Schicht vorhanden ist und genutzt wird. Somit betrifft es auch den Bereich der Bildung und weiterführend auch die Volksschulen. Timpner & Eckert (2016, S. 12) nennen wissenschaftliche Ergebnisse, die zeigen, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße von der Klassenführung abhängig ist. Weiters werden die Voraussetzungen für eine gute Klassenführung genannt:

Sachkompetenz, eine gute Unterrichtsplanung, eine positive Lehrkraft-Kind-Beziehung sowie eine souveräne Präsenz und eine klare nonverbale Kommunikation. „Eine souveräne körperliche Ausstrahlung mit einer selbstsicheren und wertschätzenden inneren Haltung wirkt überzeugend und gibt Schülern das Gefühl, geschätzt und wahrgenommen zu werden. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation, die Kooperation, den Unterricht und das Schulklima aus.“ (Timpner & Eckert, 2016, S. 12–13).

Lehrerinnen und Lehrer stehen in der Schule im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei werden die verbalen sowie die nonverbalen Signale automatisch vom Gegenüber analysiert und bewertet. Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, erfolgt dies meist in einem so kurzen Zeitraum, dass eine Bewertung oft nicht wahrgenommen wird. Somit ist es sehr sinnvoll, sich als Lehrperson mit der Thematik der nonverbalen Kommunikation auseinanderzusetzen und näher zu beschäftigen. Es können damit nicht nur Erfolge im Klassenzimmer erbracht werden, sondern auch in Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten der Kinder (Timpner & Eckert, 2016, S. 13). Vor allem in einer Gesprächssituation mit den Eltern einer Schülerin oder eines Schülers ist der nonverbale Aspekt der Körperhaltung und des Distanzverhaltens besonders zu erwähnen. Wie der Abstand zur Gesprächspartnerin oder zum Gesprächspartner gewählt werden soll, hängt einerseits von der Beziehung zur Gesprächspartnerin beziehungsweise zum Gesprächspartner ab und andererseits von der kulturellen Herkunft, da hier oft Unterschiede herrschen (Timpner & Eckert, 2016, S. 46; Eikenbusch, 2012).

Nach Eikenbusch (2012) sind drei Faktoren wesentlich, damit nonverbale Kommunikation sinnvoll in einem Klassensetting wirkt. Der erste Faktor beschreibt die Fähigkeit, nichtsprachliches Verhalten wahrzunehmen und zu deuten. Im Bereich der Volksschule sind dies beispielsweise besondere Signale, auf denen erlerntes Verhalten erfolgt. Als Beispiel gilt hier die Schulglocke. Sobald die Glocke ertönt, wissen die Kinder, dass die Pause vorbei ist und sie sich auf den kommenden Unterricht vorbereiten sollen, der bald beginnt. Ein

weiterer Faktor ist das Vermögen und die Bereitschaft, nichtsprachliche Kommunikation als gestaltbar und veränderbar anzusehen. Dies meint, dass vor allem Lehrpersonen aber auch Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sein sollen, das eigene Verhalten sowie fremdes Verhalten zu beobachten und in Beziehung zueinander zu setzen. Dies verlangt ein hohes Maß an Selbstreflektion und kann im Bereich der Volksschule von den Kindern selbst in Alleinarbeit noch nicht geleistet werden. Der dritte Faktor beschreibt die Schlüssigkeit des nicht sprachlichen Verhaltens zum Kontext. Dazu sagt Eikenbusch (2012), dass verbale nicht verständliche Äußerungen oft vom Gegenüber hingegenommen und nicht weiter hinterfragt werden. Sind nonverbale Äußerungen unklar, so wollen diese vom Gegenüber verstanden werden und werden automatisch in Bezug zu den aktuellen Umständen, also dem Kontext, gesetzt.

Eikenbusch (2012) statuiert weiters eine sehr wichtige Aussage als er sagt, dass die verbale Kommunikation der Lehrkräfte den Unterricht weit weniger steuere als sie das annehmen. Gröschner (2007) führt zusätzlich noch amerikanische Studien an, die den bedeutenden Einfluss von nonverbaler Kommunikation auf Lehr- und Lernprozesse zeigt. In diesen Studien steht geschrieben, dass wirksames Unterrichten abhängig von der nonverbalen Kommunikation der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers ist. Ergänzend folgt ein resümierendes Zitat, das besagt, dass der Erfolg einer Lehrperson, egal in welcher Schulstufe sie oder er unterrichtet, davon abhängt, wie sie nonverbal kommuniziert (Gröschner, 2007). Der Autor bestätigt somit den wachsenden Einfluss der Kinesik, der Wissenschaft der Körpersprache, auf die Bildungsforschung und die praktische pädagogische Arbeit. In seinem Artikel betont er weiters die Möglichkeit, die eigenen nonverbalen Kommunikations- und Handlungsstrategien durch Videoaufnahmen zu analysieren. So können unbewusste Handlungen und Verhaltensweisen aufgedeckt, analysiert und adaptiert werden (Gröschner, 2007). Damit kann nicht nur das eigene Handeln und Wirken im Unterricht verbessert werden, sondern auch die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern sowie die Klassendynamik und -gemeinschaft.

Der aktive verbale Anteil einer Lehrkraft im Unterricht macht laut Eikenbusch (2012) nur zirka ein Drittel der ganzen Unterrichtszeit aus. Der andere Teil ist unter anderem gefüllt mit Beiträgen der Schülerinnen und Schüler oder mit Leerläufen. Dies wird mit dem ergänzenden Zitat: „Unterricht wird wesentlich bestimmt durch das, was nicht gesagt wird und durch das, was getan wird“ abgerundet. Zusätzlich wird ergänzend erwähnt, dass Lehrerinnen und Lehrer oft mehr Wert und Mühe in die Planung der verbalen Kommunikation legen als eigentlich nötig. Eikenbusch (2012) führt eine Studie an, die besagt, dass wir nur ungefähr zehn Prozent unseres Tages mit verbaler Kommunikation verbringen. Die restlichen 90 Prozent kommunizieren wir durch nonverbale Signale und Handlungen. Die zuletzt erwähnten Handlungen sind vor allem für die Schülerinnen und Schüler sehr wichtig, da diese für sie mehr Glaubwürdigkeit vermitteln als rein verbale Äußerungen (Eikenbusch, 2012).

Es lässt sich im Rahmen der nonverbalen Kommunikation festhalten, dass sie für den pädagogischen Alltag weitaus entscheidender ist als Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler denken. Die Körpersprache eines Menschen kann dem Gegenüber interessante Informationen zum Gemütszustand oder zu den Absichten der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners geben. Somit spielt die Körpersprache beim Gesprächsverlauf und der Beziehungsgestaltung eine bedeutende Rolle. Sich allein auf die Körpersprache eines Menschen zu fokussieren, ist jedoch nicht ratsam. Der gewonnene Eindruck einer Person sollte durch aktives Nachfragen erweitert und geprüft werden. Für Lehrkräfte gilt es, sich der nonverbalen Signale und Handlungen bewusst zu werden und dieses Potenzial für den eigenen Unterricht zu entdecken und zu nutzen.

#### **2.1.4. Grundlegende Methoden und Techniken der Gesprächsführung**

Ein großer Teil der menschlichen Kommunikation ist das Führen von Gesprächen. In diesem Kapitel werden nun grundlegende Techniken zur Gesprächsführung erläutert, welche ebenfalls für das nächste Kapitel der

Elterngespräche relevant sind. Aufgrund der allgemeinen Äußerungen werden die nun folgenden Gesprächstechniken dem Kapitel der Kommunikation im pädagogischen Alltag zugeordnet und dienen als Wegbereiter für das Kapitel der Elterngespräche.

Kress (2017, S. 75) führt einen Grundsatz für das Führen von Gesprächen an. Sie sagt, dass es essenziell ist, das Gegenüber zu verstehen. Dies sei die Grundvoraussetzung dafür, sich und die eigenen Anliegen verständlich zu machen. Des Weiteren sagt die Autorin, dass das eigene Verhalten während eines Gesprächs allein zu beeinflussen sei und nicht, wie sich das Gegenüber im Gespräch verhält. Möchte jemand nicht zuhören, so kann sie oder er auch nicht dazu gezwungen werden. Man selbst kann aber versuchen, die Welt, wie sie das Gegenüber sieht, wahrnimmt und versteht selbst zu verstehen, um daran anknüpfend eine gemeinsame Sprache für die Unterhaltung zu entwickeln. An diese simple Grundhaltung anschließend, formuliert Kress (Schlüter & Kress, 2017, S. 76) drei sprachliche Handlungen, welche miteinander verbunden sind und Teil dieser eben beschriebenen Grundhaltung sind. Die erste Handlung beschreibt das Einlassen auf die Sichtweise meiner Gesprächspartnerin beziehungsweise meines Gesprächspartners. Dies impliziert aufmerksames Zuhören und die eigene Wahrnehmung des eben Gesagten. Im Anschluss daran können das eigene Erleben und die eigene Sichtweise dargelegt werden. Abschließend wird die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner nach ihrer oder seiner Sicht auf die angesprochenen Themen wieder befragt.

Bevor genauer auf grundlegende Techniken eingegangen wird, werden zuerst einige Methoden, welche bei Gesprächen eingesetzt werden können, erläutert. Hahnzog (2011) sagt ganz klar, dass es nicht auf die Anzahl der eingesetzten Methoden in einem Gespräch ankommt, sondern auf die gezielte Auswahl der Methoden, die für die aktuelle Situation und die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer geeignet sind.

Als wichtigstes Instrument, welches oft auch unbewusst eingesetzt wird, nennt Hahnzog (2011) die Stimme. Bewusstes Einsetzen der Stimme durch



Veränderung der Stimmlage, Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit sowie der gezielte Einsatz von Fachsprache und Sprechpausen fördern die Wirkung auf die Gesprächspartnerin beziehungsweise den Gesprächspartner. Mit der Stimme geht oft automatisch der Einsatz von Mimik und Gestik einher. Jene Hilfsmittel unterstreichen das Gesagte und lassen eine Nachricht oft leichter entschlüsseln. Als kontraproduktive Methode stuft Hahnzog (2011) die Du-Botschaften ein. Du-Botschaften sind Aussagen, welche der Gesprächspartnerin oder dem Gesprächspartner wenig bis keine Handlungsmöglichkeiten bieten, sachlich auf das Gesagte zu reagieren und somit das Gespräch in eine negative Richtung ziehen. Um dieser Negativspirale aus dem Weg zu gehen, sollen Du-Botschaften in Ich-Botschaften umgewandelt werden. Ich-Botschaften ermöglichen dem Gegenüber angemessen und in Ruhe zu reagieren. Diese Technik wird später in diesem Kapitel noch genauer erläutert (Hahnzog, 2011).

Diesen sprachlichen Handlungen liegen in der Praxis nun viele verschiedene Techniken zugrunde. Bekannte Techniken sind das Wiederholen, Paraphrasieren, Spiegeln oder Zusammenfassen des eben Gehörten. Oft impliziert eine dieser Techniken bereits eine Ich-Botschaft, die dem Gegenüber erläutert, wie man selbst die Nachricht aufgefasst hat. Mit expliziten Fragetechniken erfragt man beim Gegenüber nun, ob man mit den eigenen Deutungen richtig liegt (Kress, 2017, S. 76).

Die eben genannten Techniken, Wiederholung und Paraphrasierung, sind gekennzeichnet durch die erneute Formulierung von dem, was das Gegenüber gerade gesagt hat. Während man beim Wiederholen den gleichen Wortlaut des Gegenübers annimmt, um sich auf einer gemeinsamen Gesprächsebene zu finden, wird beim Paraphrasieren das Gesagte mit gleichem Inhalt, aber in neuen Worten wiedergegeben. Dies führt laut Kress (2017, S. 76) zur Bildung einer gemeinsamen Wirklichkeitserfahrung. Die Technik des Spiegels zielt darauf ab, dass dem Gegenüber die eigene Wahrnehmung zur Verfügung gestellt wird, welche zur Blickfelderweiterung und somit auch zu neuen Erkenntnissen beitragen kann. Darüber hinaus ist der Einsatz von Ich-Botschaften während

eines Gespräches sehr bedeutend. Sie können dem Gegenüber Auswegmoglichkeiten aus einer eingeschränkten Sichtweise bieten, ein eher einseitiges Gespräch wieder zum Austausch von mehreren Sichtweisen umleiten oder als Werkzeug der eigenen Kongruenz genutzt werden (Kress, 2017, S. 79).

Eine weitere umfangreiche Technik der Gesprächsführung ist das Stellen von Fragen. Entscheidend ist hier, dass die Fragen aus ernstem Interesse gestellt werden. Werden Fragen gestellt, wenn eine Gesprachsteilnehmerin oder ein Gesprächsteilnehmer wirklich etwas wissen möchte, so kann dies zu einer positiven Gesprächskultur beitragen. Man unterscheidet zwischen offenen und geschlossenen Fragen. Offene Fragen werden oft mit W-Fragewortern, also wer, was, wann oder wie lange gestellt und bieten dem Gegenüber mehr Raum zum Antworten, was sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich bringt. Es lässt sich erschließen, dass durch offene Fragestellungen mehr Informationen transportiert werden, Gespräche leichter gestartet werden können, eigene Denkprozesse vermehrt angeregt werden können, das Gegenüber damit aber auch überfordert werden kann.

Geschlossene Fragestellungen bieten in einem Gespräch oft nur Platz für sehr minimierte Antworten, da sie stark gelenkt sind und dafür angedacht sind, Informationen auf den Punkt zu bringen und den Gesprachsausgang zu konkretisieren. Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer werden zur Stellungnahme gedrängt und können selbst eher wenig zusätzliche Informationen preisgeben (Kress, 2017, S. 80–82).

Abschließend festhalten lässt sich die Wichtigkeit und Wirksamkeit von Gesprachsfuhrungsmethoden und -techniken. Im pädagogischen Alltag bewusst eingesetzt, können sie die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, den Erziehungsberechtigten und Kolleginnen und Kollegen erleichtern.

## **2.2. Elterngespräche**

In diesem Kapitel steht das Führen von Elterngesprächen im Vordergrund. Zuerst folgen Grundlagen von Elterngesprächen, so wie sie zumeist in Schulen

ablaufen. Da im Rahmen der Elternarbeit immer wieder unangenehme oder konfliktreiche Gespräche stattfinden, wird auf diesen Aspekt ebenfalls genauer eingegangen. Ein Patentrezept für Elterngespräche allgemein oder für Gespräche mit Konfliktpotential gibt es nicht und wird es auch nie geben, denn der Lehrberuf ist ein sozialer Beruf, welcher von der Zusammenarbeit mit Menschen lebt und die Individualität jedes Individuums schätzt.

### **2.2.1. Handhabung von Elterngesprächen**

Ein wesentlicher Bestandteil der Elternarbeit an Schulen ist das Führen von individuellen Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten, manchmal auch zusammen mit den Kindern. Folgendes Kapitel widmet sich dieser herausfordernden Aufgabe und liefert mögliche Ansätze, um Elterngespräche professionell anleiten zu können. Gespräche mit Eltern über ihr Kind zu führen, sei eine der wichtigsten Aufgaben, die Lehrkräfte in der Schule lösen müssen, so Kegler (2018, S. 98). Darum lohnt es sich, sich intensiver mit der Thematik auseinanderzusetzen, denn professionell ein Elterngespräch führen zu können, verlangt nach viel mehr als nur Gesprächsstoff. Kegler (2018, S. 97) zitiert in ihrem Buch unter anderem Jesper Juul, der da sagt, dass man sich auf Elterngespräche nicht vorbereiten könne. Wirft man einen Blick in die dazu passende Literatur, so wird diese Aussage oftmals widerlegt. Viele Werke bieten qualitatives Material, um sich auf Gespräche vorzubereiten und diese zufriedenstellend durchzuführen.

Ein sehr wichtiger Aspekt bei Elterngesprächen ist die Dokumentation. Hierfür eignet sich eine ausgewählte Vorlage, die für jedes Zusammentreffen herangezogen werden kann und Struktur für ein Elterngespräch bietet. Folgende grundlegende Daten sollten unbedingt festgehalten werden: Datum und Uhrzeit des Gesprächs, anwesende Personen, Anlass des Gesprächs mit Erläuterung der Probleme, Ursachen, Lösungsvorschläge, gemeinsame Beschlüsse und mögliche folgende Gesprächstermine (Lanig et al., 2013, S. 19–20; Kling, 2017, S. 48). Diese Dokumentation dient auch als Vorbereitung auf ein Gespräch. Um die verfügbare Gesprächszeit möglichst sinnvoll nutzen zu können, lohnt es sich als

Lehrperson schon im Voraus, Stichworte zum Gesprächsanlass niederzuschreiben.

In Bezug auf die Durchführung eines Elterngesprächs liefern Lanig et al. (2013, S. 15) einen guten Leitfaden dazu. Visuell unterstützt werden folgende Ausführungen von Abbildung sechs, welche die Gesprächsphasen klar wiedergibt.



Abbildung 6: Gesprächsphasen nach Lanig et al. (2013, S. 15)

Die Kontaktaufnahme als erste Phase kann sehr viel zum Verlauf des Gesprächs beitragen. Hier gilt es, eine offene, freundliche und sich gegenseitig respektierende Gesprächsatmosphäre zu etablieren. Die Zeit der Eltern für schulische Anliegen wird aufgrund der Schulpflicht oftmals als selbstverständlich angesehen. Umso wichtiger ist es, auch bei individuell angelegten Gesprächsterminen die Erziehungsberechtigten freundlich zu begrüßen und sich für ihre Zeit zu bedanken. Ein Lächeln und eine gemütliche, elterngerechte Gesprächsumgebung öffnen die Tür für ein gelingendes Elterngespräch (Lanig et al., 2013, S. 15–16).

Als Phase zwei gilt die Zielklärung, in der die Inhalte des Gesprächs offengelegt werden. Neben den konkreten schulischen Problemen sollte hier auch das

Zeitmanagement offengelegt werden. Vor allem bei Elternsprechtagen, wo viele Termine gestaffelt hintereinander stattfinden, ist dies ein bedeutender Punkt, um die zur Verfügung stehende Zeit optimal zu nutzen. Ein ausgeglichener Wechsel beider Sichtweisen sollte während des Gesprächs ebenfalls stattfinden, um als Lehrperson einschätzen zu können, ob das Gespräch mehr Zeit benötigt als zur Verfügung steht. Sollte dies der Fall sein, wäre es ratsam, auf einen zusätzlichen Gesprächstermin auszuweichen, wo dem Thema ausreichend Zeit gewidmet werden kann (Lanig et al., 2013, S. 16).

Die Hauptphase eines Gesprächs bildet die dritte Phase. In der Analysephase werden die Probleme seitens des Elternhauses und seitens der Schule angesprochen, besprochen und analysiert und daraus Lösungsansätze konzipiert. Lanig et al. (2013, S. 17) erwähnt hier besonders die Situationen, in denen beispielsweise störendes Verhalten seitens des Kindes im Unterricht auftritt. Problematische Verhaltensweisen, welche meist der Grund für Elterngespräche sind, seien Reaktionen auf Lernbedingungen, die so veränderbar sind, dass das kindliche Verhalten zum Positiven gewendet werden könne. Ein wichtiger Aspekt scheint hier die Beobachtung der Situationen, in denen sich das Kind auffällig verhält und ganz besonders jener Situationen, in welchen sich das Kind normal verhält. Aufgrund dieses ressourcenorientierten Ansatzes können effektivere Lösungsansätze entstehen (Lanig et al., 2013, S. 16–18).

Dazu überleitend folgt Phase vier, die Beschlussphase. Die besprochenen Probleme und mögliche Lösungsvorschläge werden nun konkretisiert und festgehalten. Anschließend folgt die Abschlussphase, die, egal wie gut oder schwierig das Gespräch verlaufen ist, eine wichtige Rolle für die weitere Zusammenarbeit spielt. Seitens der Lehrkraft sollten hier noch kurz die zentralen Aspekte des Gesprächs, sowohl positiv als auch negativ hervorgehoben und auf eine weitere Zusammenarbeit plädiert werden (Lanig et al., 2013, S. 19). In dieser genauen Ausführung werden die Darlegungen von Lanig et al. (2013, S. 15–19) von Kling (2017, S. 46–48) unterstützt.

Um Gespräche erfolgreich sein zu lassen, sagt sie, seien drei Ebenen essenziell: die Beziehungsebene, die Sachebene und die Nachhaltigkeit. Ersteres bezieht

sich auf das Vertrauen zueinander, welches die Basis für Elterngespräche bildet. Kling (2017, S. 46) führt diesbezüglich einen wichtigen Grundsatz der menschlichen Kommunikation nach Paul Watzlawick (1996, zitiert nach Kling, 2017, S. 46) an, der besagt, dass jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt habe und der Beziehungsaspekt den Inhalt beeinflusse. Die Sachebene ist vergleichbar mit der Analysephase nach Lanig et al. (2013, S. 16–18). Relevante Themen und Details sollten angesprochen und durchgesprochen werden, um zu einer Lösung des Problems zu kommen. Die Nachhaltigkeit beschreibt hier die Festlegung solcher Vereinbarungen. Sobald das Gespräch beendet ist, lohnt es sich, kurz darüber zu reflektieren, wie das Gespräch gelaufen ist. In erster Linie sollte nachgedacht werden, ob es in pädagogischer Hinsicht, also mit Blick auf die Situation und die Probleme eines Kindes ein erfolgreiches Gespräch war, in dem neue Erkenntnisse und Lösungsvorschläge aufgekommen sind. „Zum anderen geht es darum, Ihre Gesprächsführung zu reflektieren und die gewonnenen Erkenntnisse für die nächsten Gespräche zu nutzen“ (Lanig et al., 2013, S. 28).

Als Fazit der angeführten Erkenntnisse lässt sich festhalten, dass die anfänglich angeführte Aussage von Jesper Juul vermutlich auf die emotionale Haltung der Eltern auf anstehende Gespräche zurückzuführen ist. Wie Erziehungsberechtigte mit den Beobachtungen und Aussagen der Lehrperson umgehen, welche zum kindlichen Verhalten in der Schule getätigt werden, kann natürlich nicht vorausgesagt werden. Wie man schwierige Gespräche dennoch möglichst professionell lösen kann, wird im folgenden Kapitel erläutert.

### **2.2.2. Handhabung herausfordernder Elterngespräche**

„Gespräche zu führen haben wir nicht in der Ausbildung gelernt. Schwierige Gespräche zu führen schon gar nicht.“ (Kegler, 2018, S. 96) Die Autorin spricht hier einen sehr wichtigen Punkt an, der auch den Kern dieses Kapitels widerspiegelt. Im vorigen Kapitel war allgemein die Handhabung eines Elterngesprächs Thema. In diesem Abschnitt wird nun genauer auf die Führung schwieriger Elterngespräche eingegangen.

Sei es nun ein heikles Thema, das besprochen werden muss, Eltern mit schwierigen Charakterzügen oder wenig Kooperationsbereitschaft seitens der Eltern – Lehrkräfte werden im Laufe ihrer Berufslaufbahn immer häufiger mit schwierigen Gesprächen und Konflikten konfrontiert. Die Gründe, warum ein Gespräch zwischen Lehrkräften und Eltern oft als schwierig eingestuft wird, liegen laut Lanig et al. (2013, S. 3–6) einerseits in der oft vorkommenden gegenseitigen Schuldzuweisung und den aufkommenden Emotionen. Erstgenanntes verhindert eine genaue Problemanalyse und somit auch Lösungsvorschläge für die Probleme des Kindes. Schulprobleme, so Lanig et al. (2013, S. 5) lösen häufig bei den Beteiligten Selbstzweifel, Angst und Ohnmachtsgefühle aus. Die Eltern sorgen sich um ihr Kind und dessen Entwicklung und reagieren oft automatisch mit starken Reaktionen auf die Aussagen der Lehrkraft. Wut, Angst, drohendes oder vorwurfsvolles Verhalten sind eine Art Schutz für die Eltern, die die Probleme ihres Kindes nicht sehen oder wahrhaben wollen. Zusätzlich dazu neigen Lehrpersonen häufig zum Perfektionismus, weswegen sie sich bezüglich der eben genannten Verhaltensweisen von Eltern persönlich angegriffen fühlen (Lanig et al., 2013, S. 5). Situationen dieser Art können Lehrkräfte, Schulleiter und auch Eltern sehr belasten (Vitis, o. J.).

Vitis (o.J.) setzt in seinem Artikel das Statement, dass zuerst zugehört werden muss, um zu verstehen und nicht um zu reagieren. Dies gilt auch, wenn man mit den Ansichten und Forderungen der Erziehungsberechtigten nicht übereinstimmt, [...] denn Verstehen bedeutet nicht, dass man einverstanden ist.“ (Vitis, o.J.) Nichtsdestotrotz müssen die Bedürfnisse, Interessen und Werte erkundet werden, die Eltern zu Forderungen führen. „Forderungen sind häufig nichts anderes als – teils inakzeptable – Strategien, um ein legitimes Bedürfnis zu erfüllen. Ist dieses Bedürfnis erst einmal anerkannt, wird es möglich, gemeinsam eine sinnvollere Strategie zu finden, um es zu erfüllen.“ (Vitis, o.J.) Echtes Zuhören und Interessensbekundung an den Positionen der Eltern bewirkt oft eine Veränderung der Dynamik und des Gesprächstons (Vitis, o.J.).

Zuhören und Verständnis zeigen allein sind nicht der Schlüssel zum Erfolg. Trotz aller möglichen Vorwürfe und Forderungen sollte man als Lehrperson stets sachlich bleiben und eine klare Haltung zeigen (Lanig et al., 2013, S. 23–26; Vitis, o.J.). Um weiterhin als starker Partner den Erziehungsberechtigten zur Verfügung zu stehen, müssen sich Schule und Lehrpersonen ab einem gewissen Punkt abgrenzen. Dabei bringt Vitis (o.J.) einen wichtigen Punkt zur Geltung: „Eine klare Haltung muss gemeinsam getragen und sachlich begründet werden.“ Verständnis und Haltung wahren sind zwei logisch aufeinanderfolgende Aspekte und wichtige Bestandteile eines herausfordernden Elterngesprächs. Gespräche scheitern oft daran, dass das Verständnis und die klare Haltung keine konsequente Umsetzung finden. Die Balance zwischen den beiden Aspekten verlangt eine gute Gesprächsvorbereitung sowie interne Absprachen (Vitis, o.J.). Als Ratschlag erteilt Vitis (o.J.) noch die Aneignung von Kommunikationstechniken, mit deren Hilfe schwierige Gesprächssituationen professionell gemeistert werden können.

Zusammenfassend lassen sich vor allem drei Punkte festhalten: Sachlichkeit, Verständnis und eine klare Haltung. Berücksichtigt man diese Aspekte in der eigenen Gesprächsführung, kann Konflikten einerseits vorgebeugt werden und andererseits können diese auch gut gehandhabt werden.



### **3. Auswirkungen von erfolgreicher Elternarbeit**

Die Forschung rund um das Thema Elternarbeit ist allgemein geprägt von widersprüchlichen Ergebnissen. Einen Grund dafür sieht Sacher (2008, S. 48) im Begriffsverständnis von Elternarbeit. Dieses findet keine einheitliche Definition und Verwendung in der Forschung, weshalb ein Vergleich der diesbezüglich veröffentlichten Ergebnisse erschwert ist. Welche Kriterien zu einer erfolgreichen Elternarbeit führen, ob und welche Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler, Elternhaus und Lehrkörper bestehen, steht ebenfalls im kontroversen Diskurs dieses Forschungsbereichs. Folgendes Kapitel versucht nun konkret die Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen auf die eben genannten drei Instanzen zusammenzuführen.

#### **3.1 Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler und die Klasse**

Beschäftigt man sich mit den Auswirkungen des Elternhauses auf das Verhalten und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, so stößt man in der Fachliteratur vorwiegend auf den Aspekt der häuslichen Unterstützung in schulischen Belangen des Kindes. Wie in Kapitel 1.3 bereits erwähnt, ist eine sehr bekannte Forschungsarbeit dazu jene von John Hattie. Das hier erforschte häusliche Anregungsniveau, welches Kinder durch ihre Eltern erfahren, bildet laut Hattie das einflussreichste Ergebnis im Bereich des Elternhauses (Hattie, 2015, S. 73–76). Ergänzend dazu (Kastner, 2019, S. 24; Sacher, 2014, S. 20; Killus & Paseka, 2021, S. 259) wird erwähnt, dass Eltern, welche in direkte Interaktion und Kommunikation bezüglich ihrer schulischen Erwartungen mit ihren Kindern treten, positive Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Kinder erzielen.

Nun gilt es aber zu beleuchten, welche Auswirkungen die Elternarbeit, also die Zusammenarbeit von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen, auf die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise auch möglicherweise auf die Klasse hat. Diesbezüglich schreibt Sacher (2008, S. 50–51), dass unabhängig von der Altersgruppe elterliches Engagement durchaus Einfluss auf Emotionen und Leistungen von Schülerinnen und Schülern bezüglich der Schule hat.

Gegensätzlich dazu behauptet Hillesheim (2009, S. 29) aufgrund diverser Forschungsergebnisse, dass Elternarbeit keine direkte Auswirkung auf Schulleistungen habe. Ein indirekter Effekt des Elternengagements erweise sich durch die Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung aufgrund elternhäuslicher Förderung. Die Leistungssteigerung ist also an die Bedingung der elterlichen Zuwendung und Förderung geknüpft (Hillesheim, 2009, S. 29). Kastner (2019, S. 26) führt auch an, dass es oft zu einem fälschlich negativen Einfluss von Elternarbeit kommt. Dies beruht vermutlich auf der Tatsache, dass der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule oft erst dann stattfindet, wenn schulische Probleme vorliegen.

Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule hat ebenfalls Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Hier besteht laut Sacher (Sacher, 2008, S. 53; Kaloti, 2015, S. 103) deutlich mehr Einigkeit die Forschungsergebnisse betreffend. Schulisches Engagement der Eltern hat einen positiven Einfluss auf die Einstellung zur Schule und zu einzelnen Fächern, auf die Motivation, Aufmerksamkeit und Sorgfalt während des Unterrichts und auf das Sozialverhalten der Kinder. Darüber hinaus verbessert sich die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, was mit einer geringeren Frequenz an Unterrichtsstörungen und Fehlstunden einhergeht. In Zusammenhang mit schulischen Leistungen hält Sacher ebenfalls fest, dass sich eine Verbesserung des Verhaltens auf längere Sicht gesehen auch positiv auf die schulischen Leistungen auswirkt (Sacher, 2014, S. 20; Kastner, 2019, S. 24). Zusätzlich muss gesagt werden, dass es aus Sicht der Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler in die Elternarbeit integriert werden. Sollte dies nicht praktiziert werden, so kann es möglicherweise negative Effekte haben, wie beispielsweise die kindliche Ablehnung der elterlichen Zusammenarbeit mit der Schule und möglichen Sabotagen jener Verbindung. Michel und Hunziker (2013, S. 24) führen hier bayrische Untersuchungsergebnisse an, in denen mehr als 30 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler eine enge Zusammenarbeit von Eltern und Schule ablehnen.

Zusammenfassend lässt sich nun festhalten, dass sich Elternarbeit in einem gewissen Rahmen auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt. Der Kontakt zwischen Erziehungsberechtigten und dem Lehrkörper spiegelt sich vor allem in der Beziehung der Eltern zu ihrem Kind und der Beziehung der Lehrperson zur Schülerin oder zum Schüler wider.

### **3.2 Auswirkungen auf das Elternhaus**

Welche Auswirkungen eine erfolgreiche Elternarbeit auf die Eltern selbst hat, ist bisher ein eher weniger beforschtes Teilgebiet, welches dennoch kurz Platz in dieser Arbeit finden sollte. Sacher (2008, S. 56) spricht an, dass es möglich sein kann, durch Elternarbeit die Einstellung, welche Erziehungsberechtigte zur Schule haben, ins Positive zu verkehren. Allerdings nur unter der Voraussetzung, dass den Eltern klar gemacht wird, dass sie selbst sehr viel zur Steigerung der schulischen Leistungen des Kindes beitragen können. Sobald dieses Verständnis auf Seiten der Erziehungsberechtigten besteht, gibt es auch gleichzeitig mehr Verständnis für die Arbeit der Schule. Demzufolge herrscht eine bildungsfreundlichere Atmosphäre im Elternhaus, was wiederum den Schulalltag positiv beeinflusst. Ein sehr wichtiger weiterer Punkt hierbei ist es, dass seitens der Schule eine Chancengleichheit für alle sozialen Schichten geschaffen werden muss, um sich gleichermaßen an diesem Prozess beteiligen zu können (Sacher, 2008, S. 59). Chancengleichheit ist vor allem in Hinblick auf die Ergebnisse der letzten PISA-Studien ein sehr wichtiger Punkt, da in Österreich ein großer Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie beziehungsweise der Eltern und den schulischen Leistungen des Kindes besteht (Suchan et al., 2019, S. 71).

Ergänzend dazu sagt Mayer (2017), dass die aktive Einbindung der Erziehungsberechtigten die kindliche Entwicklung stärkt und die Beziehung zwischen Eltern und Kind kräftigt. Obwohl jene Aussage im Kontext von Elternarbeit in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe getätigt

wurde, lassen sich die genannten Aspekte auf die schulische Elternarbeit übertragen.

Neben dem von Sacher (2008, S. 59) erwähnten Verständnis für die Arbeit der Schule, betonen Michel & Hunziker (2013, S. 23) die Bedeutung des Informationsgewinns der Eltern im Zuge der schulischen Zusammenarbeit, welcher sie am Lernen ihres Kindes teilhaben und darüber hinaus auch partizipieren lässt. Erziehungsberechtigten wird es im Rahmen einer gelungenen Elternarbeit ermöglicht, ihr Kind aus einer neuen Perspektive zu betrachten inklusiver professioneller Unterstützung durch die Lehrerinnen und Lehrer. Dies kann eine Möglichkeit sein, um nicht nur das schulische Leben des Kindes zu beobachten, zu reflektieren und zu fördern, sondern auch das private familiäre Leben stets neu zu betrachten. Dies bestätigt auch eine chinesische Studie, der zufolge eine erfolgreiche Elternarbeit dazu führt, dass Lehrkräfte und Eltern eine genauere und einheitlichere Sichtweise auf das Verhalten und die Leistungen eines Kindes erlangen (Ren & Fan, 2020).

Werner Sacher (2022, S. 177) ergänzt zu diesem Thema ebenfalls noch, dass die Haltung und Einstellung, welche Schülerinnen und Schüler zur Schule und ihren Lehrkräften haben, das Ausmaß an Mitwirkung und Kooperationsbereitschaft seitens der Eltern deutlich beeinflussen. Abhängig sei dies davon, wie sich die Eltern selbst in der Elternrolle sehen, von der Biografie und den Lebensumständen der Eltern sowie den Einschätzungen, Vorstellungen und der Haltung zur Kooperation seitens der Kinder und der Lehrerinnen und Lehrer (Sacher, 2022, S. 177–178).

Es lässt sich mit großer Bedeutung festhalten, dass Eltern verstehen lernen, wie wichtig es ist, dass sie an der Entwicklung ihres Kindes interessiert sind und auf den Lernweg ihrer Kinder einen großen Einfluss ausüben können, sofern dies richtig genutzt wird. Die Auswirkungen betreffen nicht nur das Lerndreieck zwischen Elternhaus, Kind und Lehrperson, sondern auch das System Familie.

### **3.1. Auswirkungen auf den Lehrkörper und die Schule**

Soziale Interaktionen, so wie sie in der Schule passieren, hinterlassen auch Spuren bei den Lehrerinnen und Lehrern. Die in Kapitel 1.5.1 angeführten Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Beziehung zur Lehrperson gelten auch in umgekehrter Form. Wenn Elternarbeit gelingt, bedeutet dies nicht nur für die Klasse ein angenehmeres Lernumfeld, sondern gleichfalls für die Lehrperson. Die bereits genannten positiven Aspekte wie abnehmende Unterrichtsstörungen und Fehlstunden, Verbesserung im Verhalten und dadurch resultierende leistungsstärkere Ergebnisse, steigende Motivation und Aufmerksamkeit, wirken sich zu Gunsten des Unterrichts, sowie der Motivation und Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen aus, was wiederum ein positives Klima für das Kollegium bewirkt. Sacher (2008, S. 56) hält dies als Verbesserung der Lehrermoral fest. Des Weiteren wird die Erwartungshaltung der Lehrkräfte auf die Schülerinnen und Schüler erhöht. Positive Meinungen der Lehrkräfte in Bezug auf die Erziehungsberechtigten und Familien, sowie eine bessere Beurteilung der Lehrkräfte durch die Eltern führen zu mehr elterlicher Unterstützung der Schule und der Lehrerinnen und Lehrer und sind weitere Auswirkungen, die durch eine erfolgreiche Elternarbeit in Erscheinung treten können. Durch die Arbeit mit den Eltern erfahren die Lehrpersonen mehr über die familiären Hintergründe der Kinder und können das Verhalten und die Leistungen besser einordnen und pädagogisch angemessen darauf reagieren. Infolge einer gelingenden Zusammenarbeit und der daraus resultierenden positiven Effekte, steigt auch das Ansehen einer Schule (Sacher, 2008, S. 56; Michel & Hunziker, 2013, S. 23; Kastner, 2019, S. 25).

Als Resümee zu den Auswirkungen von Elternarbeit lassen sich nun folgende Punkte festhalten. Gelingt Elternarbeit, so wirkt sich diese positiv auf die Schülerinnen und Schüler, die Erziehungsberechtigten, die Lehrerinnen und Lehrer, die Schule, sowie deren Umfeld aus. So wie jede Beziehung verlangt auch die Elternarbeit einen stetigen Kontakt und Austausch. Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen können gleichwertige Unterstützung in Hinblick auf die kindliche Entwicklung leisten. Entscheidend ist, dass beide Seiten über dieses Wissen verfügen und es auch nutzen.

## **4. Methoden**

Es wurde die Thematik rund um die Elternarbeit allgemein im historischen und gegenwärtigen Kontext betrachtet, sowie unterschiedliche Modelle der Praxis aufgezeigt. Die Kommunikation, welche einen zentralen Bestandteil der Zusammenarbeit mit Eltern darstellt, wurde grundlegend behandelt und im pädagogischen Rahmen des Führens von Elterngesprächen eingearbeitet. Infolge dieser vorangegangenen Theorie wurden anschließend die Auswirkungen auf drei Instanzen (Schülerinnen und Schüler, Elternhaus, Lehrkräfte) herausgearbeitet. Diese vorangegangenen theoretischen Erläuterungen bieten nun die Grundlage des empirischen Teils dieser Masterarbeit.

Für diese Arbeit wurde die Methode einer quantitativen Datenerhebung gewählt. Quantitativ zu forschen bedeutet, empirische Sachverhalte numerisch darzustellen. Diese Vorgehensweise bietet vielfältige Einsatzmethoden sowie einen hohen Anteil an Flexibilität für Forschende und Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Steiner & Benesch, 20128, S. 47). Die Methode einer Fragebogenerhebung wurde gewählt, um im Rahmen dieser Masterarbeit Aussagen mit einer hohen praktischen Relevanz zu statuieren und möglichst viele Ansichten von Eltern und Lehrkräften meines näheren beruflichen Umfeldes zur Zusammenarbeit beider Parteien zu erlangen.

Es folgen nun eine genaue Forschungsfrage und die dazugehörigen Hypothesen sowie die Beschreibung der Stichprobe, der Durchführung der Untersuchung sowie der Datenerhebungs- und Auswertungsmethode. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel fünf behandelt. Deren Einbettung in bestehende theoretische Ausführungen, die Limitationen dieser Arbeit sowie Implikationen für die pädagogische Praxis werden abschließend in Kapitel sechs behandelt.

### **4.1. Forschungsfrage und Hypothesen**

Ziel ist es, mögliche Gelingensfaktoren der Elternarbeit in Volksschulen herauszufiltern und so geht die vorliegende empirische Untersuchung vorrangig

folgender Forschungsfrage nach: Welche Aspekte aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte tragen zum Gelingen der Elternarbeit in Volksschulen bei?

Unterstützend sollen Forschungshypothesen dazu beitragen, die Forschungsfrage zu beantworten und einen weiteren Beitrag zur besseren Erforschung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Lehrkräften in der Volksschule leisten. Die allgemeine Hypothese lautet: Es gibt konkrete Aspekte, die zum Gelingen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften beitragen.

Weiterführende Thesen, welche durch diese Arbeit geprüft werden sollen, sind:

T1: Eltern und Lehrpersonen empfinden unterschiedliche Aspekte als Gelingensfaktoren bei der Zusammenarbeit.

T2: Lehrpersonen schätzen die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonal und Elternhaus wichtiger ein als die Erziehungsberechtigten.

T3: Der Aspekt Kommunikation wird sowohl von Lehrpersonen als auch von Eltern als der wichtigste Gelingensfaktor für die Zusammenarbeit genannt.

Wirft man einen Blick zurück auf die historische Entwicklung der Elternarbeit in Kapitel 1.2.1, so wird deutlich, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern ein aktives Zugehen seitens der Lehrkräfte zu den Eltern oftmals den Startpunkt für die gemeinsame Arbeit setzt. Dies lässt den Eindruck erscheinen, dass Elternarbeit überwiegend eine Angelegenheit der Lehrerinnen und Lehrer ist. Um dem nachzugehen, wurden weitere spezifischere Hypothesen für diese Arbeit entwickelt, die wie folgt lauten.

## **4.2. Stichprobe und Kontext**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage und den dazugehörigen Hypothesen wurde eine quantitative Untersuchung mittels zweier Online-Fragebögen durchgeführt. Ein Fragebogen richtete sich an Lehrkräfte, die in Volksschulen arbeiten und der zweite Fragebogen an Eltern, deren Kinder in der Volksschule sind. Es wurde keine Unterscheidung zwischen Land- oder Stadtschulen oder unterschiedlichen Schulstufen vorgenommen, da die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule in jeder Volksschule den gleichen rechtlichen

Grundlagen unterliegt und somit in jeder Volksschule und jeder Schulstufe stattfinden muss.

Insgesamt wurden an der gesamten Umfrage eine Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahl und somit auch die Stichprobengröße von  $n=122$  gezählt. Es haben mehr Eltern an der Umfrage teilgenommen als Lehrerinnen und Lehrer. Konkret heißt dies eine Teilnahme von 79 Eltern und 43 Lehrkräften an dem jeweils zugeordneten Fragebogen. Die Antworten von drei Personen betreffend den Lehrerinnen- und Lehrerfragebogen wurden aufgrund unangebrachter Aussagen als ungültig erklärt. Die Antworten des Elternfragebogens waren alle gültig und auswertbar. Demzufolge ist die gültige Stichprobengröße bei  $n=119$  und umfasst insgesamt 79 Eltern und 40 Lehrkräfte.

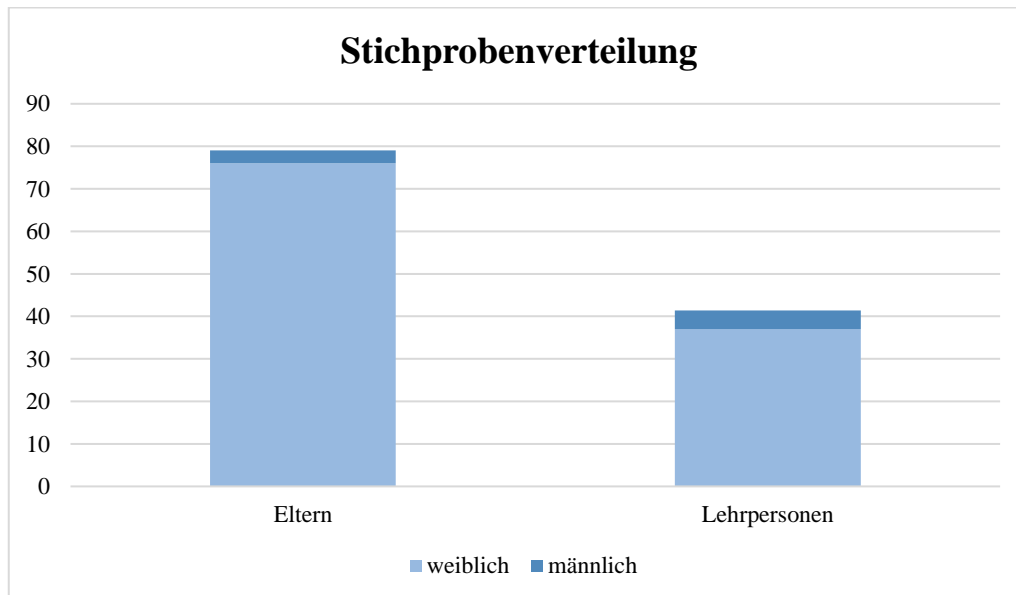


Abbildung 7: Stichprobenverteilung nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

96,2 Prozent der Eltern waren weiblich ( $n=76$ ), 3,8 Prozent männlich ( $n=3$ ). Bei den Lehrkräften waren 92,5 Prozent weiblich ( $n=37$ ) und 7,5 Prozent männlich ( $n=3$ ).

Aus den Daten ist auch ersichtlich, dass beide Fragebögen von mehr als dreimal so vielen Menschen begutachtet, jedoch nicht ausgefüllt wurden. Konkret bedeutet dies, dass der Elternfragebogen von 269 Personen besucht, allerdings nur von 79 Personen ausgefüllt wurde. Dies bedeutet eine relative Abschlussquote von 29,4 Prozent. Beim Fragebogen der Lehrkräfte konnten 149



Besuche gezählt werden und nur 43 ausgefüllte Fragebögen, von denen 40 valide sind. Dies meint eine relative Abschlussquote von 29,1 Prozent.

Es gilt zu berücksichtigen, dass es viele Familien mit Migrationshintergrund gibt, wo Eltern Schwierigkeiten haben, die deutsche Sprache zu verstehen und somit den Fragebogen erhalten und angesehen haben, aber aufgrund der Sprachbarriere nicht teilnehmen konnten. Da viele Volksschulkinder auch Geschwisterkinder in derselben Schule haben, muss die Vermutung berücksichtigt werden, dass der Fragebogen vermutlich hier nur einmal ausgefüllt wurde sowie die Vermutung, dass nur ein Elternteil stellvertretend den Fragebogen ausgefüllt hat. Dies reduziert die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich.

### **4.3. Untersuchungsdesign und Durchführung**

Wie in Kapitel 4.2 bereits erklärt, wurde eine quantitative Forschung mittels Fragebogenerhebung durchgeführt, die den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität entspricht. Die Fragebögen wurden von je zwei Testpersonen als Probeumlauf beziehungsweise Pretest ausgefüllt. Dabei wurden die zu beachtenden Punkte nach Steiner und Benesch (2018, S. 64) berücksichtigt. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Verständlichkeit, die Dauer der Bearbeitung, die Anwendbarkeit sowie die Qualität der Fragen gelegt.

Aus der daraus folgenden Rückmeldung wurde die finale Fassung der beiden Fragebögen festgelegt. Dies geschah, um die Validität beider Fragebögen zu gewährleisten. Die Objektivität der Fragebögen war dadurch gegeben, dass alle Personen durch eine vorangegangene Einführungsseite am Fragebogen die gleichen Informationen erhielten. Die Reliabilität der Forschung ist durch die Wiederholbarkeit des Fragebogens gegeben.

Die beiden Fragebögen wurden über die Plattform *survio* an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer versendet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie wurden über verschiedene Wege erreicht. Zu Beginn wurden die Fragebögen an meiner Stammschule an den Lehrkörper und die

Eltern verschickt. Der ursprüngliche Plan, die Forschung an einer konkreten Schule durchzuführen, um für die pädagogische Praxis der Schule einen Nutzen daraus zu ziehen, scheiterte an einer geringen Teilnahmefrequenz. Aufgrund dessen wurde die Umfrage an 17 weitere, zufällig ausgewählte Volksschulen in Oberösterreich per Mail an die Direktionen und Sekretariate versendet, um so eine höhere Beteiligung zu erreichen. Eine direkte Rückmeldung, dass beide Fragebögen an die Lehrkräfte und die Eltern ausgesendet wurden, wurde nur von einer Schule erhalten.

Darüber hinaus wurden die Fragebögen über soziale Medien verbreitet, damit ein Schneeballsystem ausgelöst wird, um genügend Teilnehmerinnen und Teilnehmer anzuwerben, die eine aussagekräftige Forschung voraussetzt. Die Fragebögen konnten im Zeitraum von 7. März 2022 bis 26. April 2022 online ausgefüllt werden. Nach dem Schließen des Fragebogens wurden alle Daten der online-Plattform gesichert. Die erhaltenen Daten der Forschung wurden sowohl mit Microsoft-Excel als auch mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics ausgewertet und analysiert. Es wurden für beide Fragebögen Datensätze angelegt und im Rahmen einer deskriptiven Analyse betrachtet. Dies bietet die Möglichkeit, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen und der vorangegangenen Theorie hervorzuheben. Die genaue Betrachtung der ausgegebenen Fragebögen erfolgt im nächsten Kapitel.

#### **4.4. Datenerhebung**

Die Wahl der Forschungsmethode ist abhängig von der gestellten Forschungsfrage, den dazugehörigen Hypothesen und dem gewählten Untersuchungsdesign (Straßegger-Einfalt, 2016, S. 38). Dieser Aussage zufolge ist der Fragebogen eine passende Methode, um der angeführten Forschungsfrage dieser Arbeit nachzugehen. Der Fragebogen bildet eine der beliebtesten Methoden zur Datenerhebung (Mummendey & Grau, 2014, S. 13). Den Autoren zufolge sind Qualitätsmerkmale eines Fragebogens unter anderem die Zielgerichtetheit sowie eine fundierte theoretische Grundlage, auf die die Forschung aufbaut. Demzufolge wurde in dieser Arbeit zuerst der theoretische

Hintergrund erarbeitet und anschließend die Forschung entwickelt und durchgeführt.

In den Fragebögen wurden sowohl offene Fragen, Fragen mit Einfach- und Mehrfachauswahl, skalierte Fragen und Rangordnungsfragen gestellt. Beide Fragebögen bestehen aus denselben Fragen, um Vergleiche zwischen den Aussagen der Eltern und den Aussagen der Lehrkräfte ziehen zu können. Einzig die Formulierungen und Antwortmöglichkeiten wurden an die jeweilige Zugehörigkeitsgruppe angepasst und bei den Eltern findet sich eine zusätzliche Frage, nach der Anzahl der Kinder, die gerade in die Schule gehen oder die Schule bereits verlassen haben. Die Vielfalt der verschiedenen Fragearten wurde gewählt, um sowohl konkrete Aspekte des Themas zu erfragen als auch individuelle Unterschiede der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erforschen.

Zu Beginn des Fragebogens werden allgemeine Daten der Person, wie Geschlecht und Alter erfasst. Anschließend werden zwei offene Fragen, in denen die Lehrkräfte und Eltern ihre Auffassung der Begriffe Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft versprachlichen sollen, gestellt. Der größte Teil der Fragebögen umfasst Fragen zur Wichtigkeit der Zusammenarbeit, zur Eigenverantwortung und zum Engagement in der Zusammenarbeit sowie zu den Vor- und Nachteilen einer solchen Zusammenarbeit. In diesem Teil wurde konkret danach gefragt, wie wichtig Eltern und Lehrkräfte die gemeinsame Zusammenarbeit erachten, wie sehr sie sich für das Gelingen dieser Zusammenarbeit verantwortlich fühlen, welche konkreten Vor- und Nachteile gesehen werden sowie die Wahrnehmung der gegenseitigen Kooperationsbereitschaft und der persönliche Zeitaufwand, der für das Zusammenarbeiten aufgewendet wird.

Den Abschluss der Fragebögen bilden Fragen, die sich konkret mit Aspekten des Gelingens sowie Erwartungshaltungen an die Beziehungspartnerschaft befassen. Als Abschluss wurde noch eine offene Frage für weitere Anmerkungen gestellt, um so die Möglichkeit zu bieten, nicht angesprochene Inhalte miteinzubeziehen.

Der Fragebogen für Lehrpersonen umfasst insgesamt 16 Fragen, der Fragebogen für Eltern insgesamt 17 Fragen. Die beiden Fragebögen sind in einem angepassten Layout im Anhang zu finden. Die Vorgehensweise bei der Analyse beziehungsweise Auswertung der Daten wird nun im folgenden Kapitel beschrieben.

## 5. Ergebnisse

### 5.1. Demografische Daten

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Forschung dargestellt. Für die Auswertung wurden Auswertungskategorien erstellt, um Fragen mit ähnlichem thematischem Hintergrund zusammenzufassen und um zwischen den beiden befragten Gruppen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten zu können. Tabelle eins zeigt jene Auswertungskategorien und die dazugehörigen Fragen im jeweiligen Fragebogen. Die adaptierten Fragebögen sind im Anhang zu finden.

<i>Auswertungskategorien</i>	<b>Lehrkräfte</b>	<b>Eltern</b>
Demografische Daten	1 und 2	1, 2 und 3
Begriffsdarstellung	3 und 4	4 und 5
Stellenwert der Zusammenarbeit	5 und 10	6 und 11
Vorteile	7	8
Nachteile	8	9
Verantwortung und Engagement	6 und 12	7 und 13
Kooperation	9 und 11	10 und 12
Gelingensfaktoren	13 und 14	14 und 15
Erwartungen	15	16
Ergänzungen	16	17

*Tabelle 1: Auswertungskategorien (eigene Darstellung)*

Die Kategorie demografische Daten enthält die Fragen nach Alter und Geschlecht bei beiden Gruppen sowie die Frage nach der Anzahl der schulpflichtigen Kinder bei den Eltern. Eine genaue Auflistung zu Anzahl und Geschlecht wurde bereits bei der Stichprobenbeschreibung in Kapitel 4.2 abgegeben. In Abbildung acht ist eine gruppierte Darstellung des Alters der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ersichtlich. Es zeigt sich, dass sich die Mehrheit der befragten Eltern in einem Alter zwischen 31 und 50 Jahren befindet. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen ist zwischen 20 und 40 Jahre alt.

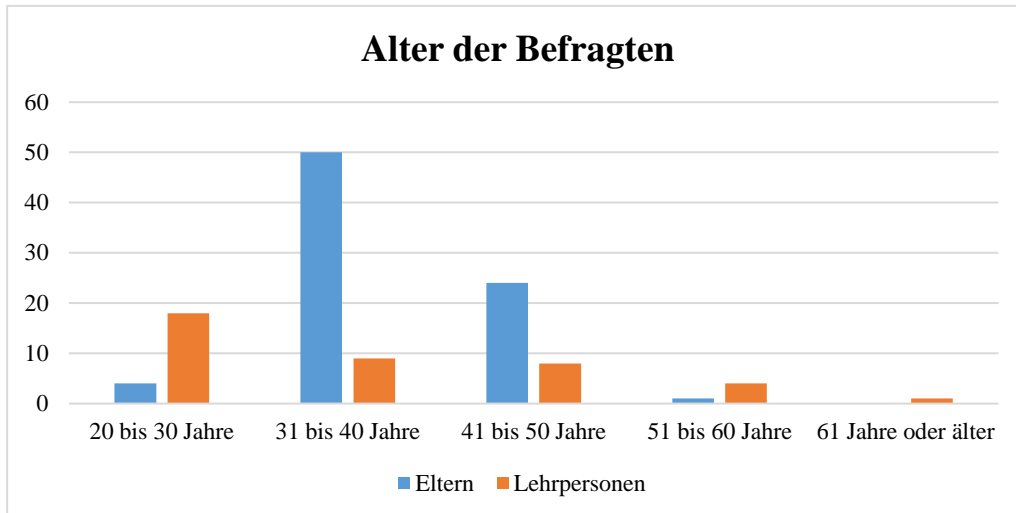


Abbildung 8: grafische, gruppierte Darstellung des Alters der Befragten (eigene Darstellung)

Abbildung neun zeigt weiters die Anzahl der schulpflichtigen Kinder in der Gruppe der Eltern. 35 Eltern gaben an, ein schulpflichtiges Kind zu haben, 36 Eltern haben zwei schulpflichtige Kinder, sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben drei schulpflichtige Kinder und zwei befragte Eltern haben vier schulpflichtige Kinder. Die Gruppe der Eltern mit ein bis zwei Schulkindern macht 89,9 Prozent der befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Eltern ein oder zwei Kinder hat, die derzeit schulpflichtig sind oder, wie im Fragebogen ersichtlich, bereits von der Schulpflicht entbunden sind. Der Grund für die Einbeziehung der nicht mehr schulpflichtigen Kinder liegt darin, dass die Thematik der Zusammenarbeit von Elternhaus und Volksschule bei nicht mehr schulpflichtigen Kindern bereits erfolgt ist und die Eltern somit von vergangenen Erfahrungswerten berichten können.

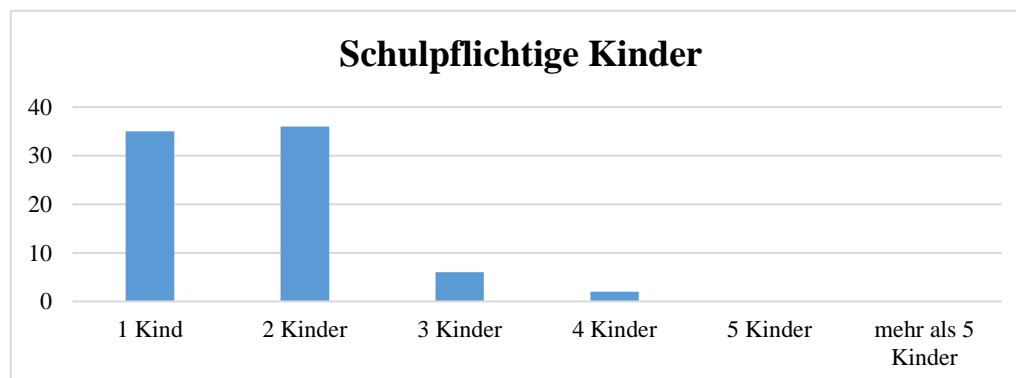


Abbildung 9: Anzahl schulpflichtiger Kinder in Gruppe der Eltern (eigene Darstellung)

## 5.2. Begriffsdarstellung

Die Auswertungskategorie Begriffsdarstellung behandelt die individuellen Begriffsvorstellungen von Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bei Eltern und Lehrpersonen. Wie bereits in dieser Arbeit erwähnt, ist die Forschung rund um die Zusammenarbeit mit Eltern, Schulen und Lehrkräften oft sehr widersprüchlich, da laut Sacher (2008, S. 48) ein eindeutiges Begriffsverständnis dafür fehlt.

Die Begriffe Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beschreiben im Grunde dasselbe: Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern bezüglich der Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Der neu etablierte Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft versucht, im Gegensatz zum veralteten Begriff der Elternarbeit, beide Parteien in der Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu stellen (Killus, 2017, S. 5). Dies spiegeln auch die Ergebnisse der Untersuchung wider. In zwei offenen Fragen wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, ihre Vorstellungen der beiden Begriffe zu verschriftlichen. Hierfür wurden die Antworten in Unterkategorien eingeteilt, um einen allgemeinen Überblick der Nennungen zu erhalten. Beide Male war es die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Eltern und weiteren Betreuungspersonen, welche am öftesten zur Klärung beider Begriffe genannt wurde, wobei die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von den Eltern vermehrt als gleichberechtigter Austausch zwischen Elternhaus und Schule wahrgenommen wird, im Gegensatz zur Elternarbeit, welche vermehrt mit den Aspekten elterliche Pflichten zuhause und in der Schule, Unterstützung des Kindes beim Lernen, Erziehung des Kindes und Mithilfe im Schulalltag verbunden wird. Diese Ergebnisse stützt auch die Historie der Zusammenarbeit von Elternhaus und Lehrpersonen, wo Eltern zunehmend als stimmberechtigte und gleichberechtigte Beziehungspartnerinnen und -partner wahrgenommen wurden (Paseka, 2017, S. 29).

Die Tabellen zwei und drei zeigen ergänzend die Anzahl der Nennungen der Unterkategorien bei den Begriffen Elternarbeit und Erziehungs- und

Bildungspartnerschaft. Dass die Stichprobenanzahl der einzelnen Gruppen nicht mit der Anzahl der Antworten übereinstimmt, liegt daran, dass die Antwort einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers mehrere Kategorien enthalten kann. Die Antworten wurden demnach kategorisiert, wie oft ein Aspekt genannt wurde.

Aus dieser Darstellung ist ersichtlich, dass die Begriffsvorstellungen der Eltern und Lehrkräfte zu Elternarbeit und Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ähnlich sind. Seitens der Eltern wird mehr Diversität bei den angesprochenen Themen in den Antworten wahrgenommen. Den oft genannten Faktor Austausch, Kommunikation und Interaktion sehen Bernitzke und Schlegel (2004, S. 12–17) ebenfalls als essenziell. Regelmäßiger Austausch zwischen beiden Gruppen kann zur Konfliktvermeidung beitragen und die Basis einer vertrauten Beziehung fördern, was wiederum zum meistgenannten Faktor, der Zusammenarbeit, führt.

<i>Elternarbeit</i>	<b>Eltern</b>	<b>Lehrkräfte</b>
Zusammenarbeit	23	27
Austausch, Kommunikation, Interaktion	17	20
Mithilfe im Schulalltag	11	-
Erfüllung elterlicher Pflichten	19	-
Unterstützung des Kindes beim Lernen	17	-
Angebote von Lehrkräften für Eltern	2	-
andere Empfindungen	1	3
keine Begriffsvorstellung	4	-

*Tabelle 2: Darstellung der Nennungen zur Elternarbeit (eigene Darstellung)*

<i>Erziehungs- und Bildungspartnerschaft</i>	<b>Eltern</b>	<b>Lehrkräfte</b>
Zusammenarbeit	44	20
Austausch, Kommunikation, Interaktion, Gesprächskultur	6	4
Bildung und Erziehung	-	8
Ratschläge, Tipps, Beratung	1	1
Unterstützung des Kindes	3	-
andere Empfindungen	7	5
keine Begriffsvorstellung	19	4

*Tabelle 3: Darstellung der Nennungen zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (eigene Darstellung)*



### 5.3. Stellenwert der Zusammenarbeit

Der Stellenwert der Zusammenarbeit wurde in der Auswertungskategorie mithilfe zweier Fragen aus den Fragebögen ermittelt. Einerseits wurde nach der eigens empfundenen Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lehrpersonen gefragt sowie nach bedeutenden, konkreten Aspekten der Zusammenarbeit.

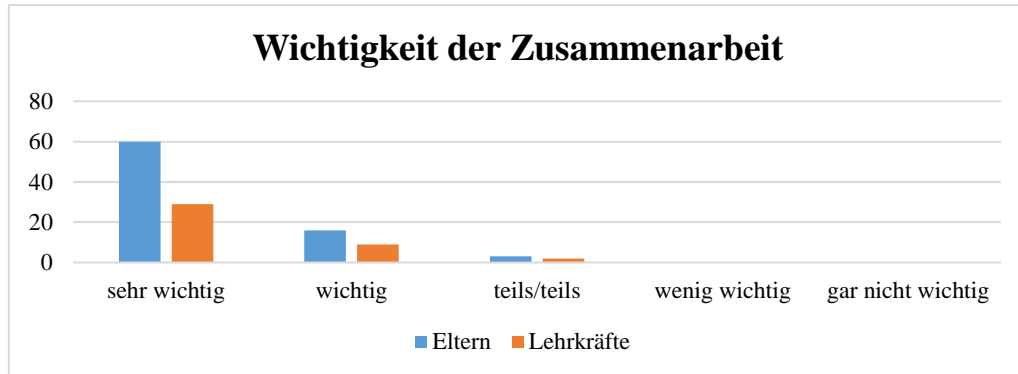


Abbildung 8: eigene Empfindung der Wichtigkeit der Zusammenarbeit beider Gruppen (eigene Darstellung)

In Abbildung zehn ist zu erkennen, dass sich in diesem Punkt beide Gruppen einig sind. Die Mehrheit, das bedeutet 72,5 Prozent bei den Lehrpersonen und 75,9 Prozent bei den Eltern, ist der Meinung, dass die Zusammenarbeit von Elternhaus und Lehrkräften sehr wichtig ist. 22,5 Prozent der Lehrkräfte und 20,3 Prozent der Eltern erachten die Zusammenarbeit als wichtig und nur 5 Prozent der Lehrpersonen und 3,8 Prozent der Eltern finden die Zusammenarbeit von Elternhaus und Lehrpersonen nur teilweise wichtig. Positiv zu erachten ist, dass die Auswahlmöglichkeiten *wenig wichtig* und *gar nicht wichtig* von keiner befragten Person ausgewählt wurden. Aus dem Bildungsbarometer, einer in Deutschland durchgeführten Umfrage aus 2010 lässt sich ebenfalls eine sehr positive Einstellung bezüglich des gegenseitigen Kontakts herauslesen (Jäger-Flor & Jäger, 2010). Damals wurden fast 2000 Menschen zum Thema Kooperation zwischen Elternhaus und Schule befragt. Dies stellt aufgrund der hohen Stichprobenanzahl eine wesentlich aussagekräftigere Studie dar als jene in dieser Arbeit. Der Bildungsbarometer dient somit zur groben Einschätzung eines Trendverlaufs des Zeitraums 2010 bis 2022.

Hiermit werden auch die Äußerungen, welche in Kapitel drei bezüglich der Auswirkungen von gelingender Zusammenarbeit getätigt wurden, bestärkt. Durch die Erkenntnis, dass Lehrkräfte und Eltern es als wichtig, beziehungsweise sehr wichtig erachten zusammenzuarbeiten, ist der erste Schritt zu einer gelingenden Zusammenarbeit getan.

	<b>Eltern</b>	<b>Lehrkräfte</b>
Wertschätzung	5	3
Respekt	9	6
Vertrauen	8	6
Verständnis	5	6
Transparenz	2	3
Offenheit	2	2
Ehrlichkeit	8	2
Geduld	-	2
Gespräche, Kommunikation(sfähigkeit), Informationsaustausch	20	3
Kind, Kindeswohl	3	2
Empathie	1	2
Teamwork, Zusammenarbeit	3	-
Zuhören	2	-
Zusammenhalt	2	-
Einsatz, Engagement	2	-
Aufgeschlossenheit	2	-
Kontakt auf Augenhöhe	2	-
Lernfreude	2	-
Zeit	1	1
Einzelnennungen	mehr auf Kind eingehender weniger Lehrplan im Fokus	Verantwortung
	Organisation	Kooperationsbereitschaft
	Sympathie	Konsequenz
	Kritikfähigkeit	Erreichbarkeit
	Kontakt	
	gut ausgebildete Lehrkräfte – verfügbare Eltern	
	Einigkeit	
	Freundlichkeit	
	Information	

Tabelle 4: Darstellung der Nennungen zum wichtigsten Aspekt der Zusammenarbeit (eigene Darstellung)

Bei der Aufforderung, den wichtigsten Aspekt der Zusammenarbeit zu nennen, wurde deutlich, dass durch die Arbeit mit Kindern, Eltern und Lehrkräften jedem etwas anderes wichtig ist. Aus wissenschaftlicher Sicht kann man aus dieser

Frage deutlich den Schluss ziehen, dass die genannten Aspekte in jeder Form ihre Richtigkeit haben und zum Gelingen der Zusammenarbeit beitragen. Interessant zu beobachten ist, dass, wie in Tabelle vier ersichtlich, es bei den Lehrkräften zwar einige Mehrfachnennungen gibt, sich diese anzahlmäßig aber in einem moderaten Rahmen halten. Bei den Eltern hingegen ist sehr deutlich ein Aspekt als Ausreißer zu erkennen. Nennungen zur Thematik Kommunikation, Information und Gespräche wurden 20-mal getätigt. Dies deutet auf ein großes Verlangen seitens der Eltern hin, dass ein regelmäßiger Austausch möglich gemacht wird und stattfindet.

Diese Forderung bestätigt auch Kegler (2018, S. 98), die das Führen von Gesprächen als Kernaufgabe der pädagogischen Arbeit sieht. Dass Kommunikation ein wichtiges Werkzeug im pädagogischen Alltag darstellt, wurde in dieser Arbeit bereits mehrfach erwähnt und belegt. Lanig et al. (2013, S. 15–16) betonen vor allem den Faktor Zeit, welcher in der Umfrage zweimal genannt wurde. Es ist wichtig, sich Zeit zu nehmen und auch die Zeit des Gegenübers nicht als selbstverständlich anzusehen und sich gegenseitig mit Wertschätzung zu begegnen.

Einen weiteren wichtigen Aspekt bringt King (2017, S. 46–48) mit ein, die sagt, dass die Beziehungsebene, also das Vertrauen, die Basis eines Gesprächs bildet und weiters den Inhalt des Gesprächs beeinflussen kann. Die in der Theorie genannten Faktoren Vertrauen und Wertschätzung, wurden auch in der durchgeführten Forschung mehrfach genannt, wie in Tabelle vier ersichtlich.

#### **5.4. Vorteile**

Die durchgeführte Umfrage thematisierte auch die Kategorien Vorteile und Nachteile der Zusammenarbeit. Zuerst widmet sich die Arbeit den Vorteilen, welche mit einer Frage an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erforscht wurden. Mit der Möglichkeit, mehrere Antworten auszuwählen, gaben 73,4 Prozent der Eltern, das sind 58 Befragte, als Vorteil an, dass sie mehr über das Verhalten und die Leistungen des Kindes in der Schule erfahren. Mit 72,2 Prozent und 57 Befragten dicht dahinter liegt, dass ein weiterer Vorteil der Zusammenarbeit darin besteht, dass sie dem Kind bessere Lernerfolge bringt.

Weitere Vorteile der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen sehen die Eltern darin, dass sie konstruktive Gespräche über Bildung und Erziehung mit Lehrpersonen führen können (67,1 Prozent) und dass sie qualitative Bildungs- und Erziehungsratschläge bei den Lehrpersonen einholen können (39,2 Prozent). 22 befragte Eltern gaben an, dass sich eine gelungene Zusammenarbeit positiv auf das persönliche Empfinden auswirkt und 14 Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich sicher, dass sich die Zusammenarbeit sogar positiv auf das Familienleben auswirkt. Fünf Eltern sahen noch andere Vorteile in der Elternarbeit, haben diese allerdings nicht im Fragebogen verschriftlicht. Demzufolge können diesbezüglich keine weiteren Erkenntnisse geliefert werden. Insgesamt wurden von den 79 befragten Eltern bei dieser Frage 240 Antwortabgaben gezählt. Im Durchschnitt sind dies drei angekreuzte Antworten pro Teilnehmerin beziehungsweise Teilnehmer.

Die Antwortmöglichkeiten der Lehrpersonen wurden sehr stark an jene der Eltern angelehnt, um die Ergebnisse vergleichbar zu machen. 80 Prozent der Lehrpersonen sehen einen Vorteil in der Zusammenarbeit, da diese den Schülerinnen und Schülern bessere Lernerfolge bringt und 75 Prozent profitieren davon, dass sie mehr über die Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler erfahren. 28 Befragte, das sind 70 Prozent, empfinden es als positiv, dass sie sich mit den Eltern des Kindes konstruktiv über Erziehung und Bildung austauschen können. 21 Lehrpersonen (52,5 Prozent) finden, dass sich die Zusammenarbeit positiv auf die eigene Arbeitszufriedenheit auswirkt und 18 Lehrkräfte (45 Prozent) vertreten die Ansicht, dass sich die Zusammenarbeit positiv auf den Unterricht auswirkt. 17 teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer geben an, von den Eltern als Expertin oder Experte beziehungsweise Beraterin oder Berater für Erziehung und Bildung wahrgenommen zu werden. Im Bereich der Lehrpersonen wurde die Auswahlmöglichkeit, weitere Vorteile hinzuzufügen von zwei Personen gewählt, allerdings, wie bei den Eltern, nicht genauer beschrieben. Insgesamt wurden von den 40 befragten Lehrkräften bei dieser Frage 148 Antwortabgaben gezählt. Im Durchschnitt sind dies 3,7 angekreuzte Antworten pro Lehrperson. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl bei

den befragten Eltern als auch bei den Lehrpersonen beinahe gleiche Vorteilsbekundungen zu identifizieren sind. Eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern führt nach der Studie von Ren & Fan (2020) zu einer gemeinsamen, einheitlicheren Sichtweise des Kindes, was sowohl die Beziehung zum Kind als auch die schulischen Erfolge des Kindes positiv beeinflussen kann.

## **5.5. Nachteile**

Die Frage, welche Nachteile die Eltern und Lehrpersonen in der gemeinsamen Zusammenarbeit sehen, wurde nach demselben Prinzip aufgebaut, wie jene Frage nach den Vorteilen. 120 abgegebene Antworten ergeben eine durchschnittliche Auswahl von 1,5 Antwortmöglichkeiten pro Teilnehmerin beziehungsweise Teilnehmer. 40,5 Prozent der Eltern geben an, dass die Zusammenarbeit nicht immer gut funktioniert und 26,6 Prozent meinen, den Anforderungen seitens der Lehrperson an die Eltern gerecht werden zu müssen. 25,3 Prozent empfinden den großen Zeitaufwand, der die Zusammenarbeit mit sich bringt, als Nachteil. Die Auswahlmöglichkeit, weitere Nachteile hinzuzufügen wurde von 18 Personen gewählt, jedoch ohne weitere schriftliche Erläuterungen. Dass die Zusammenarbeit viel Kraft kosten kann, geben 15,2 Prozent an, sich bezüglich der eigenen Erziehung oft rechtfertigen zu müssen 10,1 Prozent. Das Gefühl immer erreichbar sein zu müssen empfinden 7,6 Prozent der Befragten. 3,8 Prozent der Eltern haben angegeben, dass sie sich oft persönlich angegriffen fühlen.

Insgesamt wurden 126 Antwortabgaben gezählt. Das bedeutet, dass jede Lehrkraft durchschnittlich 3,2 Antwortmöglichkeiten ausgewählt hat. Der größte Nachteil, den Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern wahrnehmen, ist, dass die Zusammenarbeit viel Kraft kosten kann. Dies empfinden 82,5 Prozent, also 33 Befragte so. Als weiteren bedeutenden Nachteil sehen Lehrkräfte (70 Prozent) den hohen Zeitaufwand, der damit verbunden ist. Dass die Zusammenarbeit nicht immer gut funktioniert, finden 67,5 Prozent der Befragten. 13 Teilnehmerinnen und Teilnehmer geben an, dass sie den Anforderungen der Eltern gerecht werden müssen, die an sie oder ihn als

Lehrperson gestellt werden. Weiters geben 22,5 Prozent an, sich selbst und die Arbeit gegenüber den Eltern rechtfertigen zu müssen, 20 Prozent finden, dass sie immer erreichbar sein müssen. 12,5 Prozent, das sind fünf Lehrkräfte, fühlen sich von Eltern oft persönlich angegriffen. Drei Lehrerinnen und Lehrer geben ergänzend andere Nachteile an, welche wiederum nicht verschriftlicht wurden.

Zusammenführend lässt sich feststellen, dass die befragten Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit den Eltern als kräftezehrender wahrnehmen als die Eltern, wohingegen die Eltern öfter angeben, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen nicht immer gut funktioniert.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Killus (2012, S. 50), welche im Rahmen der zweiten JAKO-O Bildungsstudie in Deutschland zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule forschte. Sie stellte fest, dass die Zusammenarbeit häufig Konflikte mit sich bringt, egal um welchen Schultyp es sich handelt. In ihrer Forschung wird seitens der Lehrerinnen und Lehrer beklagt, dass der erzieherische Anteil in der Schule stetig wächst und somit immer mehr Erziehung seitens der Eltern auf die Lehrkräfte abgewälzt wird. Ebenso nehmen die persönlichen Schulerfahrungen der Eltern einen bedeutenden Einfluss auf die Zusammenarbeit. Somit kommt es laut Killus (2012, S. 50) immer häufiger vor, dass Eltern öfter und schneller auf rechtliche Hilfsmittel zurückgreifen. Andererseits klagen Eltern über die Distanziertheit mancher Lehrkräfte sowie über mangelndes Interesse an der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (Killus, 2012, S. 50).

## **5.6. Verantwortung und Engagement**

Die Auswertungskategorie Verantwortung und Engagement befasst sich mit dem eigenen Verantwortungsbewusstsein von Eltern und Lehrkräften bezüglich des Beziehungsaufbaus und der Beziehungsgestaltung zueinander sowie der Einschätzung, wie viel Zeit wöchentlich in die Zusammenarbeit investiert wird. Zum erstgenannten Punkt wurden beide Gruppen befragt, wie wichtig sie die

Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lehrpersonen erachten. Folgende Erkenntnisse wurden, wie in Abbildung 9 ersichtlich, gewonnen.

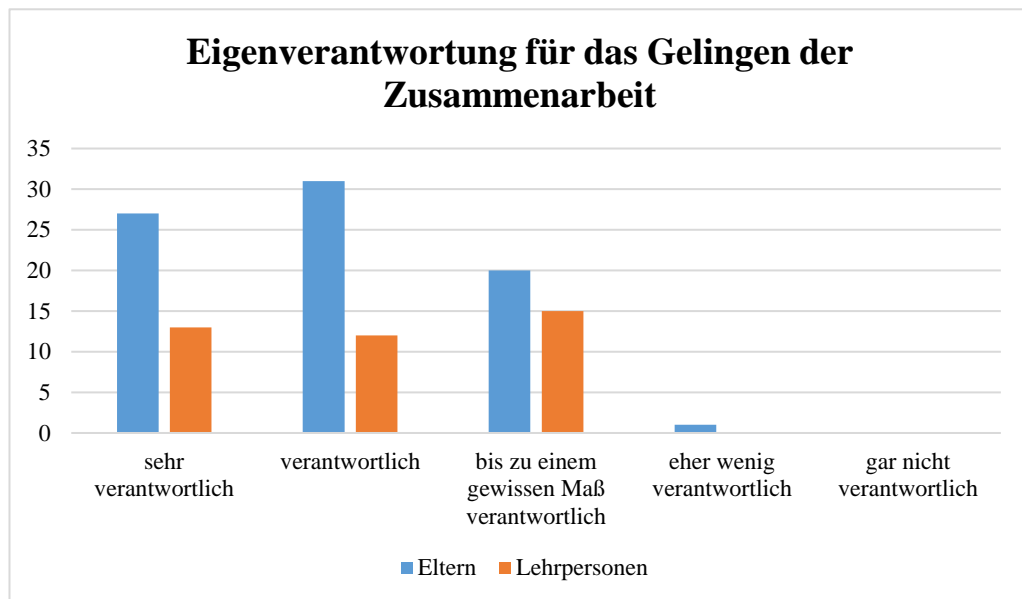


Abbildung 9: Darstellung der Eigenverantwortung für das Gelingen der Zusammenarbeit (eigene Darstellung)

Die meisten Eltern, in diesem Fall sind es 39,2 Prozent, fühlen sich für eine gelungene Lehrkraft-Eltern-Beziehung verantwortlich. 34,2 Prozent fühlen sich sehr verantwortlich und ein Viertel fühlt sich bis zu einem gewissen Maß verantwortlich. Ein Elternteil gab an, sich eher wenig verantwortlich zu fühlen. Die meistgewählte Antwort bei den Lehrkräften war, dass sie sich bis zu einem gewissen Maß verantwortlich fühlen. Dies entspricht 15 Lehrpersonen und 37,5 Prozent. 32,5 Prozent fühlen sich sehr verantwortlich für eine gelungene Beziehung zueinander und 30 Prozent fühlen sich verantwortlich. Keine der Lehrpersonen fühlt sich eher wenig oder gar nicht verantwortlich. Nach Killus & Paseka (2021, S. 256) bedarf es eines hohen Maßes an Verantwortung, um eine gelingende Beziehung aufzubauen und zu fördern. Killus (2012, S. 67) stellte im Rahmen ihrer Forschung ebenfalls fest, dass Eltern sehr deutlich der Meinung sind, dass sowohl sie als auch die Schule in Erziehungs- und Bildungsangelegenheiten Verantwortung übernehmen müssen und sich damit eine geteilte Zuständigkeit formiert.

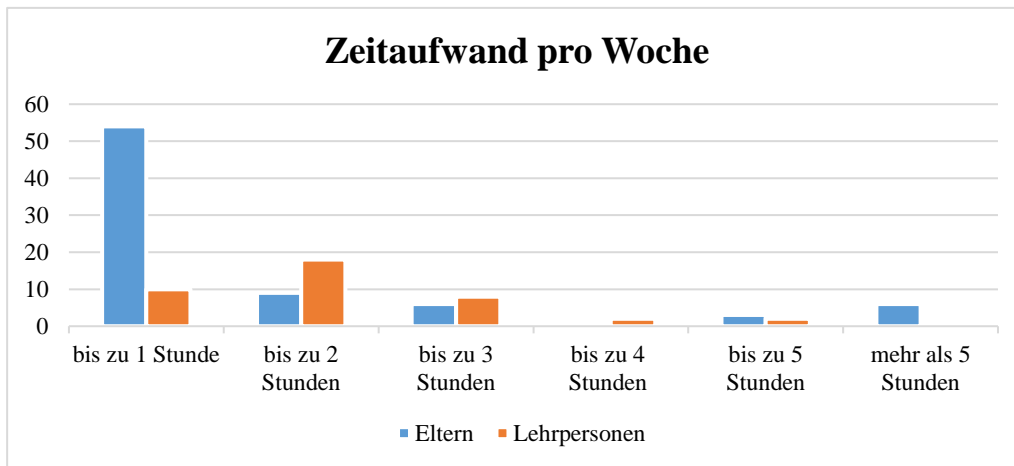


Abbildung 10: Darstellung des wöchentlichen Zeitaufwands (eigene Darstellung)

In Abbildung zwölf sind die jeweiligen Einschätzungen zum wöchentlichen Zeitaufwand seitens der Eltern und der Lehrpersonen bezüglich der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule abgebildet. Klar ersichtlich ist, dass die Mehrheit der Eltern einen wöchentlichen Zeitaufwand von bis zu einer Stunde investiert. Mit 68,4 Prozent, beziehungsweise 54 Eltern, bildet dies auch die absolute Mehrheit. 11,4 Prozent wenden bis zu zwei Stunden wöchentlich für die Zusammenarbeit auf. Jeweils 7,6 Prozent investieren bis zu drei oder mehr als fünf Stunden. 3,8 Prozent geben an, bis zu fünf Stunden wöchentlich für die Zusammenarbeit zu benötigen und 1,3 Prozent sagen, dass sie bis zu vier Stunden aufwenden. Die befragten Lehrpersonen investieren im Schnitt mehr Zeit in die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. 45 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer geben an, bis zu zwei Stunden pro Woche zu investieren. 25 Prozent benötigen bis zu einer Stunde und 20 Prozent bis zu drei Stunden. Je fünf Prozent der Lehrkräfte benötigen bis zu vier oder bis zu fünf Stunden pro Woche. Keine Lehrperson gab an, mehr als fünf Stunden zu investieren.

Ein direkter Vergleich von Eltern und Lehrpersonen wird hier schwierig, da eine Lehrperson mit den Eltern einer ganzen Klasse zusammenarbeitet und die Eltern, zumindest in der Volksschule, nur mit einer Handvoll Lehrpersonen. Dass der Zeitaufwand bei Eltern mit mehreren schulpflichtigen Kindern größer ist, ergibt sich von selbst.



## 5.7. Kooperation

Die siebte Auswertungskategorie behandelt das Thema Kooperation beziehungsweise Kooperationsbereitschaft und erfasst auch bereits gesammelte Erfahrungen diesbezüglich. Bei der Frage, ob Eltern die Lehrpersonen, mit denen sie Kontakt haben, als kooperationsbereit empfinden, gibt mit 67,1 Prozent die Mehrheit an, dass die Lehrpersonen kooperationsbereit sind. 25,3 Prozent der Eltern beschreiben die Lehrpersonen als eher kooperationsbereit und 6,3 Prozent als eher nicht kooperationsbereit. Eine Person gibt an, dass die Lehrpersonen, mit denen Kontakt besteht, nicht kooperationsbereit sind.

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen, das sind 75 Prozent, gibt an, dass die Eltern eher kooperationsbereit sind. 25 Prozent empfinden die Eltern als kooperationsbereit. Keine Lehrperson gibt an, dass die Eltern eher nicht oder gar nicht kooperationsbereit sind. Abbildung 13 beschreibt die genannten Auswertungen nochmals grafisch.

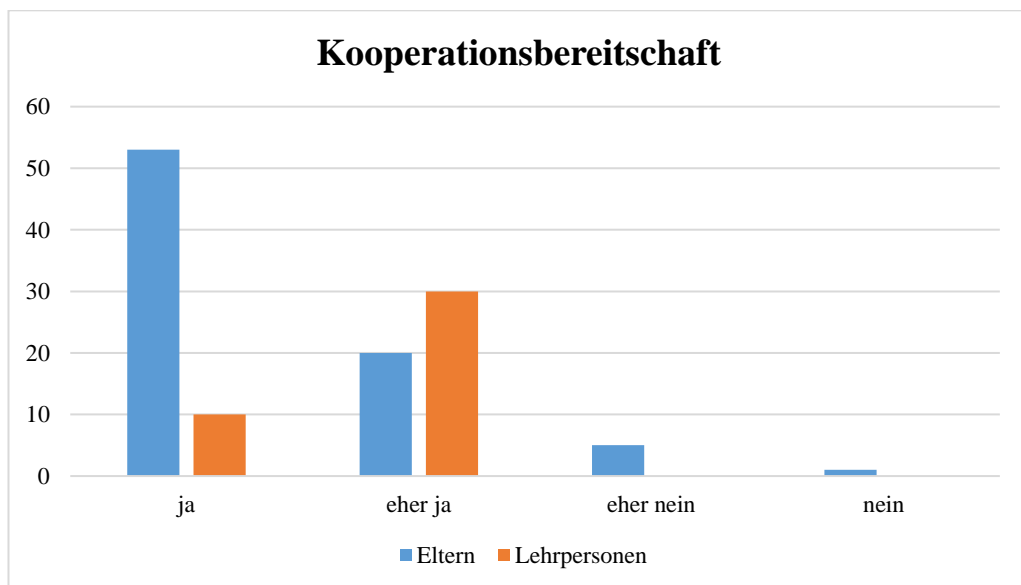


Abbildung 11: Darstellung der Kooperationsbereitschaft von Eltern und Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Ergänzend zum Aspekt der Kooperationsbereitschaft wurden die Eltern und Lehrkräfte dazu befragt, ob sie bereits in eine negative Situation im Rahmen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule verwickelt waren. 53,8 Prozent der

Eltern waren bisher noch nicht in solch eine negative Situation verwickelt, 46,2 Prozent schon. Bei den Lehrpersonen hatten 70 Prozent bereits negative Erfahrungen im Rahmen der Zusammenarbeit gesammelt, 30 Prozent nicht. Hier gilt dasselbe wie in der Auswertungskategorie Verantwortung und Engagement. Dadurch, dass eine Lehrperson im Schnitt mit mehr Eltern in Kontakt tritt als Eltern mit Lehrpersonen, kann schlussgefolgert werden, dass Lehrpersonen mehr Erfahrungen in diesem Bereich sammeln, sowohl positive als auch negative. Ähnliche Ergebnisse spiegelt auch der Bildungsbarometer (Jäger-Flor & Jäger, 2010). wider. Bei der Befragung der Eltern zu ihren Erfahrungen mit Schule und Lehrkräften mittels einer Skala nach deutschen Schulnoten kam ein Durchschnittswert von 2,83 heraus, was eine durchaus positive Erfahrung darstellt. Bei den Lehrkräften spiegelt sich dieses Ergebnis ebenfalls wider. Somit ist auch hier eine Ähnlichkeit mit der vorliegenden Forschung gegeben.

## **5.8. Gelingensfaktoren**

Die folgende Auswertungskategorie beschäftigt sich mit konkreten Gelingensfaktoren der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule beziehungsweise Lehrpersonen. Beide Gruppen wurden in diesem Kontext aufgefordert, vorgegebene Aspekte der Zusammenarbeit nach der persönlich empfundenen Wichtigkeit zu ordnen. Die Aspekte waren gegenseitige Achtung und Vertrauen, die Qualität der Gesprächskultur, beidseitige Kooperationsbereitschaft, die Intensität des Informationsaustausches sowie gemeinsame Aktivitäten wie beispielsweise Schulfeste, Ausflüge oder außerschulische Zusammenkünfte. Die Werte mussten von eins bis fünf geordnet werden, wobei dem Wert mit der höchsten Wichtigkeit ein Wert von fünf und dem Wert mit der geringsten Wichtigkeit ein Wert von eins zugeordnet wurde. Daraus ergeben sich statistische Werte, wie oft der Faktor an welcher Stelle stand. Je höher der Wert desto höher wurde die Wichtigkeit jenes Aspekts eingestuft. In Abbildung 14 sind die genannten Faktoren und der Wert der zugeordneten Wichtigkeit ersichtlich.

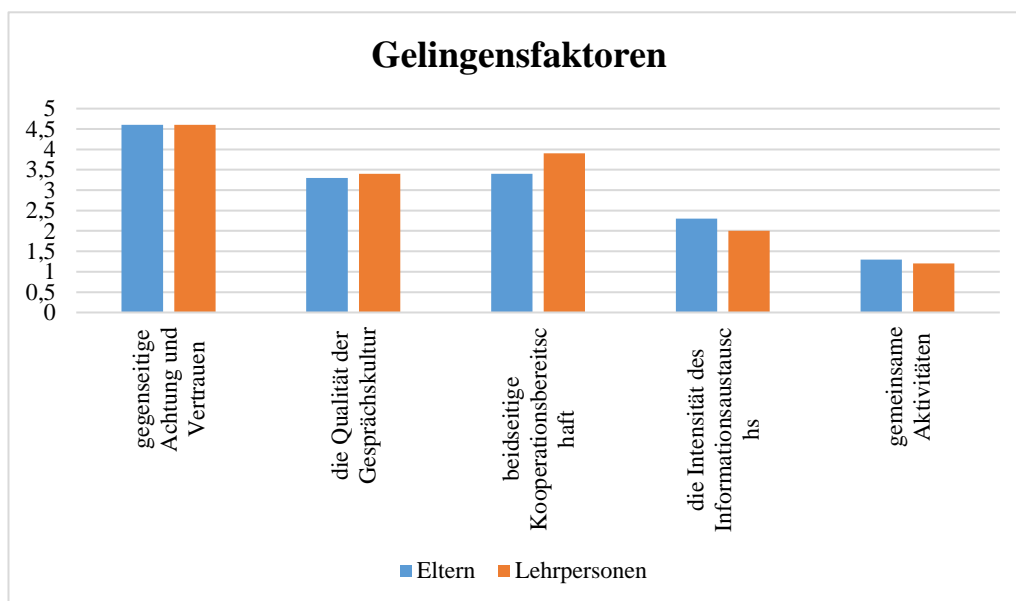


Abbildung 12: Darstellung der nach Wichtigkeit geordneten Aspekte (eigene Darstellung)

Es lässt sich klar erkennen, dass der Aspekt der gegenseitigen Achtung und des gegenseitigen Vertrauens bei beiden Gruppen eine idente Wichtigkeit widerspiegelt. Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte geben diesem Faktor einen Wert von 4,6. Der Qualität der Gesprächskultur wird von den Eltern eine Wichtigkeit von 3,3 beigemessen und von den Lehrerinnen und Lehrern 3,4. Die beidseitige Kooperationsbereitschaft empfinden Lehrpersonen mit einem Wert von 3,9 wichtiger als Eltern mit einem Wert von 3,4. Die Intensität des Informationsaustausches liegt bei Eltern und Lehrpersonen an vierter Stelle mit einem Wert von 2,3 bei den Eltern und 2,0 bei den Lehrkräften. An letzter Stelle mit den Werten 1,2 bei Lehrpersonen und 1,3 bei Eltern finden sich die gemeinsamen Aktivitäten.

Ähnliche Ergebnisse finden sich im Bildungsbarometer (Jäger-Flor & Jäger, 2010) wieder. Genauer wurde in dieser Studie nach der individuellen Wichtigkeit von vorgegebenen Zielen der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule gefragt. Als sehr wichtig wurde vor allem das Schaffen gegenseitigen Vertrauens genannt, deckungsgleich mit der in dieser Masterarbeit durchgeführten Forschung. Im Bildungsbarometer wurde ergänzend noch die Unterstützung der Leistungsbereitschaft und Lernfreude der Kinder genannt,

sowie die Förderung gegenseitiger Toleranz und Wertschätzung und der Abbau von Ängsten und Vorurteilen.

Ergänzend zu dieser Frage wurden beide Gruppen gebeten, noch zusätzliche Gelingensfaktoren im Rahmen einer offenen Frage hinzuzufügen. Die genannten Aspekte sind in Tabelle fünf, auf der nächsten Seite ersichtlich. Es ist deutlich zu erkennen, dass hier der Aspekt der Kommunikation, des Austauschs und das Führen von Gesprächen bei beiden Gruppen von großer Bedeutung ist. Köstlinger (2020, S. 33) führt in ihrer Arbeit an, dass der Informationsaustausch nicht nur Teil der Kooperation ist, sondern zugleich eine Gelingensbedingung in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften darstellt. Die Folgen eines gelingenden Austauschs zwischen den beiden Parteien sind sehr förderlich für weitere Faktoren wie gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung, welche ebenfalls in der Forschung dieser Arbeit vorliegen und weshalb diese auch als Gelingensfaktoren in der Zusammenarbeit gelten.

Die befragten Eltern finden darüber hinaus in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften die Aspekte Offenheit, Ehrlichkeit, Vertrauen, Akzeptanz und Kooperation essenziell. Bei den Lehrkräften stehen neben der Kommunikation vor allem die Aspekte Ehrlichkeit und Respekt im Vordergrund sowie das Handeln im Interesse und zum Wohle des Kindes und das Verständnis. Die Rolle der Schulleitung, das Entgegenwirken von Sprachbarrieren bei der Zusammenarbeit mit Eltern und das eigene professionelle Agieren sind ebenfalls mehrfach genannte Aspekte. Es lässt sich bei der Gruppe der Eltern ebenfalls erkennen, dass im Rahmen dieser Antworten die Nähe und Beziehung zur Lehrperson, also die aktive Zusammenarbeit gesucht wird. Das Wohl des Kindes ist hierbei ebenfalls sehr präsent. Aspekte wie Geduld, Flexibilität, Fairness, Transparenz, gemeinsame Ausflüge und Aktivitäten und Situationen mehr aus der Sicht der Kinder zu betrachten sind die genannten Faktoren.

Bei der Gruppe der Lehrpersonen stehen vor allem Aspekte bezüglich der gemeinsamen Interaktion im Vordergrund. Dies bestärken genannte Faktoren wie professionell zu agieren, Freundlichkeit, gegenseitige Akzeptanz und die Einbindung der Eltern in den Unterricht.

	<b>Eltern</b>	<b>Lehrkräfte</b>
Offenheit	8	2
Beziehungsgestaltung, Kooperation	5	2
Persönliche Einstellung und Grundhaltung	4	-
Gespräche, Austausch, Kommunikation	20	8
Rahmenbedingungen, Umfeld	2	-
Interesse	5	1
Respekt	3	4
Ehrlichkeit	6	5
Vertrauen	6	2
Akzeptanz	6	1
Kindeswohl, Unterstützung des Kindes, im Interesse des Kindes handeln	3	3
Toleranz	2	-
Verständnis	4	3
Schulleitung	-	3
Sprachbarrieren entgegenwirken	-	3
Wertschätzung	-	2
professionell agieren	-	3
Empathie	1	1
Geduld	-	2
Einzelnennungen	Flexibilität	Freundlichkeit
	Verständnis von kinderlosen Lehrpersonen	Einbinden von Eltern in das Unterrichtsgeschehen (Beruf vorstellen, Besichtigung ermöglichen)
	Fairness	
	Transparenz	
	mehr Ausflüge und gemeinsame Aktivitäten	
	Berücksichtigung der Lebensumstände	
	Kinder einbinden	
	Situationen aus der Sicht des Kindes betrachten	

Tabelle 5: Auflistung der zusätzlich genannten Gelingensfaktoren (eigene Darstellung)

## 5.9. Erwartungen

In der vorletzten Auswertungskategorie Erwartungen gab es für beide Gruppen eine Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit. Es wurde konkret danach gefragt, was sich Eltern von den Lehrpersonen ihres Kindes beziehungsweise was sich Lehrpersonen von den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler erwarten. Die Antwortmöglichkeiten der Eltern waren: kindgerechter Unterricht, Ehrlichkeit in Bezug auf das Verhalten und die Leistungen meines Kindes, regelmäßige Rückmeldungen und Gespräche, Vertrauen in mich als Erziehungsberechtigte oder Erziehungsberechtigter, gemeinsame Aktivitäten, keine Erwartungen sowie andere Nennungen. Die Lehrpersonen konnten zwischen folgenden Antworten auswählen: altersgemäße, konsequente Erziehung, Ehrlichkeit, regelmäßige Rückmeldungen und Gespräche, Vertrauen in mich als Lehrperson, Dankbarkeit, keine Erwartungen sowie andere Nennungen.

Die Ergebnisse der Eltern sind in Abbildung 15 ersichtlich. Vier Aspekte stechen durch eine hohe Frequenz deutlich hervor.

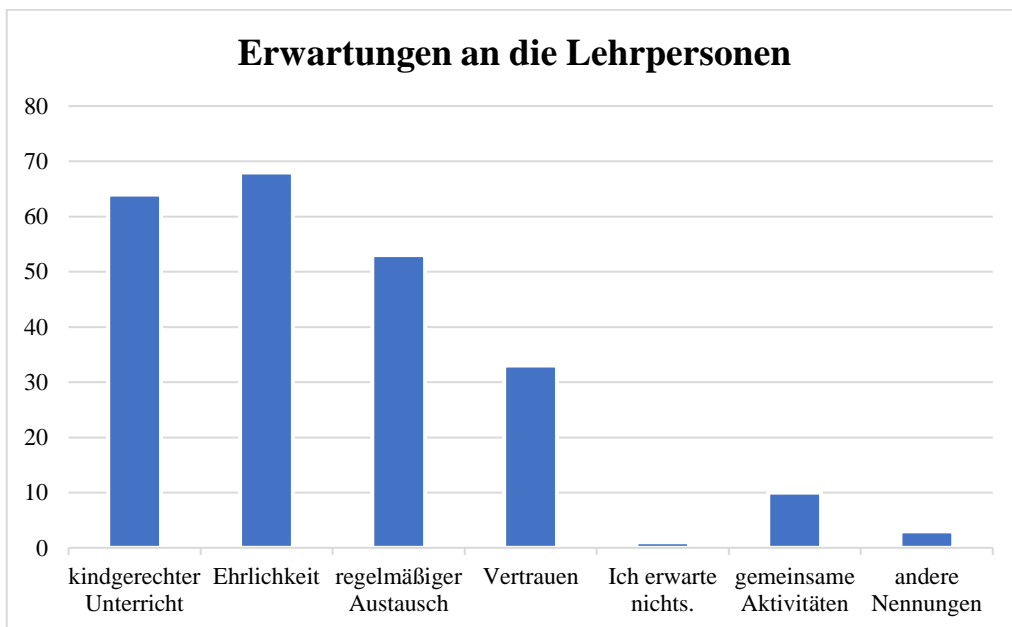


Abbildung 13: Erwartungen der Eltern an die Lehrpersonen (eigene Darstellung)

86,1 Prozent der Eltern erwarten sich vor allem Ehrlichkeit seitens der Lehrperson in Bezug auf das Verhalten und die Leistungen des Kindes, gefolgt

von einem kindgerechten Unterricht mit 81 Prozent der Stimmen. 67,1 Prozent erwarten regelmäßige Rückmeldungen und Gespräche und 41,8 Prozent zählen auf das Vertrauen der Lehrperson in die Eltern in ihrer Rolle als Erziehungsberechtigte. 12,7 Prozent der Eltern erwarten sich gemeinsame Aktivitäten mit den Lehrpersonen ihrer Kinder. 3,8 Prozent der Eltern gaben andere Erwartungen an, welche nicht näher erläutert wurden und 1,3 Prozent gaben an, nichts von den Lehrpersonen zu erwarten.

Die Ergebnisse der Lehrpersonen sind in Abbildung 16 ersichtlich. Drei Aspekte fallen durch eine häufige Nennung auf.

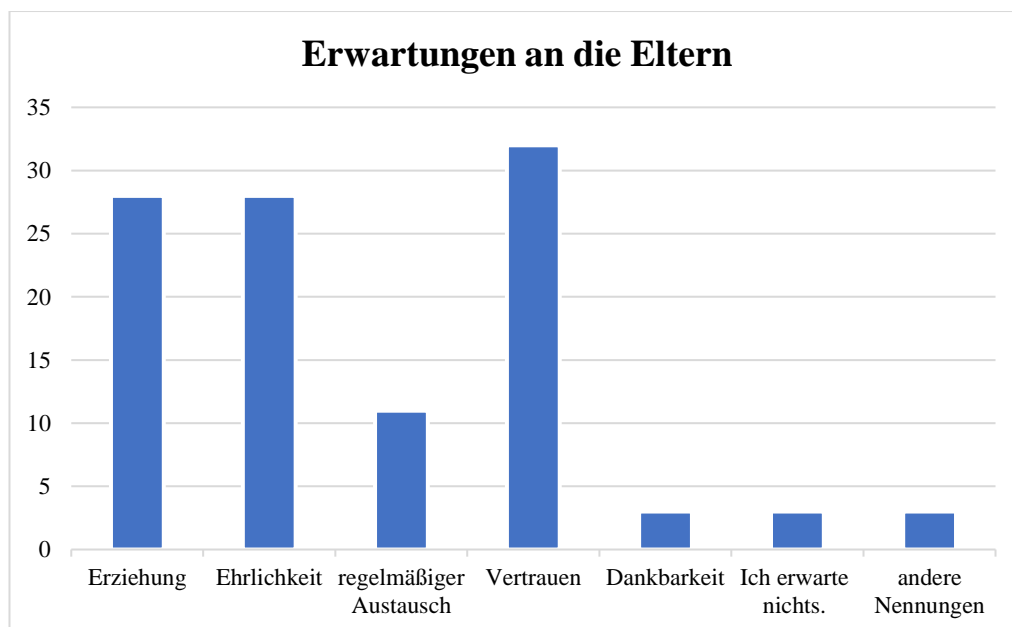


Abbildung 14: Erwartungen der Lehrpersonen an die Eltern (eigene Darstellung)

Das Vertrauen der Eltern in die Lehrperson ist mit 80 Prozent der Stimmen die meistgewählte Antwort in dieser Gruppe. Jeweils 70 Prozent stimmten für eine altersgemäße, konsequente Erziehung und Ehrlichkeit. 27,5 Prozent der Lehrpersonen erwarten sich regelmäßige Rückmeldungen und Gespräche. Jeweils 7,5 Prozent erwarten sich Dankbarkeit, haben keine Erwartungen oder gaben andere Erwartungen an, die nicht näher erläutert wurden.

Als Vergleich zwischen den Erwartungen beider Gruppen lässt sich Folgendes festhalten: Bei beiden Gruppen spielen die Aspekte Ehrlichkeit, regelmäßiger

Austausch und Vertrauen eine bedeutende Rolle. Die Erziehung seitens der Eltern ist ein weiterer wichtiger Punkt für die Lehrkräfte und die Eltern erwarten einen kindgerechten Unterricht seitens der Lehrperson. Deutlich ersichtlich ist, dass beide Gruppen an das jeweilige Gegenüber genaue Erwartungen haben.

### **5.10. Ergänzungen**

In der letzten Auswertungskategorie konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie noch Ergänzungen zum Fragebogen anführen. 16 Eltern und sechs Lehrpersonen nutzten diese Gelegenheit. Zentrale Aussagen werden nun folgend verschriftlicht. Es werden in diesem Abschnitt auch konkrete Zitate aufscheinen. Diese wurden aus der direkten Fragebogenauswertung herausgenommen und korrekt abgebildet.

In der Gruppe der Eltern werden bedeutende Aspekte rund um die Balance zwischen Schule und Familie, das Schulsystem und das Schulpersonal angesprochen. Kritisiert wird hier vor allem das Schulsystem, welches eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen oft verhindert. Weiters wird die Schwierigkeit, einen Gleichklang zwischen Schule und Elternhaus zu finden, angesprochen. Ergänzend wird hier noch erwähnt, dass Eltern viele Schulaspekte anders sehen als die Lehrperson und sich so ein Elternteil oft schnell gegen eine Lehrerin oder einen Lehrer positioniert, was wiederum das Kind in einen Rollenkonflikt bringt. Als Beispiele werden hier die Schriftform und die Menge und Art der Hausübungen angeführt.

Ein Elternteil tätigte folgende Aussage: „Ich finde die Menschlichkeit ist noch ein wichtiger Punkt! Kinder bestehen nicht nur aus Noten und Leistung.“ Dazu ergänzend passt die vertiefende Aussage einer weiteren Teilnehmerin beziehungsweise eines weiteren Teilnehmers. Es soll mehr das Kind gesehen werden und nicht allein der Unterrichtsstoff. „Die Kinder sind auch Persönlichkeiten, die von uns als Vorbilder lernen, wie man miteinander umgeht, Probleme löst, lernt, ...“ Die



Person führt noch abschließend an, dass es schön wäre, wenn Eltern und Lehrpersonen zusammen das ganze Kind sehen und unterstützen.

Die Wichtigkeit der Lehrperson wird wie folgt beschrieben. Es wird seitens der Eltern nach mehr außerschulischer Unterstützung für die Lehrperson verlangt sowie nach mehr Freiheit für die Lehrperson in ihrem beruflichen Handeln. Letzteres wird noch genauer dadurch erläutert, dass „[...] Eltern viel zu oft die Möglichkeit haben, sich einzumischen.“ Dies erschwert darüber hinaus auch den anderen Eltern die Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper. Ein sehr praxisnaher Vergleich wird darüber hinaus ebenfalls angeführt. Es wird gesagt, dass sich der besagte Elternteil in ihrem oder seinem Beruf auch nichts von außenstehenden Personen dreinreden lässt und so soll auch die Lehrperson ein gewisses Maß an Freiheit haben. Ein Elternteil betont, dass der schulische Erfolg des Kindes sowie eine erfolgreiche Zusammenarbeit maßgeblich von der Lehrperson abhängen. Eine allgemeine Aussage diesbezüglich sei also schwierig. Dennoch wird weiters gesagt, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften das Wichtigste für die schulische Bildungsarbeit und für die Zukunft des Kindes ist und die Nutzung von Kommunikationsplattformen die Zusammenarbeit erleichtert. Vor allem durch die Corona-Pandemie wurde der Austausch mit den Eltern vermehrt digital abgehalten. Persönliche Kontakte durften nicht stattfinden. Als abschließendes Statement zu den Ergänzungen der Eltern folgt eine Aussage eines Elternteils, die einen wichtigen Punkt der Zusammenarbeit formuliert: „Beide Seiten lernen aus der Erfahrung und probieren hoffentlich immer das Beste für das Kind.“

Die Gruppe der Lehrpersonen hebt deutlich hervor, dass es sehr schulabhängig ist, wie mit den Eltern zusammengearbeitet wird. Oftmals werden die Eltern nicht angehört und in jeder Situation die Lehrkräfte gestärkt oder auch umgekehrt, dass die Eltern durch die Leitung der Schule gegen die Lehrkräfte ausgespielt werden. Beide Fälle seien für eine gute Zusammenarbeit kontraproduktiv. Bezüglich der veränderten Kommunikationsmethoden durch die Corona-Pandemie wurde auch bei den Lehrpersonen ein ausführliches und treffendes Statement geliefert.

Pandemiebedingt findet Elternarbeit vermehrt durch digitale Kommunikation (Eltern-Lehrer-Apps) statt. Diese Möglichkeit bietet viele Vorteile (Spontaneität), bringt aber auch Nachteile mit sich. Vor ein paar Jahren noch wurden Nachrichten ins Elternheft geschrieben und die Kinder hatten die Aufgabe, das Heft der Lehrerin oder den Eltern zu zeigen. Mit den Apps schwinden auch die Aufgabenbereiche der Kinder. Da viele Lehrer/innen aufgrund der speziellen Situation in den letzten Jahren permanent für die Eltern erreichbar waren, hat sich dies eingebürgert und wird von vielen Eltern als normal erachtet. Ein Abmelden in den Ferien und am Wochenende von diesen Apps tut den Lehrpersonen sehr gut und bietet einen Weg „back to the roots“. Gute Elternarbeit muss nicht sofort geschehen. Wichtig ist aber, dass sie geschieht. Vor allem der letzte Satz ist von essenzieller Bedeutung im Rahmen der Zusammenarbeit und soll nochmals hervorgehoben werden: „Gute Elternarbeit muss nicht sofort geschehen. Wichtig ist, dass sie geschieht.“

Kritisiert wird von Seiten der Lehrpersonen, dass es sich Eltern oft zu leicht machen und nicht die nötige Konsequenz aufbringen, die es für die kindliche Erziehung und eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen braucht. Dennoch hilft es, laut einer weiteren Aussage einer Lehrkraft, dass man davon ausgeht, dass Eltern auch immer das Beste für das Kind möchten. In den meisten Fällen sei das der Fall und beide Parteien verfolgen ein gleiches Ziel. Das Kind ist das Kernelement in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus und sein Wohlergehen steht an erster Stelle.

Dass die Elternarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verankert werden müsste, stellt den abschließenden Aspekt der Ergänzungen der Gruppe der Lehrpersonen dar.

## **6. Zusammenfassung und Fazit**

Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften ist von beiden Seiten aus gesetzlich geregelt und somit auch verpflichtend. Wie wichtig diese Zusammenarbeit ist, wurde in der vorliegenden Arbeit deutlich hervorgehoben. Der Begriff der Elternarbeit wurde im Laufe der Geschichte immer wieder umgewandelt und wird heute als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geführt. Die Gleichstellung und Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften wurde somit durch die Begrifflichkeit neu definiert. Lehrkräfte und Eltern assoziieren beide Begriffe vor allem mit Zusammenarbeit, Austausch und Kommunikation.

Das Potential, welches eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften birgt, ist von hohem Wert, muss allerdings von jeder Lehrperson und jedem Elternteil selbst entdeckt und genutzt werden. Eine gute Voraussetzung dafür ist, dass die Wichtigkeit der Zusammenarbeit erkannt wird. Die meisten Eltern und Lehrpersonen, die an der Umfrage teilgenommen haben, schätzen die Zusammenarbeit als sehr wichtig sein.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage: „Welche Aspekte aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte tragen zum Gelingen der Elternarbeit in Volksschulen bei?“, konnte im Rahmen der Ausarbeitung des theoretischen Kontextes sowie der durchgeführten Forschung ausreichend Wissen gesammelt werden, um die Forschungsfrage zu beantworten. Aufgrund der geringen Stichprobenanzahl können daraus allerdings keine allgemeingültigen Aussagen gezogen werden.

Ein oft genannter Aspekt in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften ist jener des Austauschs, der Kommunikation und Interaktion. Die hohe Rangierung dieses Faktors, die sich sowohl im Fragebogen der Eltern als auch im Fragebogen der Lehrkräfte konsequent widerspiegelt, verdeutlicht, dass die Kommunikation und der Austausch zwischen den beiden Parteien einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen der Zusammenarbeit leisten. Im Kontext der Kommunikation stellt hier auch die Qualität der Gesprächskultur ein wichtiges Merkmal dar. Als weitere Gelingensfaktoren stellen sich der Aspekt des

gegenseitigen Vertrauens und Respekts sowie die gegenseitige Achtung voreinander dar.

Die Kooperation beider Seiten ist ein weiterer Gelingensfaktor, der sich aus dieser Arbeit hervorheben lässt. Die absolute Mehrheit der Eltern und Lehrpersonen empfindet die jeweils andere Partei als kooperationsbereit. Darüber hinaus werden von beiden Parteien Eigenschaften genannt, die in der Zusammenarbeit miteinander sehr geschätzt werden. Es wurden mehrfach die Begriffe Ehrlichkeit, Akzeptanz, Interesse und Offenheit genannt.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage lassen sich nun folgende Punkte festhalten. Für Eltern und Lehrkräfte ist die Kommunikation der bedeutendste Aspekt in der Zusammenarbeit. Sind beide Parteien willens sich auszutauschen und passiert dieser Austausch zwischen Elternhaus und Schule in einem Setting, das durch Respekt, Vertrauen, Ehrlichkeit, Interesse und Offenheit geprägt ist, dann führt dies zu einer gewinnbringenden, gelingenden Zusammenarbeit.

Daran anknüpfend können nun auch die drei ergänzenden Thesen beantwortet werden, welche im Rahmen dieser Arbeit aufgestellt wurden.

These eins (T1) lautet: „Eltern und Lehrpersonen empfinden unterschiedliche Aspekte als Gelingensfaktoren bei der Zusammenarbeit.“ Die These kann in dieser Ausführung weder bestätigt noch widerlegt werden. Vielmehr gilt zu sagen, dass Eltern und Lehrpersonen Gelingensfaktoren unterschiedlich gewichten, je nach individuellen Präferenzen. So wird beispielsweise bei beiden Gruppen der Faktor Akzeptanz als gelingender Aspekt genannt, jedoch in diesem Fall öfter von den Eltern angegeben als von den Lehrpersonen. Bei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gleichen sich die Antworten von Eltern und Lehrpersonen deutlich häufiger als bei offenen Fragestellungen. Es kann somit kein eindeutiges Ergebnis aus dieser These gezogen werden.

These zwei (T2) lautet: „Lehrpersonen schätzen die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonal und Elternhaus wichtiger ein als die Erziehungsberechtigten.“ Betrachtet man die genauen Prozentsätze der Frage, die diese These bestätigen oder widerlegen sollen, so kommt man auf folgendes

Ergebnis. 96,2 Prozent der Eltern empfinden die Zusammenarbeit als sehr wichtig oder wichtig. Bei den Lehrpersonen sind es 95 Prozent. Dies bedeutet, dass die zweite These T2 widerlegt ist, auch wenn beide Werte sehr nahe beieinanderliegen und somit behauptet werden kann, dass beide Gruppen die Zusammenarbeit als wichtig erachten.

These drei (T3) lautet: „Der Aspekt Kommunikation wird sowohl von Lehrpersonen als auch von Eltern als der wichtigste Gelingensfaktor für die Zusammenarbeit genannt.“ Bei der Frage nach der Nennung des wichtigsten Aspekts der Zusammenarbeit gaben 20 Eltern an, dass Gespräche, Kommunikation und Informationsaustausch für sie das Wichtigste sind. Bei den Lehrkräften waren es nur drei Personen. Somit wurde die dritte These T3 widerlegt.

Es zeigt sich allein durch die vorliegende Arbeit, dass dieses Thema einen hohen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit besitzt. Dies bestätigt auch das umfangreiche Angebot an Literatur, das zu diesem Thema existiert. Die Vielzahl an Ratgeber-Literatur zur Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule bestätigt darüber hinaus die hohe Praxisnähe dieses Themas. Ein sehr wichtiger Punkt und ein großes Anliegen meinerseits ist es, dass diese Thematik in der Ausbildung zur Primarstufenlehrerin beziehungsweise zum Primarstufenlehrer eine wesentlich höhere Gewichtung erfährt. In meiner fünfjährigen Ausbildung gab es ein einziges Wahlangebot für ein Semester zum Thema Elternarbeit, welches dementsprechend schnell ausgebucht war. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften bildet einen zentralen Punkt in der pädagogischen Arbeit. Allein dies sollte Grund genug sein, dieses Thema vertieft in der Ausbildung zu behandeln.

Durch diese Arbeit lässt sich, neben dem wichtigen Faktor der Kommunikation, die Art und Weise des Miteinanders festhalten. Achtet und respektiert man die Gesprächspartnerin beziehungsweise den Gesprächspartner und begegnet man einander mit Verständnis und Ehrlichkeit, so sind die Grundpfeiler für eine gute

Zusammenarbeit gelegt. In der Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und der Schule beziehungsweise dem Lehrpersonal sind immer zwei Parteien in die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eingebunden. Beide Parteien sind in der Pflicht, sich um eine gute Beziehung zu bemühen und diese zu pflegen, solange sie besteht. Dass dies in der pädagogischen Praxis oft nicht der Fall ist, ist sehr schade. Oftmals bemüht sich nur eine Partei der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft um ein Gelingen der Zusammenarbeit oder es wird beiderseits kein Wert darauf gelegt. Das mit der Elternarbeit verbundene Potential bleibt somit ungenutzt.

Die Verhaltensweisen des Gegenübers kann man weder vorhersehen noch maßgeblich beeinflussen. Diese Tatsache anzunehmen, stets mit einer positiven Grundhaltung in den Austausch zu gehen und sich für die Beziehung einerseits zum Kind und andererseits zu den Erziehungsberechtigten verantwortlich zu fühlen, ist ein Mehrwert, welcher aus dieser Arbeit hervorgeht.

Aus meiner bisherigen praktischen Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Eltern ist es von großem Wert, den Erziehungsberechtigten gegenüber zu erwähnen, dass einem selbst als Lehrperson die Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig ist. Es ist mir als Lehrkraft ein Anliegen, dass ich mit den Eltern in einen regelmäßigen Austausch trete, dass Eltern mit ihren Anliegen rund um ihr Kind und die Schule an mich herantreten können und wir einen gemeinsamen Konsens in der Zusammenarbeit finden. Dies gilt es mehrmals im Laufe eines Schuljahres zu erwähnen. Auch bei persönlichen Gesprächen, welche von der Lehrperson initiiert werden, sollte den Eltern ein Gefühl der Wertschätzung und des Respekts gezollt werden, beispielsweise, dass man sich für das Kommen bedankt. Die Zusammenarbeit soll nicht als selbstverständlich angesehen werden, selbst mit Eltern, wo diese nicht so funktioniert, wie sie funktionieren sollte.

Die Grenzen dieser Arbeit zeigen sich vor allem in der durchgeführten Forschung. Es wäre sehr spannend gewesen, diese quantitative Forschung durch

eine qualitative Forschung zu erweitern und so zu einer Mixed-Method Untersuchung zu gelangen. So könnten die Forschungsergebnisse noch deutlicher konkretisiert und weitere Erkenntnisse gewonnen werden. Mit beiden Fragebögen noch mehr in die Tiefe zu gehen und genauere Fragen zu formulieren, um spezifischere Ergebnisse für die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften zu erhalten, wäre ein Weg, diese Arbeit weiterzuführen. Für die vorliegende Arbeit würde dies allerdings das Maß übersteigen. Eine weitere interessante Möglichkeit wäre es, was auch mein ursprünglicher Plan gewesen ist, diese Untersuchung an einer einzelnen Schule durchzuführen. Daraus könnten für die betreffende Schule wertvolle Erkenntnisse in der laufenden Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrkräften und der Schule selbst gewonnen werden. Daran anschließend könnten Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit entwickelt und im Feld getestet werden. Dies könnte dann auf andere Schulen übertragen und wiederum weiterentwickelt werden.

## Literaturverzeichnis

- Australian Government. (o.J.). *Family-School Partnerships Framework. A guide for schools and families.*  
[http://www.familyschool.org.au/files/3013/8451/8364/Family-school\\_partnerships\\_framework.pdf](http://www.familyschool.org.au/files/3013/8451/8364/Family-school_partnerships_framework.pdf)
- Berning, D. & Schnack, J. (2017). Gut informiert und anspruchsvoll. *Friedrich Jahresheft*, 35(1), 50–51.
- Bernitzke, F. & Schlegel, P. (2004). *Das Handbuch der Elternarbeit.* Bildungsverlag Eins.
- Bibliografisches Institut. (2022). *Kommunikation.*  
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Kommunikation>
- BMBWF. (2012). *Lehrplan der Volksschule.*  
[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html)
- Dusolt, H. (2018). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft* (4. Aufl.). Beltz.
- Eikenbusch, G. (2012). *Das meiste geschieht ohne Worte.*  
[https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/lehren\\_und\\_lernen\\_ohne\\_worte.html](https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/lehren_und_lernen_ohne_worte.html)
- Eikenbusch, G. (2017). Wächter im Paradies. *Friedrich Jahresheft*, 35(1), 38–39.
- Forum Verlag. (2020). *Elternarbeit Schule und Kita: Definition und Formen.*  
<https://www.forum-verlag.com/blog-bes/elternarbeit>
- Gröschner, A. (2007). *Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos.*  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4614/pdf/bf\\_2007\\_2\\_Groeschner\\_Koerpersprache\\_Unterricht.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4614/pdf/bf_2007_2_Groeschner_Koerpersprache_Unterricht.pdf)
- Hahnzog, S. (2011). *Gesprächsmethoden – Basics.*  
<https://www.hahnzog.de/organisationsberatung/gesprachsmethoden-basic>
- Hillesheim, S. (2009). *Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migrantenern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern.*  
<https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4->



wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/3714/file/Schriftenreihe\_Empirische\_Bildungsforschung\_Band13.pdf

- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. S. (2010). *Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule 4/2009. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven*. Zepf. [https://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2017/08/Bildungsbarometer\\_2009\\_4.pdf](https://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2017/08/Bildungsbarometer_2009_4.pdf)
- JAKO-O (Hrsg.). (2017). *Pressemappe 4. JAKO-O Bildungsstudie*. [https://cdn.jako-o.com/content/LP/2017/bildungsstudie/JAKO-O\\_Bildungsstudie-2017\\_Pressemappe.pdf](https://cdn.jako-o.com/content/LP/2017/bildungsstudie/JAKO-O_Bildungsstudie-2017_Pressemappe.pdf)
- Kaloti, E. (2015). Building Parent-Teacher Partnerships as an Effective Means of Fostering Pupils' Success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 101–104.
- Karner, S. & Mikoletzky, L. (2008). *Das Schulwesen 1918-2008*. Forum OÖ Geschichte. <https://www.oegeschichte.at/themen/politik-recht-und-gesellschaft/der-rest-ist-oesterreich/schulwesen/schulwesen-1918-2008/>
- Kastner, B. (2019). *Elternmitsprache und Elternarbeit in Schulen. Faktoren, die das Ausmaß der tatsächlichen Elternmitarbeit in BHS beeinflussen*. ePUB. [Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität]. <https://epub.jku.at/obvulihs/download/pdf/3678335?originalFilename=true>
- Kegler, U. (2018). *Lob den Lehrer\*innen. Wer Beziehung stärkt, macht Schule gut. Ein Weckruf*. Beltz.
- Keyes, C. R. (2010). *A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers*. <https://doi.org/10.1080/0966976022000044726>
- Killus, D. & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *Die deutsche Schule*, 113(3), 253–266.
- Killus, D. (2012). Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (S. 49–68). Waxmann.

- Killus, D. (2017). Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. *Friedrich Jahresheft*, 35(1), 5–6.
- Kling, A. (2017). Erfolgreich Gespräche führen. Lehrkräfte und Eltern ziehen an einem Strang. *Friedrich Jahresheft*, 35(1), 46–48.
- Köstlinger, V. (2020). *Bedingungen einer gewinnbringenden Zusammenarbeit zwischen der Volksschule, dem Kindergarten und der Familie*. [Masterarbeit, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz]. eDOC. <http://media.obvsg.at/AC16182487-2001>
- Kress, K. (2017). Grundtechniken der Gesprächsführung. In A. Schlüter & K. Kress (Hrsg.), *Methoden und Techniken der Bildungsberatung* (S. 75–82). Barbara Budrich.
- Lanig, J., Marks, T. & Sponheuer, C. (2013). *Elternarbeit. Den Dialog mit den Eltern konstruktiv gestalten*. Raabe.
- Mayer, C. (2017). *Die Bedeutung von Elternarbeit für die sozialpädagogische Praxis in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe*. Soziales Kapital. <https://sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/537/958>
- Michel, A. & Hunziker, D. (2013). *Heimbasierte Elternarbeit. Erfahrungen und Bedürfnisse von Eltern* [Masterarbeit, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich] [https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file\\_6401\\_download&client\\_id=ilias-hfh.ch](https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file_6401_download&client_id=ilias-hfh.ch)
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2014). *Die Fragebogen-Methode* (6. Aufl.). Hogrefe.
- Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum. (2006). *Kinder entdecken Sprachen. Mein Körper kann sprechen: Nonverbale Kommunikation*. [https://www.oesz.at/download/publikationen/kiesel/3.6\\_nonverbale\\_kommunikation.pdf](https://www.oesz.at/download/publikationen/kiesel/3.6_nonverbale_kommunikation.pdf)
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Manning, J. B., Redding, S. & Walberg, H. J. (2003). School–Family Partnerships. Promoting the Social, Emotional,

- and Academic Growth of Children. *The Laboratory for Student Success Review*, 2(1), 1–3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497159.pdf>
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. & Walberg, H. J. (2005). *School-Family Partnerships for Children's Success*. Teachers College Press.
- Redding, S. (o.J.). *Parents and learning*. [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p:usmarcdef\\_0000125451&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_0f71ed2d-0e5c-48fc-98a5-a52a34e6e5f3%3F\\_%3D125451eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000125451/PDF/125451eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A74%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p:usmarcdef_0000125451&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_0f71ed2d-0e5c-48fc-98a5-a52a34e6e5f3%3F_%3D125451eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000125451/PDF/125451eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A74%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D)
- Ren, L. & Fan, J. (2020). *Informant discrepancies in the rating of Chinese preschoolers' approaches to learning: Looking for the role of parent-teacher relationships*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/icd.2206>
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Klinkhardt.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten* (2. Aufl.). Klinkhardt.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich. Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung* (3. Aufl.). Klinkhardt.
- Sacher, W., Berger, F., Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Wie Zusammenarbeit gelingt*. Kohlhammer.
- Schenk, R. (2017). *Gemeinsam für die Kinder! Professionelle Beziehungsgestaltung zu Eltern*. [https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles\\_Global/2018/ppt\\_Bildung\\_s-\\_und\\_Erziehungspartnerschaften\\_R.Schenk\\_RVG%C3%B6\\_2017-11-08.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2018/ppt_Bildung_s-_und_Erziehungspartnerschaften_R.Schenk_RVG%C3%B6_2017-11-08.pdf)

- Schulz von Thun, F. (2017). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen* (54. Aufl.). Rowohlt.
- Steiner, E. & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (5. Aufl.). Facultas.
- Straßegger-Einfalt, R. (2016). Die schriftliche Befragung. In H. Schwetz, R. Beer, I. Benischek, & A. Forstner, Ebhart (Hrsg.), *Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS* (4. Aufl., S. 38–48). Facultas
- Suchań, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam.
- Timpner, C. & Eckert, R. (2016). *Körpersprache in der schulischen Kommunikation*. Carl Auer Verlag.
- Vitis, A. (o.J.). *Schwierige Elterngespräche führen*. <https://www.amirvitis.ch/wp-content/uploads/2016/10/Artikel-Elterngespr%C3%A4che-BiBe.pdf>
- Watzlawick, P. (2016). *Man kann nicht nicht kommunizieren*. (2. Aufl.). Hogrefe.
- Wolf, A. & Von Zwiedineck-Südenhorst, H. (1884). *Österreich unter Maria Theresia, Joseph II. und Leopold II. 1740-1792*. G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick der Historie nach Paseka (2017, S. 29).....	12
Abbildung 2: Modell nach Sacher (2008, S. 45) .....	24
Abbildung 3: Modell nach Sacher (2014, S. 33) .....	25
Abbildung 4: Vier Aspekte einer Nachricht nach Schulz von Thun (2017, S. 33) .....	33
Abbildung 5: Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun (2017, S. 49) .....	34
Abbildung 6: Gesprächsphasen nach Lanig et al. (2013, S. 15).....	44

Abbildung 7: Stichprobenverteilung nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung) .....	56
Abbildung 10: eigene Empfindung der Wichtigkeit der Zusammenarbeit beider Gruppen (eigene Darstellung) .....	65
Abbildung 11: Darstellung der Eigenverantwortung für das Gelingen der Zusammenarbeit (eigene Darstellung) .....	71
Abbildung 12: Darstellung des wöchentlichen Zeitaufwands (eigene Darstellung).....	72
Abbildung 13: Darstellung der Kooperationsbereitschaft von Eltern und Lehrpersonen (eigene Darstellung) .....	73
Abbildung 14: Darstellung der nach Wichtigkeit geordneten Aspekte (eigene Darstellung).....	75
Abbildung 15: Erwartungen der Eltern an die Lehrpersonen (eigene Darstellung) .....	78
Abbildung 16: Erwartungen der Lehrpersonen an die Eltern (eigene Darstellung) .....	79

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Auswertungskategorien (eigene Darstellung).....	61
Tabelle 2: Darstellung der Nennungen zur Elternarbeit (eigene Darstellung)..	64
Tabelle 3:Darstellung der Nennungen zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (eigene Darstellung).....	64
Tabelle 4: Darstellung der Nennungen zum wichtigsten Aspekt der Zusammenarbeit (eigene Darstellung) .....	66
Tabelle 5: Auflistung der zusätzlich genannten Gelingensfaktoren (eigene Darstellung).....	77

# Anhang

## Gelingensbedingungen von Elternarbeit in der Volksschule - Sicht der Eltern

Liebe Eltern!

Mein Name ist Magdalena Kaindl und ich bin neben meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrerin auch noch Studentin für das Masterstudium Primarstufe.

Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema "Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern und ihre Auswirkungen: Gelingensbedingungen von Elternarbeit in der Volksschule" bitte ich Sie, nun folgenden Fragebogen auszufüllen.

Die Teilnahme ist *freiwillig*.

Die gesammelten Daten werden *anonym* verarbeitet und nur im Rahmen meiner Masterarbeit verwertet.

Vielen Dank!

### 1 Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an!

weiblich  männlich  andere Geschlechtzugehörigkeit

### 2 Geben Sie bitte Ihr Alter an!

20-30 Jahre  31-40 Jahre  41-50 Jahre  51-60 Jahre  61 Jahre und älter

### 3 Wie viele schulpflichtige Kinder haben Sie?

Fragesupport: Bitte zählen Sie auch ältere Kinder dazu, die nicht mehr schulpflichtig sind.

1  2  3  4  5  mehr als 5

4 Was verstehen Sie unter dem Begriff "Elternarbeit"?

5 Was verstehen Sie unter dem Begriff "Erziehungs- und Bildungspartnerschaft"?

6 Wie wichtig erachten Sie die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lehrperson(en)?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- sehr wichtig    wichtig    teils/teils    eher nicht wichtig    gar nicht wichtig

7 Wie sehr fühlen Sie sich als Elternteil für eine gelungene Lehrer-Eltern-Beziehung verantwortlich?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- sehr verantwortlich    verantwortlich    bis zu einem gewissen Maß verantwortlich    eher wenig verantwortlich  
 gar nicht verantwortlich

## 8 Welche Vorteile sehen Sie in der aktiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- |  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf unser Familienleben aus.                                      | <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit bringt meinem Kind bessere Lernerfolge.   | <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf mein persönliches Empfinden aus. | <input type="checkbox"/> Ich erfahre mehr über das Verhalten und die Leistungen meines Kindes in der Schule. |
| <input type="checkbox"/> Ich kann mit der Lehrperson konstruktive Gespräche über die Erziehung und Bildung meines Kindes führen. | <input type="checkbox"/> Ich kann mir bei der Lehrperson qualitative Ratschläge für die Erziehung und Bildung meines Kindes einholen. |   |  |
| <input type="checkbox"/> Andere..  | <input type="text"/>  |   |  |

## 9 Welche Nachteile sehen Sie in der aktiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- |   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit ist mit großem Zeitaufwand verbunden. | <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit kann viel Kraft kosten.  | <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit funktioniert nicht immer gut.          | <input type="checkbox"/> Ich muss immer erreichbar sein. |
| <input type="checkbox"/> Ich muss mich und meine Erziehung oft rechtfertigen.     | <input type="checkbox"/> Ich muss den Anforderungen der Lehrpersonen an mich und mein Kind gerecht werden. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich als Elternteil oft persönlich angegriffen. |  |
| <input type="checkbox"/> Andere..   | <input type="text"/>   |  |  |

## 10 Empfinden Sie die Lehrpersonen, mit denen Sie Kontakt haben als kooperationsbereit?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- ja    eher ja    eher nein    nein

## 11 Wenn Sie mit einem Wort beschreiben müssten, was das Wichtigste bei der Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern (aus Ihrer Sicht als Elternteil) ist, welches würden Sie wählen?



12 Waren Sie, in Ihrer Elternrolle, schon einmal mit einer negativen Situation mit einer Lehrperson konfrontiert?

- ja  nein

13 Wie viele Stunden pro Woche investieren Sie in die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- bis zu 1 Stunde  bis zu 2 Stunden  bis zu 3 Stunden  bis zu 4 Stunden  bis zu 5 Stunden  
 mehr als 5 Stunden

14 Ordnen Sie folgende Aspekte einer Partnerschaft zwischen Lehrperson und Eltern, der für Sie empfundenen Wichtigkeit nach.

Fragesupport: 1 = das Wichtigste/ 5 = das Unwichtigste

gegenseitige Achtung und Vertrauen	<input type="text"/>
die Qualität der Gesprächskultur	<input type="text"/>
beidseitige Kooperationsbereitschaft	<input type="text"/>
die Intensität des Informationsaustauschs	<input type="text"/>
gemeinsame Aktivitäten (Schulfeste, Ausflüge, außerschulische Zusammenkünfte,...)	<input type="text"/>

15 Welche Aspekte tragen Ihrer Meinung nach, neben den eben genannten noch zum Gelingen von Elternarbeit in der Volksschule bei?

16 Was erwarten Sie sich von der Lehrperson Ihres Kindes?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- kindgerechter Unterricht  Ehrlichkeit in Bezug auf das Verhalten und die Leistungen meines Kindes  regelmäßige Rückmeldungen und Gespräche  Vertrauen in mich als Erziehungsberechtigte/r
- Ich erwarte nichts.  gemeinsame Aktivitäten
- Andere...

17 Gibt es noch etwas, das Sie zu diesem Thema sagen möchten?

# Gelingensbedingungen von Elternarbeit in der Volksschule - Sicht der Lehrperson

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Mein Name ist Magdalena Kaindl und ich bin neben meiner beruflichen Tätigkeit als Lehrerin auch noch Studentin für das Masterstudium Primarstufe.

Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema "Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern und ihre Auswirkungen: Gelingensbedingungen von Elternarbeit in der Volksschule" bitte ich Sie, nun folgenden Fragebogen auszufüllen.

Die Teilnahme ist *freiwillig*.

Die gesammelten Daten werden *anonym* verarbeitet und nur im Rahmen meiner Masterarbeit verwertet.

Vielen Dank!

## 1 Ich bin...

Fragesupport: *Wählen Sie eine Antwort*

männlich  weiblich  andere Geschlechtszugehörigkeit

## 2 Geben Sie bitte Ihr Alter an!

Fragesupport: *Wählen Sie eine Antwort*

20 bis 30 Jahre  31 bis 40 Jahre  41 bis 50 Jahre  51 bis 60 Jahre  61 oder älter

3 Was verstehen Sie unter dem Begriff "Elternarbeit"?

4 Was verstehen Sie unter dem Begriff "Erziehungs- und Bildungspartnerschaft"?

5 Wie wichtig erachten Sie die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lehrperson(en)?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- sehr wichtig    wichtig    teils/teils    wenig wichtig    gar nicht wichtig

6 Wie sehr fühlen Sie sich als Lehrperson für eine gelungene Lehrperson-Eltern-Beziehung verantwortlich?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- sehr verantwortlich    verantwortlich    bis zu einem gewissen Maß verantwortlich    eher wenig verantwortlich  
 gar nicht verantwortlich

## 7 Welche Vorteile sehen Sie in der aktiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf meine Arbeitszufriedenheit aus.  | <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit bringt meinen Schülerinnen und Schülern bessere Lernerfolge.                   | <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf meinen Unterricht aus. | <input type="checkbox"/> Ich erfahre mehr über die Lebensbedingungen meiner Schülerinnen und Schüler. |
| <input type="checkbox"/> Ich kann mit den Eltern eines Kindes meiner Klasse konstruktiv über die Erziehung und Bildung ihres Kindes sprechen. | <input type="checkbox"/> Die Eltern nehmen mich als Expertin/Experte und Beraterin/Berater für Erziehung und Bildung wahr. |   |   |
| <input type="checkbox"/> Andere... <input type="text"/>   |  |   |   |

## 8 Welche Nachteile sehen Sie in der aktiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- |   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit ist mit großem Zeitaufwand verbunden. | <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit kann viel Kraft kosten.                    | <input type="checkbox"/> Die Zusammenarbeit funktioniert nicht immer gut.          | <input type="checkbox"/> Ich muss immer erreichbar sein. |
| <input type="checkbox"/> Ich muss mich und meine Arbeit oft rechtfertigen.        | <input type="checkbox"/> Ich muss den Anforderungen der Eltern an mich gerecht werden. | <input type="checkbox"/> Ich fühle mich als Lehrperson oft persönlich angegriffen. |  |
| <input type="checkbox"/> Andere... <input type="text"/>                           |  |  |  |

## 9 Empfinden Sie die Eltern, mit denen Sie Kontakt haben als kooperationsbereit?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- ja  eher ja  eher nein  nein

## 10 Wenn Sie mit einem Wort beschreiben müssten, was das Wichtigste bei der Elternarbeit aus Sicht der Lehrperson ist, welches Wort würden Sie wählen?

11 Hatten Sie im Zusammenhang mit Elternarbeit schon negative Erfahrungen?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- ja  nein

12 Wie viele Stunden pro Woche investieren Sie in die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule (Gespräche führen, Elternabende vorbereiten, aktive Beziehungsgestaltung,...)?

Fragesupport: Wählen Sie eine Antwort

- bis zu 1 Stunde  bis zu 2 Stunden  bis zu 3 Stunden  bis zu 4 Stunden  bis zu 5 Stunden  
 mehr als 5 Stunden

13 Ordnen Sie folgende Aspekte einer Partnerschaft zwischen Lehrperson und Eltern der für Sie empfundenen Wichtigkeit nach.

Fragesupport: 1=das Wichtigste / 5 = das Unwichtigste

gegenseitige Achtung und Vertrauen	<input type="text"/>
die Qualität der Gesprächskultur	<input type="text"/>
beidseitige Kooperationsbereitschaft	<input type="text"/>
die Intensität des Informationsaustauschs	<input type="text"/>
gemeinsame Aktivitäten (Schulfeste, Ausflüge, außerschulische Zusammenkünfte,...)	<input type="text"/>

14 Welche Aspekte tragen Ihrer Meinung nach, neben den eben genannten, noch zum Gelingen von Elternarbeit in der Volksschule bei?

15 Was erwarten Sie sich von den Eltern der Kinder in Ihrer Klasse?

Fragesupport: Wählen Sie eine oder mehr Antworten

- altersgemäße, konsequente Erziehung  Ehrlichkeit  regelmäßige Rückmeldungen und Gespräche  Vertrauen in mich als Lehrperson  Dankbarkeit  
 Ich erwarte nichts.  
 Andere...

16 Gibt es noch etwas, das Sie zu diesem Thema sagen möchten?

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel

„Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern und ihre Auswirkungen: Gelingensbedingungen für Elternarbeit in der Volksschule“

selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Linz, 3. August 2022

Ort, Datum



Unterschrift Verfasserin  
Magdalena Kaindl