



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ  
INSTITUT AUSBILDUNG

# **MASTERARBEIT**

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

## **Leistungsbeurteilung und deren Einfluss auf die Elternarbeit in der Primarstufe**

vorgelegt von  
**Klara Winter, BEd**

Betreuung

Mag. Dr. Martin Themeßl-Huber  
(Allgemeine Bildungswissenschaften)

Matrikelnummer:  
41801667

Wortanzahl:  
20.087

Linz, 5. September 2023

## **Vorwort**

Das Interesse an der Thematik entwickelte sich im Laufe meines ersten Dienstjahres, als ich selbst in der Schulpraxis damit konfrontiert wurde. Ich merkte, dass mein fachliches Hintergrundwissen in diesem Bereich noch einige Lücken aufwies. Um mich in diesem Bereich weiterzubilden und künftigen Situationen in meiner Lehrtätigkeit mit Souveränität begegnen zu können, wollte ich mich im Zuge meiner Masterarbeit genauer mit der Thematik auseinandersetzen.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen mitwirkenden Personen bedanken, aufgrund deren Unterstützung diese Arbeit zustande gekommen ist. Ganz besonders möchte ich mich bei meinem Betreuer Mag. Dr. Martin Themeßl-Huber für die tatkräftige Unterstützung, seine wertvollen Hinweise, die aufgewandte Zeit und die herzliche Betreuung während der Entstehung meiner Masterarbeit bedanken. Weiters möchte ich mich bei allen Lehrpersonen bedanken, die sich bereit erklärten, an diesem Forschungsvorhaben teilzunehmen und offen über ein sehr persönliches Thema zu sprechen. Ein großer Dank gilt außerdem meiner Familie und meinen Freunden für ihre tatkräftige moralische Unterstützung.

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Thematik Leistungsbeurteilung und deren Einfluss auf die Kommunikation mit Eltern. Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, wie sich die Beurteilungsaufgabe auf die Elternkommunikation auswirkt. Es konnten zu diesem Forschungsbereich keine Studien eruiert werden, welche beide Thematiken berücksichtigen. Die Entscheidung fiel auf die Datenerhebung mittels qualitativer Forschung. Dabei wurden leitfadengestützte Interviews mit vier Lehrpersonen von unterschiedlichen Schulstandorten in Oberösterreich durchgeführt, welche aktuell eine Volksschulklasse leiten. Die im Zuge der Interviews erhobenen Daten wurden im Anschluss mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Thematik Leistungsbeurteilung Veränderungen sowohl bei den Eltern als auch bei den Lehrpersonen selbst auslöst. Als zentrale Belastungsfaktoren konnten die Beurteilung der Leistung von Schülerinnen und Schülern sowie folgend die verbale Übermittlung des Leistungsstandes an die Eltern festgestellt werden. Am Ende dieser Arbeit werden die Ergebnisse aus der Untersuchung noch einmal zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Schulpraxis sowie für die weitere Forschung diskutiert.

## **Abstract**

The present master thesis deals with the topic of performance appraisal and its influence on communication with parents. The aim of this thesis was to find out how the assessment task affects parent-teacher communication. No studies that take both topics into account could be identified in this research area. The decision was made to collect data using qualitative research. Guided interviews were conducted with four teachers from different school locations in Upper Austria, who are currently leading a primary school class. Then, the data collected during the interviews were evaluated using qualitative content analysis. The results of the study show that the subject of performance assessment triggers changes both in parents and in teachers themselves. The performance assessment of pupils and the subsequent verbal communication of the performance level to the parents were identified as central stress factors. At the end of this thesis, the results of the study are summarized again and discussed with regard to their relevance for school practice and for further research.

# INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT .....	II
ZUSAMMENFASSUNG.....	III
ABSTRACT.....	IV
1    EINLEITUNG .....	7
2    LEISTUNGSBEURTEILUNG IN DER PRIMARSTUFE.....	9
2.1  Begriffsdefinition Leistung .....	9
2.2  Die Aufgabe und Funktion der Beurteilung im Kontext Schule.....	12
2.3  Methoden der Leistungsbeurteilung .....	16
2.3.1  Beurteilung mit Ziffernnoten .....	17
2.3.2  Verbale Beurteilung.....	18
2.3.3  Beurteilungsraster.....	18
2.3.4  Lernzielkatalog.....	19
2.3.5  Lernfortschritts- oder Entwicklungsbericht.....	19
2.3.6  Portfolio .....	20
2.4  Leistungsbeurteilung als Lehrpersonenbelastung.....	22
3    GRUNDLEGENDE ASPEKTE DER ELTERNARBEIT ...	24
3.1  Die Rolle der Familie.....	24
3.2  Begriffsklärung Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.	25
3.3  Formen der Elternarbeit.....	29
3.3.1  Der Elternabend.....	30
3.3.2  Informelle Gespräche.....	30
3.3.3  Das Elterngespräch.....	31
3.3.4  Das KEL-Gespräch.....	34
3.3.5  Elternbriefe und sonstiger schriftlicher Informationsaustausch.....	34
3.3.6  Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat .....	35
3.4  Umgang mit Eltern.....	35
4    SPANNUNGSFELD LEISTUNGSBEURTEILUNG UND ELTERNARBEIT.....	39
5    ZUSAMMENFASSUNG DER FRAGESTELLUNGEN.....	43

6	FORSCHUNGSMETHODE .....	45
6.1	Das leitfadengestützte Interview .....	45
6.2	Stichprobenbeschreibung .....	47
6.3	Durchführung der Datenerhebung .....	49
6.4	Auswertungsverfahren .....	50
7	ERGEBNISSE .....	53
7.1	Einstellungen zur Beurteilungsaufgabe .....	53
7.1.1	Persönliche Relevanz .....	53
7.1.2	Empfinden der Beurteilungsaufgabe .....	54
7.1.3	Methoden der Beurteilung .....	55
7.2	Elternkommunikation und Leistungsbeurteilung .....	57
7.2.1	Gestaltung der Elternkommunikation .....	57
7.2.2	Erleben der Elternkommunikation .....	59
7.2.3	Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung .....	61
7.2.4	Veränderte Verhaltensweisen bei Lehrpersonen .....	63
7.3	Belastungserleben und Bewältigung .....	66
7.3.1	Belastungsfaktoren im Lehrberuf .....	66
7.3.2	Strategien und Ansätze zur Belastungsbewältigung .....	67
8	DISKUSSION UND AUSBLICK .....	70
8.1	Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen .....	70
8.2	Limitationen der Untersuchung .....	76
8.3	Implikationen für die Praxis und weitere Forschungen .....	78
9	LITERATURVERZEICHNIS .....	80
10	ANHANG .....	84
10.1	Leitfaden für die Interviews .....	84
10.2	Transkriptionsregeln .....	87
10.3	Beispiel eines transkribierten Interviews .....	88
10.4	Kategoriensystem .....	91
11	ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	99
12	TABELLENVERZEICHNIS .....	100
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG .....	101

# 1 Einleitung

Leistungsbeurteilung ist ein Thema, welches Lehrpersonen im schulischen Alltag stets begleitet und immer begleiten wird. Die Aufgabe der Beurteilung stellt im Lehrberuf eine zentrale Tätigkeit dar (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 10). Beobachtungen zufolge wirken Lehrpersonen im Zeitraum zum Semester- bzw. Schuljahresende, wenn die Leistungsbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler entschieden werden müssen, deutlich gestresster. Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrem Berufsalltag oft vielen Belastungen ausgesetzt, wie Unterrichtsstörungen, Zeitdruck oder fehlenden Erholungspausen. Weltweit existieren bereits viele Studien und Forschungen zu Belastungen im Lehrberuf (Krause & Dorse-magen, 2012). Aus den Studien geht hervor, dass Lehrpersonen auch das Beurteilen oft als belastend empfinden und sie sich unter Druck gesetzt bzw. zu wenig unterstützt fühlen. Auf die dahinter liegenden Ursachen und Einflüsse bzw. wie den Belastungen im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung entgegengewirkt werden kann, wird nicht näher eingegangen. Ein möglicher Zusammenhang mit der einhergehenden Elternarbeit wurde bisher nicht näher erforscht.

Aufgrund dessen werden im Zuge dieser Masterarbeit die Zusammenhänge und Einflüsse von Leistungsbeurteilung im Hinblick auf die Elternarbeit genauer untersucht. Die theoretische Auseinandersetzung sowie das praktische Forschungsvorhaben zum Thema „Leistungsbeurteilung und deren Einfluss auf die Elternarbeit in der Primarstufe“ verfolgen das Ziel, die Zusammenhänge der beiden Thematiken besser verstehen zu können und herauszufinden, wie sich die Beurteilungsaufgabe auf die Elternkommunikation auswirkt. Auf diese Weise sollen weitere Ansätze bezüglich der Belastungsfaktoren im Lehrberuf gefunden und damit ein Beitrag zur Förderung der Gesundheit im Lehrberuf geleistet werden.

Zu Beginn wird in einem ersten großen Abschnitt die Leistungsbeurteilung in der Primarstufe genauer betrachtet (Kapitel 2). In dem darauffolgenden Kapitel erfolgt die Erarbeitung grundlegender Aspekte zum Thema Elternarbeit (Kapitel 3). Anschließend wird auf das Spannungsfeld Leistungsbeurteilung und Elternarbeit eingegangen (Kapitel 4). Den Abschluss des theoretischen Hintergrunds bildet eine Zusammenfassung der formulierten Fragestellungen (Kapitel 5).

Im zweiten großen Teil dieser Arbeit werden das Forschungskonzept sowie die Ergebnisse der durchgeführten Forschung präsentiert. Den Abschluss bilden die Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen. Dabei wird einerseits auf mögliche Limitationen der Untersuchung eingegangen sowie die Implikationen für die Praxis und weitere Forschungen diskutiert.

## **2 Leistungsbeurteilung in der Primarstufe**

In diesem Kapitel wird die Beurteilung von Leistung im schulischen Kontext genauer beleuchtet. Dabei werden im Zusammenhang mit Leistung die Begriffe Beurteilung und Kompetenz erklärt sowie die Funktion und Aufgabe von Leistungsbeurteilung im Lehrberuf beschrieben. Weiters wird eine begriffliche Differenzierung zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung vorgenommen, gesetzliche Regelungen angeführt und auf mögliche Methoden der Leistungsbeurteilung eingegangen.

### **2.1 Begriffsdefinition Leistung**

Im Folgenden soll zunächst ein erstes Verständnis des Begriffes Leistung gewonnen werden. Laut Duden (o. J.) kann unter Leistung im Allgemeinen „etwas Geleistetes; geleistete körperliche, geistige Arbeit; unternommene Anstrengung und das erzielte Ergebnis“ verstanden werden. Weiters findet sich auch eine Definition des Begriffes Leistung aus dem Bereich der Physik (Duden o. J.). Ziegenspeck (1973) behauptet, dass eine Analyse des Begriffes nur anhand bestimmter Bezugfelder, wie etwa der Physik, erfolgen kann (Ziegenspeck, 1973, S. 14). Darum sei auch diese Definition angeführt. Demzufolge bezeichnet Leistung das „Verhältnis aus der [...] verrichteten Arbeit zu der benötigten Zeitspanne“ oder auch die „Fähigkeit, in der Zeiteinheit eine bestimmte Arbeit zu verrichten“. Mit anderen Worten ausgedrückt meint Leistung also die Menge der Arbeit, die in einem bestimmten Zeitraum erzielt wird (Duden). Leistung ist keine Größe, die fest oder objektiv feststellbar ist, sondern ein soziales Konstrukt. Es handelt sich dabei um eine Idee, welche von Menschen kreiert und anerkannt wurde (Bräu & Schlickum, 2015, S. 49). Auf das Können allein kommt es bei der Leistung aber nicht an. Schweizer (2006) gibt an, dass nicht nur die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ein Mensch mitbringt und aufbringt, von Bedeutung sind, sondern auch die Anstrengung eine entscheidende Rolle spielt. Der Mensch muss es auch wollen (Schweizer, 2006, S. 224). Speziell im Kontext Schule werden das Lern- und Leistungsverhalten, der Lernfortschritt, sowie die Leistung, welche letztlich erbracht wird, wesentlich von der Motivation und der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen der

Schülerinnen und Schüler beeinflusst (Stiensmeier-Pelster & Rheinberg, 2003, S. 8). Stern (2010) gibt an, dass motivierte Schülerinnen und Schüler, denen Aufgaben aus ihrer Lebenswelt gestellt werden, sogar zu Leistungen fähig sind, die sie sonst im Normalfall nicht bewältigen könnten (Stern, 2010, S. 18). Im Zusammenhang mit Leistung wird daher nun auf den Kompetenzbegriff eingegangen. Unter Kompetenzen versteht man Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf welche in verschiedenen Problemsituationen im Alltag oder im Berufsleben zurückgegriffen werden kann (Stern, 2010, S. 25). Im schulischen Bereich unterscheidet man zwischen fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen. Fachbezogene Kompetenzen zeigen sich darin, ob Aufgaben und Probleme, aufgrund von fachlichem Wissen, sachgerecht, zielorientiert, selbstständig und erfolgreich bewältigt werden können. Zu den fächerübergreifenden Kompetenzen zählen „Selbst- und Personalkompetenz, Methodenkompetenz“ sowie die „soziale bzw. kommunikative Kompetenz“, welche grundsätzlich im Zusammenhang mit fachbezogenen Lehr- und Lernprozessen von den Schülerinnen und Schülern gewonnen werden (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 43). Kompetenzen sind aber nicht nur fachbezogen und fächerübergreifend. Sie knüpfen auch an motivationale, soziale und verantwortliche Bereitschaften bzw. Haltungen an, zum Beispiel etwas Wissen oder Handeln können wollen (Tenorth & Tippelt 2007, S. 414, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 18). Bei Kompetenzen arbeiten also verschiedene Komponenten, wie Wissen, Verstehen, Handeln, Können, Erfahrung, Willenskraft und Motivation, zusammen. Sie knüpfen an fachliche Wissensinhalte, sind zeitgleich aber immer mit der konkreten Situation, also der Bereitschaft bzw. Haltung der Person verbunden (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 18).

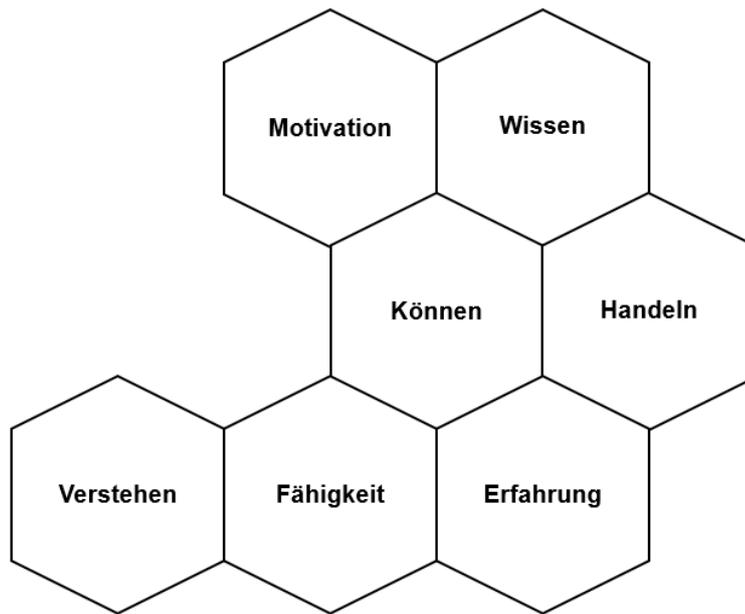


Abbildung 1: Komponenten der individuellen Ausprägung der Kompetenz (nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 43)

Beim Thema Leistung im Kontext Schule kann zwischen den beiden Begrifflichkeiten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung unterschieden werden. Leistungsfeststellung ist ein Prozess des Messens (Jäckl & Moser, 2017, S. 8) und dient der Erhebung von Informationen über den jeweiligen Ist-Zustand des Wissens und der Fähigkeiten der Lernenden. Infolgedessen werden Aufgaben gestellt, die von den Schülerinnen und Schülern auszuführen sind. Dies können zum Beispiel Referate, Gruppenarbeiten, Lernzielkontrollen oder Hausaufgaben sein (Stern, 2010, S. 28). Leistungsbeurteilung kann als ein Vorgang des Bewertens beschrieben werden (Jäckl & Moser, 2017, S. 8). Bei der Leistungsbeurteilung wird „das Ergebnis der Leistungsfeststellung“ sachlich und fachlich gerecht beurteilt. Dies erfolgt mithilfe festgelegter Kriterien. Die Gesamtbeurteilung in den einzelnen Lernbereichen besteht aus Teilbeurteilungen und wird in schriftlicher Form, dem Zeugnis, festgehalten (Stern, 2010, S. 28).

## 2.2 Die Aufgabe und Funktion der Beurteilung im Kontext Schule

In diesem Unterkapitel werden die Beurteilung von Leistung im Kontext Schule, die Aufgabe für Lehrpersonen sowie die Funktion dahinter noch genauer ausgeführt. Diese Forschungsarbeit bezieht sich auf den österreichischen Raum. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass auch Inhalte aus Quellen zitiert werden, die aus dem Kontext der Bundesrepublik Deutschland stammen. Die rechtliche Regelung der Leistungsbeurteilung ist in Österreich und Deutschland unterschiedlich. In Deutschland ist die Leistungsbeurteilung im Schulrecht geregelt und fällt damit in die Kompetenz der Bundesländer (Korossy, 2017, S. 2). In Österreich bestimmt die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) die Art und Weise, wie die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern erfolgen muss (Bundesministerium, 1974). Beide Länder verfolgen jedoch ein gleiches Verständnis, wenn es um die Aufgabe bzw. die Funktion von Beurteilung im Kontext Schule geht. Daher werden im Folgenden auch Quellen aus dem deutschen Raum herangezogen und verwendet. Schule stellt allgemein einen Ort und Raum dar, welcher von vielfältigen Beurteilungsprozessen geprägt ist. Das Beurteilen stellt im Lehrberuf eine zentrale Tätigkeit bzw. Aufgabe dar, die in allen Bereichen eine bedeutende Rolle spielt (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 10). „Die Bremer Erklärung“ (2000) sieht beurteilen sogar als eine Kernkompetenz von Personen an, die den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers ausüben (Bremer Erklärung, 2000, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 8). Lehrpersonen haben die Aufgabe Schülerinnen und Schüler im Lernen und in ihrer Entwicklung zu begleiten, zu beraten, zu unterstützen sowie den Prozess dahinter zu gestalten. Dabei müssen Lehrpersonen Verhaltensweisen der Lernenden regelmäßig beobachten, Arbeiten kritisch begutachten, Rückmeldungen geben sowie den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren (Ditton & Müller, 2014, S. 14-23). Nachdem im Vorhinein der Kompetenzbegriff erklärt wurde, kann nun des Weiteren der Begriff der diagnostischen Kompetenz ausgeführt werden. Diagnostische Kompetenz umfasst die eindeutige Einschätzung der Schülerinnen und Schüler sowie die Vermeidung von Fehldiagnosen. Um eine

Fehldiagnose handelt es sich, wenn mangelnde Fähigkeiten nicht erkannt werden, eine rechtzeitige Förderung des Kindes ausfällt oder eine negative Beurteilung vollzogen wird, obwohl die Schülerin oder der Schüler über gute Kenntnisse verfügt (Stern, 2010, S. 87). Lehrpersonen müssen in ihrem Beruf Urteile finden und fällen. Damit dies so rational wie möglich geschehen kann, ist es wichtig, dass die Lehrperson über berufliche Handlungskompetenzen sowie tätigkeitsbezogene Ressourcen verfügt, auf die sie schnell und sicher zurückgreifen kann (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 164). Die Diagnostik stellt einen Kernbereich in der Professionalität von Lehrpersonen dar. Es erfordert diagnostische Kompetenzen, um Daten angemessen verstehen und sie für didaktisches Handeln nutzen zu können (Maier, 2015, S. 8). Weinert (1996) gibt die diagnostische Kompetenz neben der Fachkompetenz, der didaktischen Kompetenz und der Klassenführungskompetenz sogar als eines der wichtigsten Kriterien an, um die Tätigkeit als Lehrperson professionell ausüben zu können (Weinert, 1996, zitiert nach Stern, 2010, S. 87). Schrader (2001) beschreibt den Begriff der diagnostischen Kompetenz als „die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen“ (Schrader 2001, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 21-22). Weinert (2000) fasst diesen weiter, indem er den Begriff folgend definiert: „Ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können“ (Weinert, 2000, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 21-22). Diagnostik begleitet Lehrerinnen und Lehrer in fast jedem Moment im Schulalltag, wie zum Beispiel, wenn sie die Hausübung begutachten, die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler einschätzen, Schularbeiten kontrollieren und beurteilen oder auch die Kinder genau beobachten. Die Diagnose verfolgt das Ziel, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erheben sowie diese verstehen und einschätzen zu können (Hußmann, Leuders & Prediger, 2007, S. 1-2). Mit anderen Worten und noch präziser ausgedrückt meint die Diagnosekompetenz von Lehrpersonen, dass Informationen im Kontext der Wahrnehmung der Beurteilungsaufgabe erfasst und nach sinnvoll begründeten Kriterien ausgewertet werden. Diese werden im Anschluss für das weitere pädagogische und didaktische Vorgehen genutzt (Jürgens

& Lissmann, 2015, S. 21-22). Diagnostik soll also nicht nur zutreffend sein, sondern auch an den Unterricht und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden (Stern, 2010, S. 90). Die Grundlage bildet hier eine wirkungsvolle und regelmäßige Auswertung der individuellen Lern- und Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler. Auch hier ist noch einmal zu betonen, dass pädagogische und fachliche Kompetenzen nicht ausreichen, um die Aufgabe der Leistungsbeurteilung „angemessen, verantwortungsvoll und gerecht“ bewältigen zu können. Auch bei der diagnostischen Kompetenz ist eine motivationale und soziale Haltung von Seiten der Lehrperson nötig (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 21-22). Obwohl der diagnostischen Kompetenz im Lehrberuf eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird, finden sich bislang in der Ausbildung dazu wenig konkrete Inhalte (Hußmann et al., 2007, S. 1). Die Leistungsbeurteilung in der Schule verfolgt mehrere Funktionen. Eine Funktion ist, dass die Lehrperson durch die Leistungsbeurteilung eine Rückmeldung zur Qualität des Unterrichts erhält und darüber informiert wird, ob möglicher Förderungsbedarf vorliegt. Eine weitere Funktion ist, dass die Schülerinnen und Schüler darüber in Kenntnis gesetzt werden, inwieweit sie ihren Lernzielen bereits nähergekommen sind (Stern, 2010, S. 31) und wie sie ihre Bildungschancen in vollem Umfang nutzen und weiter ausschöpfen können (Bremer Erklärung, 2000, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 12). Lehrpersonen haben die pädagogische Aufgabe, allen Schülerinnen und Schülern so viel Allgemeinwissen und Persönlichkeitsbildung wie nur möglich auf den Weg mitzugeben (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 165). Weinert (2000) betont, dass die Lehrperson dazu verpflichtet und dafür verantwortlich ist, die Lernenden zu befähigen, den für sie höchstmöglichen Bildungsstand zu erreichen (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 21). Leistungsbeurteilung soll von den Schülerinnen und Schülern motivierend und lernfördernd erlebt werden (Stern, 2010, S. 32). Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die Schülerinnen und Schüler so zu unterstützen, dass sie die eigene Anstrengungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit steigern. Ihnen soll das Gefühl von fairer und gerechter Behandlung bzw. Beurteilung vermittelt werden (Bremer Erklärung, 2000, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 12). Die Lernenden

haben einen Anspruch darauf, dass sich die Lehrperson mit ihnen und ihren Leistungen auseinandersetzt und sie dafür eine kritische, aber auch wohlwollende Rückmeldung erhalten (Stern, 2010, S. 32). Beurteilungen verfolgen weiters eine gesellschaftliche Funktion. Sie werden in der Schule dafür genutzt, um Schülerinnen und Schüler ein- bzw. zuordnen zu können (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 165). Die Reichweite, welche die Beurteilung der Lehrperson mit sich bringt, darf nicht unterschätzt werden, denn die Bedeutung der Beurteilung des Lernerfolges bleibt nicht nur auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden beschränkt. Vor allem wird das Urteil durch die Beurteilung in Form von Ziffernnoten aus dem eigentlichen Zusammenhang gerissen und stellt am Ende einen Wert- bzw. Unwertfaktor in der Gesellschaft dar (Deutscher Bildungsrat, 1970, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 11). Beispielsweise dienen die Beurteilungen als Grundlage für die Zulassung bzw. Verweigerung von Zugängen zu Ausbildungs- oder Berufswegen und damit der Ausmusterung von Schülerinnen und Schülern (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 11). Beurteilungen dienen also nicht rein dazu, um Kinder individuell und optimal fördern zu können, sondern auch der Auslese jener Lernenden, die zu höheren Bildungsabschlüssen fähig sind und sich für „angesehene berufliche und gesellschaftliche Positionen“ eignen. Es geht darum eine Auswahl zu treffen, Zuteilungen vorzunehmen und Zugangsberechtigungen zu Bildungslaufbahnen und Lebenschancen zu vergeben (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 165). Die Aufgabe der Beurteilung in der Schule verlangt also eine Doppelfunktion: Die Lehrperson soll zeitgleich die pädagogische sowie die gesellschaftliche Funktion der Beurteilung erfüllen (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 165). Die „Bremer Erklärung“ (2000) geht davon aus, dass das Zusammenspiel der drei Faktoren Kompetenz, Verantwortungsbewusstsein und Gerechtigkeit entscheidend ist, damit die Aufgabe der schulischen Beurteilung von Lehrpersonen bewältigt werden kann. Daher verfolgt diese Erklärung die Leitidee, Lehrpersonen als kompetente, gerechte und verantwortungsbewusste Expertinnen und Experten für das Lehren und Lernen zu professionalisieren. Die Erwartung an Lehrerinnen und Lehrer ist, dass sie über eine „hohe pädagogische psychologische“ sowie eine „diagnostische Kompetenz“ verfügen. Diese sollen von aktueller und begründeter Wissensorientierung als

auch von „glaubwürdiger Professionsbewusstheit“ geprägt sein (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 12). Es ist wichtig und erforderlich, dass Lehrpersonen Wissen darüber verfügen, was die Aufgabe von Beurteilung darstellt und wie sie die an ihren Beruf gestellten Anforderungen sowohl instrumentell als auch methodisch bewerkstelligen können. Bedeutend ist hierbei einerseits eine möglichst objektive Messung des Ist-Zustandes sowie die Erfassung von Lern- und Fördermöglichkeiten für die Entwicklung und Entfaltung der Schülerinnen und Schüler (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 10). Jedoch ist Beurteilung mit großer Komplexität verbunden, wenn es darum geht, diese gerecht zu fällen (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 10), denn wie definiert sich eine gerechte Leistungsbeurteilung, was versteht man darunter und welche Instrumente stehen Lehrpersonen zur Verfügung, um diese zu sichern (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 13)? Allerdings gehen keinerlei Erklärungen oder Hinweise hervor, weder aus Gerechtigkeitstheoretischer Sicht noch aus der Perspektive der Diagnostik, wie die Verknüpfung von Gerechtigkeit und Objektivität, hinsichtlich der Beurteilungsaufgabe, überhaupt gelingen kann (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 11). Scheinbar wird angenommen, dass erstens eine gerechte Beurteilung das Ergebnis von verantwortungsbewusstem Handeln darstellt und zweitens davon ausgegangen wird, dass ein sachgerechter und fürsorglicher Umgang mit der Leistungsthematik die Integrierung von Gerechtigkeit miteinschließt. Diese Hoffnung könnte jedoch irreführend sein, da es unterschiedliche Gerechtigkeitskonzepte gibt (Rawls, 1979, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 13). Des Weiteren gibt es individuelle Unterschiede, ob das Handeln einer Lehrperson als gerecht oder ungerecht erlebt wird. Dies verdeutlichen die wenigen Forschungen, die bisher zu diesem Aspekt durchgeführt wurden (Peter, Donat, Umlauf, & Dalbert, 2013, S. 17).

### **2.3 Methoden der Leistungsbeurteilung**

Im folgenden Unterkapitel wird auf verschiedene Methoden der Leistungsbeurteilung näher eingegangen. Vorrangig werden dabei alternative Ansätze zu herkömmlichen Formen der Leistungsbeurteilung erklärt und vorgestellt. Diese sind

zwar laut gesetzlichen Vorgaben nur in der Grundstufe 1 der Primarstufe möglich und werden in Regelschulen bisher nur ergänzend zu Notenzeugnissen angewendet. Erfahrungen aus der Praxis zeigen jedoch, dass sich alternative Diagnostik und Feedback positiv auf die Leistungsbereitschaft von Kindern auswirken kann. Daher werden vorrangig alternative Formen der Leistungsbeurteilung angeführt (Stern, 2010, S. 64).

### **2.3.1 Beurteilung mit Ziffernnoten**

Eine Form der Leistungsbeurteilung stellt die Benotung mit Ziffern dar (Stern, 2010, S. 28-29). In Österreich ist die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Noten im sogenannten Schulunterrichtsgesetz (SchUG) geregelt. Sie erfolgt auf einer 5-stufigen Skala (Noten): „Sehr gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht genügend (5)“ (Stern, 2010, S. 28-29). Diese Form der Leistungsbeurteilung stellt ein weitverbreitetes Instrument dar, welches für die Lehrperson einfach zu handhaben und für andere Personen wie Eltern verständlich vermittelbar ist. Seit jeher besitzt die Beurteilung mit Ziffernnoten eine dominierende Rolle. Dennoch wird die Beurteilung mit Ziffernnoten kritisiert: Zunächst ist anzumerken, dass die Entwicklung einer Notenskala anhand von Prüfungsergebnissen keinen exakten Messvorgang darstellt. Zwar werden für die Messung vorhandene Ergebnisse als Grundlage herangezogen, um ein Urteil zu fällen. Letzten Endes handelt es sich hierbei aber um ein Schätzurteil. Wissenschaftliche Ergebnisse machen auf die Schwächen dieser Form der Beurteilung aufmerksam: Die Mängel zeigen sich hinsichtlich der Objektivität, Gültigkeit und Zuverlässigkeit. Notenzeugnisse können ihrer gesellschaftlichen Funktion und auch anderen Anforderungen nicht gerecht werden. Darüber, wie die Beurteilung bzw. die Leistung zustande gekommen ist oder in welcher Relation die Leistung zu den vorgegebenen Anforderungen des Lehrplans, Lernzielen oder Leistungsabständen steht, liefert die Ziffernnote keine Auskunft. Auch der Lernprozess dahinter, notwendige Förderungen oder die Mindestanforderungen können der Beurteilung mit Ziffernnoten nicht entnommen werden. Da al-

ternative Formen zusätzliches Hintergrundwissen erfordern und mit mehr Arbeitsaufwand verbunden sind, rücken diese in den Hintergrund (Ingenkamp, 1985, zitiert nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 163-166).

### **2.3.2 Verbale Beurteilung**

Eine anerkannte, jedoch weniger erfolgreiche Alternative zur Ziffernbenotung ist die verbale Beurteilung (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 163). Bei der verbalen Beurteilung werden die schulischen Leistungen anstatt mit Ziffernnoten mithilfe von Worten dargelegt. Diese Form der Beurteilung bietet der Lehrperson die Möglichkeit genauer auf die erreichten Lernziele sowie die kognitiven Stärken und Schwächen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler einzugehen. Bei der Formulierung der verbalen Rückmeldung ist darauf zu achten, dass diese anerkennend und ermutigend wirkt als auch immer die Erwartung von Verbesserung beinhaltet. Die Kehrseite der verbalen Beurteilung ist der enorme Arbeitsaufwand dahinter. Sie erfordert klare Diagnosen und ein konstruktives Feedback. Indem die Schülerinnen und Schüler ihre Selbsteinschätzung angeben, erhält die Lehrperson zusätzliche Informationen, welche zur Bestätigung der Leistungsbeurteilung herangezogen werden können (Stem, 2010, S. 64).

### **2.3.3 Beurteilungsraster**

Der Beurteilungsraster, auch Bewertungsraster oder Kompetenzraster genannt, besteht normalerweise aus einer Anzahl von Beurteilungskriterien. Der Raster ist vergleichbar mit einer Tabelle, wo die Kriterien und Niveaustufen in Zeilen und Spalten aufgelistet werden. Die Beurteilungskriterien können unterschiedlich komplex formuliert werden. Beispielsweise können die Bildungsstandards, Lernziele, Kompetenzen oder Lernprozessmerkmale dafür herangezogen werden. Zu jedem Kriterium enthält der Raster unterschiedliche Beispiele, verteilt auf Niveaustufen. Die einzelnen Niveaustufen müssen nicht automatisch für eine hierarchische Ordnung stehen. Auf diese Weise soll die Qualität der Kriterien leichter eingeschätzt werden können. Beurteilungsraster unterscheiden sich größtenteils durch ihren Anwendungsbereich, die Beurteilungsperspektive und die Anzahl der Niveaustufen. Differenzierte

Formen des Beurteilungsrasters weisen mindestens zwei Niveaustufen auf und können zur Beurteilung von bedeutenden Kompetenzen und Kenntnissen eingesetzt werden. Allgemein kann ein Beurteilungsraster aufgabenübergreifend, zum Beispiel bei der Beobachtung von Gruppenarbeiten, oder aufgabenspezifisch, also auf eine bestimmte Unterrichtseinheit oder Aufgabe gerichtet, verwendet werden (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 121-126).

#### **2.3.4 Lernzielkatalog**

Lernzielkataloge stellen eine differenzierte Lerndiagnose zur Ziffernbenotung dar. Der Lernzielkatalog enthält eine Liste von Lernzielen, die alle fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzbereiche der jeweiligen Altersgruppe abdecken. Die Lehrperson notiert während des Schuljahres laufend mit, ob und wann ein einzelnes Lernziel erreicht wurde oder bei welchen Zielen noch aufgearbeitet werden muss. Anhand des Lernzielkatalogs werden so der Leistungsstand und die Lernfortschritte des jeweiligen Kindes veranschaulicht. Die Lehrperson bespricht diese mindestens zweimal im Schuljahr mit den Eltern und den Kindern gemeinsam, um festzustellen, wo noch Förderbedarf besteht. Am Ende des Schuljahres erhält jede Schülerin und jeder Schüler den von der Lehrperson ausgefüllten Lernzielkatalog. Dieser kann das Jahreszeugnis mit Ziffernnoten ersetzen. An manchen Schulen dient der Lernzielkatalog als Ergänzung zum Notenzeugnis (Stern, 2010, S. 65).

#### **2.3.5 Lernfortschritts- oder Entwicklungsbericht**

Der Lernfortschritts- bzw. Entwicklungsbericht zählt zu den Formen der individualisierten Leistungsrückmeldung. Im Bericht werden alle Leistungssteigerungen und Erfolge der Schülerinnen und Schüler dargelegt. Diese werden dann mit den individuellen Lerngelegenheiten und Voraussetzungen der Kinder verglichen und so der persönliche Lernzuwachs beschrieben. Am Ende werden nicht wie gebräuchlich die Lernergebnisse oder das Erreichen von Lernzielen beurteilt, sondern der dahinter steckende Lernprozess (Stern, 2010, S. 67). Ähnlich gestaltet sich der Einsatz eines sogenannten Lernjournals. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der eigenen Lernarbeit auseinander und dokumentieren

lernbegleitend ihre eigenen Beobachtungen, Bewertungen und Reflexionen. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern einen Rahmen oder eine Struktur vorgeben oder sie die Einträge in ihrer persönlichen Form verfassen lassen. Die Variante des offenen, persönlichen Lernjournals gibt dem Kind Raum, sich bewusst mit sich selbst und seinen Erfahrungen, Fähigkeiten, Gefühlen und Wünschen auseinanderzusetzen. Lernjournale mit einer vorgegebenen Struktur bieten hingegen eine pädagogisch-diagnostische und didaktische Funktion. Beide Methoden dienen dazu, Zusammenhänge zwischen individuellen und unterrichtsökologischen Bedingungen und Wirkungen zu finden und über das Lernen ins Gespräch zu kommen. Auch in der Grundschule können erste Versuche gestartet werden, sich mit dem eigenen Lernprozess auseinanderzusetzen, Selbstbeobachtungen zu auftretenden Erfolgen oder Misserfolgen zu beschreiben und diese zu erklären. Als Anhaltspunkte zur Orientierung für die Kinder schlägt Winter (2004) folgende Leitfragen vor: Was haben wir gemacht? Wie bin ich vorgegangen? Was habe ich gelernt? Was habe ich gefühlt? Wie kann ich meinen Lernfortschritt bewerten? Was möchte ich das nächste Mal anders machen? (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 108-111). Laut Stern (2010) stellt das Lernjournal ein einfaches Instrument dar. Indem die Aufzeichnungen mit anderen Ergebnissen, zum Beispiel von der Lehrperson, ergänzt werden, zeigt sich dies sehr ertragreich für die Bewertung der Lernfortschritte. Durch den fortlaufenden Einsatz von Lernjournalen lernen die Schülerinnen und Schüler einen konstruktiven Umgang mit Lern- und Misserfolgen und Verantwortung für ihre Lernarbeit zu übernehmen (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 115).

### **2.3.6 Portfolio**

Ein Portfolio ist eine strukturierte Sammlung von Arbeiten und Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers. Hierbei kann zwischen verschiedenen Formen und Funktionen unterschieden werden:

- **Arbeitsportfolio:**

Das Arbeitsportfolio verfolgt den Nutzen, den Lernprozess der Schülerin oder des Schülers zu diagnostizieren und mögliche Stärken bzw. Schwächen fest-

zustellen. Im Portfolio werden verschiedenste Arbeiten, wie Fotos, Zeichnungen, Texte oder Notizen, gesammelt. Eine Beurteilung ist bei dieser Form jedoch nicht vorgesehen (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 115).

- Vorzeigepportfolio:

Das Vorzeigepportfolio hat die Aufgabe, besondere Leistungen der Schülerin oder des Schülers zu präsentieren. Die Auswahl der Arbeiten kann gemeinsam oder vollständig von den Lernenden selbst getroffen werden (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 116).

- Entwicklungsportfolio:

Das Entwicklungsportfolio dient der Darstellung von Entwicklungen oder Veränderungen der Lernenden. Daher werden in diesem Portfolio sowohl anfängliche Arbeiten als auch fertige Werke vorgestellt. Dies können zum Beispiel die erste Schreibidee für einen Aufsatz und der fertige Text als Resultat sein. Mithilfe der anfänglichen Arbeiten soll dargestellt werden, was die Schülerin oder der Schüler zu einem gewissen Zeitpunkt bereits gelernt hat (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 116).

- Beurteilungsportfolio:

Das Beurteilungsportfolio ist im Aufbau formaler gestaltet und orientiert sich mehr am Lernergebnis als an dem Lernprozess dahinter. Welche Arbeiten und Leistungen ausgewählt und im Portfolio gesammelt werden, wird von den Beurteilungskriterien der jeweiligen Leistungsstufe vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Vorfeld darüber informiert werden, wie sich eine bestimmte Note zusammensetzt. Für die Beurteilung kann ein Beurteilungsraster herangezogen werden (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 116).

Welche Arbeiten gesammelt und in welcher Reihenfolge angeordnet werden, ist also in erster Linie davon abhängig, welche Funktion das jeweilige Portfolio verfolgt. In jedem Fall sollten die Schülerinnen und Schüler bei der Erstellung des Portfolios miteinbezogen werden. Die genannten Portfoliotypen stellen nur eine kleinere Auswahl dar (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 115-116).

## 2.4 Leistungsbeurteilung als Lehrpersonenbelastung

Die Tätigkeit als Lehrperson ist eine psychische Belastungsprobe. Mittlerweile gibt es viele Untersuchungen zu den psychosozialen Belastungsfaktoren im Lehrberuf, die von Bedeutung sind. Bedeutsame Zusammenhänge wurden zwischen Belastungen im schulischen Arbeitsalltag und den Folgen der Beanspruchung bei Lehrpersonen festgestellt. Zu den Belastungen im Schulalltag zählen zum Beispiel Unterrichtsstörungen, Zeitdruck, fehlende Erholungspausen, Konflikte im Kollegium oder fehlende Unterstützung von Seiten der Schulleitung. Die Folgen der Beanspruchung sind beispielsweise emotionale Erschöpfung und Gereiztheit. Welchen Belastungen die Lehrpersonen ausgesetzt sind, unterscheidet sich aufgrund der jeweiligen Situation am Standort der Bildungseinrichtung. Aber welche Belastungen wirken auf die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer ein? Es gibt eine große Anzahl an Belegen, dass manche Aspekte die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrpersonen besonders beeinflussen: Dazu zählen der Verlauf der Unterrichtseinheit, die Qualität der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden sowie die Art und Weise, wie der Unterricht organisiert wird (Krause & Dorsemagen, 2012, S. 99). Die Beurteilung der Leistung von Schülerinnen und Schülern ist im Lehrberuf eine zentrale Routineaufgabe. Trotzdem wird diese Aufgabe oft als schwierig und geprägt von Konflikten erlebt (Winter, 2012, S. 3). Lehrerinnen und Lehrer stecken in ihrer Tätigkeit in einer Doppelrolle: Sie sind einerseits Trainerinnen und Trainer, die ihre Schülerinnen und Schüler optimal unterstützen und fördern. Auf der anderen Seite sind Lehrpersonen aber auch Schiedsrichterinnen und Schiedsrichter, die die Kinder fachlich und sachlich korrekt beurteilen sollen. Hinsichtlich der Leistungsbeurteilung bringt dies Lehrpersonen in eine missliche Lage: Die Beurteilung von Kompetenzen und die Förderung des Lernens stellen zwei unterschiedliche Aufgaben dar, die es zeitgleich zu bewältigen gilt. Allgemeine Richtlinien, die den Lehrerinnen und Lehrern dabei helfen, zwischen diesen widersprüchlichen Anforderungen die richtige Balance zu finden, gibt es nicht. Jede Lehrperson muss also in Eigenverantwortung entscheiden und Kompromisse schließen, wie sie oder er Lernprozesse gestaltet. Manche Lehrpersonen versuchen sich dieser

Zwangslage zu entziehen, indem sie auf Lernzielkontrollen oder sonstige Überprüfungen verzichten und bei der Beurteilung nur gute Noten vergeben. Andere wiederum wenden sehr viel Zeit ihres Unterrichts für Wissensabfragen oder Hausübungskontrollen auf, um möglichst viel Datenmaterial für eine beweiskräftige Beurteilung zu sammeln (Stern, 2010, S. 31-33).

### **3 Grundlegende Aspekte der Elternarbeit**

Elternarbeit ist ein traditioneller Begriff, der in der pädagogischen Arbeit viel Verwendung findet. Dahinter verbirgt sich jedoch oft die Vorstellung einer eher hierarchischen Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson oder eine Art Dienstleister-Kunden-Verhältnis, in dem die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern befriedigt und von Seiten der Lehrperson „abgearbeitet“ werden. Diese oder andere Haltungen dergleichen entsprechen jedoch nicht mehr der aktuellen Zeit. Vielmehr steckt hinter der Elternarbeit eine Kooperation auf Augenhöhe, welche häufig mithilfe der Begriffe „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ dargestellt wird (Textor, 2009, S. 20-21). Unter dem Begriff Elternarbeit versteht man die Zusammenarbeit zwischen Eltern und dem pädagogischen Fachpersonal einer Einrichtung. Dabei kann je nach Art der Einrichtung zwischen verschiedensten Formen unterschieden werden (Dusolt, 2008, S. 11). Um grundlegende Aspekte der Elternarbeit aufzuzeigen, werden im Folgenden zunächst die Rolle der Familie sowie die Begriffe Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erklärt. Die verschiedenen Formen, in denen Elternarbeit stattfinden kann, werden im Punkt 2.3 dieses Kapitels dargelegt und im Einzelnen genauer vorgestellt.

#### **3.1 Die Rolle der Familie**

Die Familie stellt ein Netzwerk dar, welches die Entwicklung eines Kindes in den ersten Lebensjahren sowohl kognitiv als auch sozial, emotional und persönlich stark prägt. Es ist der Ort, an dem das Kind eine Vielzahl an Kompetenzen und Einstellungen erlernt. Wenn es um die Bildung eines Kindes geht, ist die Familie die wichtigste Instanz. Die Qualität der sozialen und kulturellen Mittel, welche in der Familie gelehrt werden, bilden für Kinder die wichtigste und wirksamste Voraussetzung für deren Lernprozess in der Schule (Textor, 2009, S. 11-17). Je nachdem, wie die Möglichkeiten und Ressourcen in der jeweiligen Familie aussehen, kann dies die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen der Kinder beeinflussen (Aich, Kuboth, Gartmeier, & Sauer, 2017, S. 39). Wissenschaftliche Studien haben ergeben, dass die Familie einen viel größeren Einfluss auf die Bildungslaufbahn und den Schulerfolg ausübt als die Schule selbst. Die Eltern beeinflussen auch das Verhalten und Erleben eines Kindes in einem viel

größeren Ausmaß als später die Lehrerin oder der Lehrer. Demnach erreichen Kinder aus „bildungsschwachen“ Familien seltener einen höheren Abschluss als Kinder, welche aus einer „bildungsstarken“ Familie stammen. Jene Familien, die als erziehungs- und bildungsschwach zählen, brauchen besondere Unterstützung. Deshalb sollte generell die Entwicklung allgegenwärtiger Konzepte anvisiert werden, um auf diese Weise Familien in ihrer Bildungs- und Erziehungsfunktion zu fördern. Diese Konzepte könnten von der Politik, Verwaltung und Wissenschaft in verschiedenste Betreuungseinrichtungen, Hochschulen, Ämter oder Verbände eingebettet werden. So würde ein großer Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Bildung und Erziehung geleistet werden. Die Familie besitzt im Hinblick auf Bildung also eine große Machtposition. Diese Macht wird in vielen Familien jedoch durch verschiedene Faktoren, wie Unsicherheit in pädagogischen Fragen, das Gefühl erzieherischer Unfähigkeit, häufig auftretende Konflikte in der Beziehung, Überbehütung, Freizeitstress, Reizüberflutung oder Konsumorientierung, belastet. Interessant ist zu erwähnen, dass der Einfluss der Familie im Jugendalter abnimmt (Textor, 2009, S. 11-19).

### **3.2 Begriffsklärung Erziehungs- und Bildungspartnerschaft**

Der Begriff „Erziehungspartnerschaft“ tauchte anfänglich im Bereich der Elementarpädagogik auf (Stange, Krüger, Henschel, & Schmitt, 2012, S. 12). Im Wort Erziehungspartnerschaft finden sich die Begriffe „Erziehung“ und „Partnerschaft“. Konzentrieren wir uns zunächst auf den Begriff der Erziehung. Das Erziehungsverhalten bzw. das erzieherische Handeln wird einerseits durch Werteorientierung bestimmt. Weiters spielen aktuelle Umstände, wie die momentane Umweltsituation, das Verhalten des Kindes oder die physische sowie psychische Verfassung der Erziehungsberechtigten, eine Rolle. Primäre Sozialisationsprozesse werden durch die Werteorientierung der Eltern gesteuert. Beim späteren Eintritt in Einrichtungen, wie Kindergarten oder Grundschule, werden zusätzlich sekundäre Sozialisationsprozesse, also die Werte der Erzieherin bzw. des Erziehers oder der Lehrpersonen, wirksam (Knerr, 1978, S. 11). Erziehungspartnerschaft meint eine Begegnung und Zusammenarbeit auf Augenhöhe (Dusolt,

2008, S. 11). Für alle Beteiligten ist es das Ziel, das Kind bestmöglich zu unterstützen und in seiner Entwicklung zu fördern. Diese Partnerschaft bezieht jedoch nicht nur die leiblichen Eltern des Kindes mit ein, sondern auch alle wesentlichen Bezugspersonen, wie zum Beispiel Pflegeeltern, Stiefeltern oder die Großeltern (Bayer. Bildungs- und Erziehungsplan, zitiert nach Dusolt, 2008, S. 11). Nähern wir uns nun dem Begriff der „Bildungspartnerschaft“. Diese Bezeichnung soll „den Bereich der formellen Bildung“ widerspiegeln, also die Kooperation zwischen dem System Schule und anderen Institutionen, wie Hochschulen, Unternehmen oder der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Stange et al., 2012, S. 12). Aufgrund dessen, dass Kinderbetreuungseinrichtungen sowohl den Auftrag zur Erziehung als auch zur Bildung haben und verfolgen, wird in diesem Sinne von einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ gesprochen (Bayer. Bildungs- und Erziehungsplan, zitiert nach Dusolt, 2008, S. 11). Der Ausdruck Erziehungs- und Bildungspartnerschaft soll die enge Kooperation und Kommunikation zwischen Bildungseinrichtung und Eltern abbilden. Es soll die positive Gestaltung von Elternarbeit darstellen. Diese Formulierung zieht jedoch auch eine Ideologie und verschleiende Wirkung mit sich. Die Vergangenheit hat zur Bildung verschiedener Begriffe bzw. zu deren uneinheitlichen Verwendung geführt, wie zum Beispiel „Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternkommunikation oder eben Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“. Der Begriff der „Elternarbeit“ ist dennoch nach wie vor der „zutreffende Oberbegriff, da er alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern umfasst“ (Stange et al., 2012, S. 12-13). Im Zuge dieser Tatsache und der Leserlichkeit halber wird in dieser Arbeit der Begriff Elternarbeit verwendet. Aber was gehört nun alles zur Elternarbeit? Wie oben schon angedeutet, gehören Kinder, die eine Betreuungseinrichtung besuchen, grundsätzlich zu zwei sozialen Systemen: Auf der einen Seite zum System ihrer Herkunftsfamilie und zum anderen zu jenem der Betreuungseinrichtung. Da sich diese Masterarbeit auf den Primarstufenbereich beschränkt, ist die Betreuungseinrichtung in diesem Fall die Schule. Die Systeme Familie und Schule unterscheiden sich komplett in ihrer Struktur. Das soziale Netzwerk Familie ist in erster Linie von der Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind geprägt

(Dusolt, 2008, S. 11-17). Im System Schule liegt dieser Schwerpunkt auf dem Verhältnis zwischen den gleichaltrigen Kindern. In jedem der beiden Systeme hat das Kind Beziehungen. Diese unterscheiden sich in der Qualität und Intensität. Im Regelfall hat das Kind Bezugspersonen, zu denen es eine besondere, emotionale Verbindung hat. In den meisten Fällen sind diese Bezugspersonen die Eltern. Sie sind rechtlich verantwortlich und haben die Aufgabe, das Wohl und die Förderung des Kindes zu garantieren (Dusolt, 2008, S. 11-17). Textor (2009) beschreibt, dass das Kind „im Zentrum“ von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft steht (Textor, 2021, S. 17). Auch Dusolt (2008) bestärkt diesen Gedanken und meint, dass das Kind sogar die Verbindungsstelle bildet, welche die Systeme Familie und Schule erst zusammenbringt (Dusolt, 2008, S. 11-17). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird in einem aktiven, wechselseitigen Kommunikationsprozess zwischen Familie und Schule durchgeführt (Textor, 2009, S. 20). Einer intensiven Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen, wird in der heutigen Zeit eine große Bedeutung zugeschrieben, da so zu einem ganzheitlich pädagogischen Handeln in der Primarstufe beigetragen werden kann (Dusolt, 2008, S. 149). Vor allem die Schülerinnen und Schüler können letzten Endes von einer guten Zusammenarbeit profitieren (Textor, 2009, S. 7). Wenn das Kind merkt, dass die Lehrerin oder der Lehrer der Familie mit Wertschätzung begegnet, trägt dies positiv zur Entwicklung des Selbstwertes bei. Erkennt das Kind, dass auch die Eltern die Lehrperson mit Respekt behandeln, kann dies zur Förderung des pädagogischen Verhältnisses und der Lernmotivation führen (Textor, 2009, S. 20). Damit die Vermittlung von Werten und der Ablauf von Sozialisationsprozessen gelingen kann, ist es wichtig, dass die erzieherischen Vorstellungen, Maßnahmen sowie die Atmosphäre, in der erzieherisches Handeln stattfindet, beider Systeme im Großen und Ganzen übereinstimmen. Das bedeutet, dass die Zusammenarbeit zwischen dem System Familie und dem System Schule von gegenseitigem Verständnis sowie Respekt geprägt sein muss. Dies kann, am Beispiel Schule, erreicht werden durch einen regelmäßigen Austausch von Informationen zwischen beiden Parteien, zum Beispiel durch die Beteiligung von Eltern an schulischen bzw. außerschulischen Veranstaltungen. Knerr (1978) meint auch, dass die Anteilnahme der Lehrperson an der Erziehung der Eltern einen

positiven Beitrag leisten kann. Jede Art von Kontakt, alle Maßnahmen und Veranstaltungen, welche dem Austausch von Informationen dienen und eine Teilnahme bzw. Mitarbeit ermöglichen: Alles kann unter dem Begriff Elternarbeit zusammengefasst werden. Die Elternarbeit verfolgt folgende Ziele:

- Transparenz hinsichtlich Erwartungen, Werteorientierungen, erzieherischen Vorstellungen, Maßnahmen und Erziehungsverhalten sowie die Reflexion dieser Aspekte,
- das Erfassen des Entwicklungsstandes des Kindes plus die Differenzierung in kognitiven, sozialen und emotionalen Bereichen,
- Eltern dabei zu unterstützen neue, pädagogische Erkenntnisse selbstbestimmend in die Erziehung des Kindes einzubetten (Knerr, 1978, S. 12).

Um diese Ziele erreichen zu können, ist es Voraussetzung, dass beide Seiten bereit sind, die Einstellungen, Erwartungen und Interessen der jeweils anderen Seite anzuerkennen sowie gemeinsam an einem Strang zu ziehen und nicht gegeneinander zu arbeiten (Knerr, 1978, S. 13). Textor (2021) beschreibt, dass Zusammenarbeit nur dann funktionieren kann, wenn Lehrpersonen „professionelle Distanz und Unvoreingenommenheit“ anvisieren (Textor, 2021, S. 22). Überheblichkeit, strenge Kritik an den Erziehungsmaßnahmen, kein Verständnis für Probleme oder andere Verhaltensweisen von Seiten der Lehrperson gegenüber den Eltern, können das Klima in der Elternarbeit negativ beeinflussen (Knerr, 1978, S. 62). Vor allem aber müssen sich beide Seiten, also Eltern und Lehrkräfte, darüber bewusst werden, dass Bildung und Erziehung „eine Ko-Konstruktion von ihnen und dem jeweiligen Kind“ darstellt. Ko-Konstruktion meint in diesem Sinne, dass ein Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, welches von allen Beteiligten gestaltet wird. Lehrpersonen und Eltern treten in Kooperation und übernehmen gemeinsam, als „natürliche“ Partner, Verantwortung für das Kind und dessen Wohlergehen. Die Lehrperson beeinflusst im Zuge der Kooperation nicht nur die Bildung, sondern auch die Erziehung in der Familie. Den Eltern ermöglicht die Zusammenarbeit einerseits ihrem Interesse an der pädagogischen Arbeit nachzugehen und im weiteren Verlauf diese nach Möglichkeit zu unterstützen und mitzubestimmen (Textor, 2009, S. 20). Wird Erziehungs- und

Bildungspartnerschaft wirklich gelebt, kann zwischen den Lebensbereichen Schule und Familie Beständigkeit garantiert werden. Weiters können Expertinnen oder Experten, wie zum Beispiel Erziehungsberaterinnen bzw. Erziehungsberater, Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter des Jugendamtes oder Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeiter, hinzugezogen werden. Mit zunehmendem Alter kann das Kind in den Austausch zwischen Eltern und Lehrperson miteinbezogen werden (Textor, 2009, S. 22-23). Zwar ist die Gründung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Systemen Familie und Schule gesetzlich vorgegeben und stellt ein Ziel der Politik dar. Dennoch wird der Elternzusammenarbeit an manchen Schulen noch immer nicht genügend Bedeutung zugeschrieben (Textor, 2009, S. 26).

### **3.3 Formen der Elternarbeit**

Im folgenden Unterkapitel werden unterschiedliche Formen der Elternarbeit in Auswahl vorgestellt und beschrieben. Außerdem wird darauf eingegangen, welche Bedeutung der jeweiligen Form im Zusammenhang mit der Elternarbeit zukommt. Damit soll einerseits ein Überblick darüber gegeben werden, auf welche Weise Elternarbeit stattfinden kann. Weiters soll dargestellt werden, wo somit auch Raum für die Entstehung von möglichen Faktoren geboten wird, welche in weiterer Folge Einfluss auf die Beurteilung zeigen und damit relevant für die Beantwortung der Fragestellungen sein könnten. Zuvor ist noch hinzuzufügen, dass die im Folgenden beschriebenen Formen der Elternarbeit nicht in jeder pädagogischen Einrichtung im Primarstufenbereich möglich sind. In manchen Fällen scheint der Einsatz der einen oder anderen Form vielleicht auch nicht sinnvoll (Dusolt, 2008, S. 53). Gewiss kann eine Schule nur einige dieser Formen anbieten und umsetzen (Textor, 2009, S. 29). Es soll jedoch aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten sich im Hinblick auf die Arbeit mit Eltern grundsätzlich anbieten (Dusolt, 2008, S. 53). Bei der Auswahl der Formen für die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, sollten diese auf die Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen der Eltern abgestimmt werden. In der Regel bedarf es hier dem Einsatz von unterschiedlichen Formen, um diesen gerecht zu werden. Wenn eine

Schule eine bestimmte Form verwendet, ist es oft sinnvoll diesbezüglich Qualitätsstandards zu entwickeln (Textor, 2009, S. 29).

### **3.3.1 Der Elternabend**

Ein Elternabend ist eine Veranstaltung, bei der alle Eltern der Kinder einer Schulklasse gleichzeitig über pädagogische und organisatorische Inhalte als auch über Strukturen der jeweiligen Einrichtung aufgeklärt werden (Dusolt, 2008, S. 75). Generell werden wichtige Themen besprochen, welche die Kinder oder den Schulalltag betreffen (Knerr, 1978, S. 99). Der Elternabend lässt Raum für gemeinsame Diskussionen im Plenum und bietet Eltern die Möglichkeit, ihren eigenen Standpunkt zu vertreten und einrichtungsspezifische Angelegenheiten offen anzusprechen. In den meisten Fällen werden Elternabende zu Beginn des Schuljahres abgehalten. Im Rahmen dessen findet auch die Wahl der Elternvertretung statt (Dusolt, 2008, S. 75).

### **3.3.2 Informelle Gespräche**

Generell stellen Gespräche ein wichtiges Medium dar, um mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler in Kontakt zu treten (Knerr, 1978, S. 59). Für die Elternarbeit ist die wechselseitige Kommunikation von zentraler Bedeutung. So kann auf der einen Seite der Lebensbereich Schule, der Alltag dahinter oder wie die Lehrperson ihren Unterricht gestaltet für die Eltern transparenter dargestellt werden. Auf der anderen Seite erhält die Lehrperson einen Einblick „hinter die Kulissen“ und kann sich ein Bild von der Familiensituation des jeweiligen Kindes machen. Umso wichtiger ist, dass Eltern und Lehrpersonen die Zeit zum Austausch finden (Textor, 2009, S. 21). Im Gegensatz zu anderen Formen der Elternarbeit, bieten persönliche Gespräche die Möglichkeit, sich auf das Gegenüber einzustellen. Gespräche, welche im Rahmen der Elternarbeit stattfinden, unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Länge, Intensität und Funktion. Informelle Gespräche, wie zum Beispiel das „Tür-und-Angel-Gespräch“, haben eine Ähnlichkeit mit vielen Unterhaltungen, welche die Eltern im Alltag mit anderen Erwachsenen führen. Dadurch wird die Situation

von ihnen meist lockerer, entspannter wahrgenommen und sie verspüren weniger die Scheu zu sprechen als in einer Gruppe oder während eines Elternabends im Plenum (Knerr, 1978, S. 59-60). In der Regel findet das „Tür-und-Angel-Gespräch“ statt, wenn das Kind gebracht oder abgeholt wird. Der Sinn und Zweck dahinter ist ein kurzer Informationsaustausch zwischen Lehrperson und Eltern bezüglich der physischen und psychischen Verfassung des Kindes oder besonderer Vorkommnisse während des Schulalltages. Organisatorische Absprachen, die nicht lange dauern, können ebenso in dieser Form getroffen werden. Pädagogische Inhalte hingegen sollten nicht „zwischen Tür und Angel“ thematisiert, sondern in einem Einzelgespräch zu einem vereinbarten Termin besprochen werden (Dusolt, 2008, S. 20-22). Auch Textor (2021) betont, dass bei Tür-und-Angel-Gesprächen wichtige Grundvoraussetzungen, wie Ruhe und eine angenehme Atmosphäre, nicht gegeben sind und sich diese Form daher für die Besprechung wesentlicher Inhalte nicht eignet (Textor, 2021, S. 44). Der Vorteil bei dieser Form des Austausches ist, dass keine aufwändige Vorbereitung für die Durchführung nötig ist. Weiters können mögliche Missverständnisse oder Unklarheiten sofort aufgeklärt werden (Dusolt, 2008, S. 22). Außerdem rücken bei informellen Gesprächen die positiven Leistungen des Kindes gerne in den Vordergrund. Daher werden Tür-und-Angel-Gespräche von Eltern häufiger in Anspruch genommen als im Vorfeld vereinbarte Gesprächszeiten (Knerr, 1978, S. 59-60). Da das „Tür-und-Angel-Gespräch“ jedoch hinsichtlich der Betreuungspflicht gegenüber den restlichen Kindern in der Klasse an seine Grenzen stößt und Risiken mit sich bringt, sollte es nur zum kurzen Informationsaustausch ohne Konflikte eingesetzt werden (Dusolt, 2008, S. 20-22).

### **3.3.3 Das Elterngespräch**

Unter einem Elternsprechtage versteht man ein Einzelgespräch, welches zwischen der Lehrperson und einem Erziehungsberechtigten oder beiden Elternteilen stattfindet (Knerr, 1978, S. 60-65). Textor (2009) bezeichnet das persönliche Elterngespräch sogar als das Herzstück der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Die Initiative für ein Gespräch können in diesem Fall sowohl die Lehrperson als auch die Eltern ergreifen. Einzelgespräche bezüglich der Entwicklung

des jeweiligen Kindes sind in der pädagogischen Arbeit ein wesentlicher Baustein. Daher sollten sie in regelmäßigen Abständen stattfinden (Dusolt, 2008, S. 23) und laut Textor (2021) auch präventiv geführt werden (Textor, 2021, S. 45). Für die Eltern ist der Elternsprechtag gewöhnlich die vertrauteste und bekannteste Form von Elternarbeit (Dusolt, 2008, S. 18). Die Sprechstunde stellt eine Möglichkeit dar, um Probleme oder Fragen hinsichtlich der Erziehung zu klären sowie über das jeweilige Kind, dessen Verhalten und Leistungen zu sprechen. Das Ziel der Lehrperson ist es, den Eltern Informationen über die Entwicklung des Kindes zu geben und für Probleme, welche aufgrund des Verhaltens des Kindes entstehen, eine Lösung zu finden. Voraussetzung hierfür ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Verhalten des Kindes und generell eine sorgfältige Vorbereitung im Vorfeld (Knerr, 1978, S. 60-65). Beim Elterngespräch sollte jedoch nicht nur über die Leistungen und Fähigkeiten des Kindes gesprochen, sondern vielmehr das „ganze“ Kind in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Lehrperson sollte sich nach Gewohnheiten, Hobbys, Interessen, Verhaltensweisen und Eigenheiten des Kindes genauer erkundigen (Textor, 2009, S. 22), um sie bei der Planung des Unterrichts im Hinterkopf zu haben und an diesen anknüpfen zu können. Gemeinsam werden mit den Eltern individuelle Ziele für das Kind vereinbart und Methoden entwickelt, um diese zu erreichen (Knerr, 1978, S. 60-65). Das Elterngespräch beruht somit auf zwei Teilen: Ein Teil basiert auf dem Zuhören und dem Annehmen der Eltern ohne Wertung. Im zweiten Teil geht es um die Vermittlung von Informationen (Dusolt, 2008, S. 30). Damit ein Elterngespräch gut geführt werden kann, sind die zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen ein wichtiger Punkt. Das Gespräch sollte in einer störungsfreien und angenehmen Atmosphäre stattfinden. Weiters sollten der Zeitpunkt sowie die voraussichtliche Zeitdauer des Elterngesprächs klar formuliert und vereinbart sein. So können sich beide Parteien gut darauf einlassen und es entsteht kein zeitlicher Druck. Außerdem haben auch die Eltern auf diese Weise die Möglichkeit, sich im Vorhinein Gedanken zu machen, welche Gesprächsinhalte für sie von Bedeutung wären. Noch zentraler sind die inneren Gegebenheiten. Diese werden weitestgehend durch die Qualität der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern definiert. Nicht selten werden im Gespräch auch familiäre oder

persönliche Probleme thematisiert. Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrperson den Eltern mit Offenheit begegnet und ihre Bedürfnisse ernst nimmt. Die Inhalte des Elterngesprächs sind stark vertraulich. Die Lehrperson unterliegt der Schweigepflicht und darf keine Informationen an unbeteiligte Personen, andere Eltern oder Behörden weiterleiten (Dusolt, 2008, S. 25-27). Der Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Lehrperson und Eltern von Anfang an, kann zu einer erfolgreichen Durchführung der Besprechung beitragen. Das Gespräch selbst kann ausgehend von einer positiven Leistung oder Arbeit des Kindes eingeleitet werden (Knerr, 1978, S. 60-65). Zu Beginn können auch Fragen an die Eltern hinsichtlich des Wohlbefindens des Kindes gestellt werden und als kleine Hilfestellung für den Start des Gesprächs dienen (Dusolt, 2008, S. 28). Generell sollten Thematiken möglichst deutlich angesprochen werden (Knerr, 1978, S. 60-65). Dusolt (2008) fügt noch hinzu, dass klare und ehrliche Aussagen, selbst bei unangenehmen oder problematischen Themen, letztlich hilfreicher sind als diese zu vermeiden. Die Betonung, dass es sich um subjektive Beobachtungen der Lehrperson und keine objektiven Wahrheiten handelt, kann für das Gespräch hilfreich sein. Die Lehrperson muss jedoch darauf achten, dass sie ihre eigenen Vorstellungen von Erziehung aus dem Gespräch heraushält und nicht versucht den Eltern diese vorzugeben. Auch wenn diese von fachlicher Richtigkeit sind, nehmen Eltern diese Ratschläge nur dann an, wenn sie selbst eine Veränderung in ihrem erzieherischen Handeln anstreben. Daher ist es sinnvoll zunächst zusammen mit den Eltern Fragestellungen herauszuarbeiten und im Anschluss gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Die Lehrperson kann versuchen, die Eltern gedanklich in die richtige Richtung zu lenken, sodass diese selbst Lösungen entwickeln, welche sich an ihrer persönlichen Situation und den individuellen Eigenschaften orientieren. Das Elterngespräch ist letztlich ein komplexer Prozess mit ständigem Wechsel von Zuhören und Mitteilen. Die Lehrperson hat die Aufgabe, den Verlauf des Gesprächs so zu gestalten, dass dieses am Ende für beide Parteien als konstruktiv und befriedigend wahrgenommen wird (Dusolt, 2008, S. 28-30).

### **3.3.4 Das KEL-Gespräch**

Die Einführung des Kind-Eltern-Lehrpersonen-Gesprächs (kurz KEL-Gespräch) dient der Ergänzung des klassischen Elterngesprächs. Bei dieser Form des Gesprächs nehmen sowohl Eltern, Lehrpersonen als auch das Kind selbst teil. Im Zentrum des Gesprächs steht das Kind und seine Sicht auf die eigenen Lernprozesse. Das Gespräch orientiert sich nicht an den Schwächen des Kindes, sondern an den individuellen Stärken. Das Gespräch soll außerdem eine Möglichkeit darstellen, um Wünsche oder Kritikpunkte zu äußern. Alle erwähnten Personen, die bei einem KEL-Gespräch involviert sind, sind gleichberechtigt. Die Lehrperson übernimmt die Steuerung und Anleitung des Gesprächsprozesses in diesem Beziehungsdreieck. Die Eltern können zum Lernprozess des Kindes Angaben aus ihrer Sichtweise ergänzen. Das KEL-Gespräch setzt eine angemessene Vorbereitung von allen Beteiligten voraus. Durch das KEL-Gespräch sollen Schülerinnen und Schüler gefördert und gefordert werden. Sie sollen lernen für bestimmte Bereiche, wie die eigenen Lernprozesse, selbst Verantwortung zu übernehmen und den eigenen Lebensweg mitzugestalten, indem sie sich selbst Leistungsziele stecken. Lehrpersonen und Eltern begleiten und unterstützen das Kind bei seinen Überlegungen. Am Ende des Gesprächs werden gemeinsam klare Schritte zur Realisierung der Ziele vereinbart und festgelegt. Am besten werden diese schriftlich festgehalten und als Grundlage für zukünftige Gespräche herangezogen, um später einen Vergleich zwischen Soll- und Ist-Zustand herstellen zu können (Bergmaier, Falkinger, Leditzky, Rittberger, & Michael, 2014, S. 87-92).

### **3.3.5 Elternbriefe und sonstiger schriftlicher Informationsaustausch**

Anders als in Betreuungseinrichtungen wie Kindergärten, findet in der Schule meist kein täglicher Kontakt zwischen Eltern und Lehrpersonen statt, da das Bringen und Abholen des Kindes sich erübrigt. Elternbriefe und andere schriftliche Mittel ermöglichen es, kurze Sachinformationen ohne großen Aufwand an die Eltern weiterzugeben. Sie bieten die Möglichkeit eines gegenseitigen Austausches und der Aufrechterhaltung eines regelmäßigen Kontaktes zwischen der

Lehrperson und den Eltern. Ein besonders gängiges Medium stellte das Mitteilungsheft dar. Dieses wurde durch den Fortschritt der digitalen Medien jedoch immer häufiger durch Eltern-Informationen-Apps ersetzt (Dusolt, 2008, S. 76).

### **3.3.6 Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat**

Der Elternbeirat ist eine gesetzlich verankerte Institution für Pädagoginnen und Pädagogen, welche „die demokratisch gewählte Vertretung der Eltern“ darstellt. Generell ist der Elternbeirat für die Klärung struktureller und inhaltlicher Fragen, die die jeweilige Bildungseinrichtung betreffen, zuständig (Dusolt, 2008, S. 77-78). Er hat die Funktion die Interessen der Schule und jenen der Eltern zusammenzuführen und zwischen beiden Seiten zu vermitteln (Dusolt, 2008, S. 140). Beispielsweise nimmt der Elternbeirat bei Konflikten zwischen Eltern und der Bildungseinrichtung eine vermittelnde Rolle ein. Daher sollte der Elternbeirat je nach Möglichkeit die Eltern bei allen Entscheidungen, die sie indirekt bzw. direkt betreffen, miteinbeziehen (Dusolt, 2008, S.77-78).

## **3.4 Umgang mit Eltern**

Knerr (1978) führt in seinem Buch verschiedene Verhaltensarten von Eltern an, welche im Folgenden genannt und näher erläutert werden:

- Die sich am eigenen Maßstab orientierenden Eltern (*self-oriented parents*): Die Eltern zeichnet aus, dass sie die eigene Persönlichkeit und ihre Eigenschaften auf das Kind projizieren. Sie erkennen nicht, dass ihr Kind einen individuellen Charakter hat. Eine beispielhafte Aussage dieser Art von Eltern ist: „Ich kann es mir nicht erklären, warum mein Kind sich in Deutsch so plagt. Ich habe nur gute Noten geschrieben.“ Die Lehrperson kann diesem Verhalten entgegenwirken, indem sie oder er die Eltern überlegen lässt, ob das Kind genauso darüber denkt (Knerr, 1978, S. 66).
- Die hilfeverweigernden Eltern (*help-rejecting parents*): Diese Eltern verhalten sich passiv-aggressiv, um zu zeigen, dass sie jeder Situation auch ohne Unterstützung gewachsen sind. In Wirklichkeit versuchen sie ihre oft wenig wirksamen erzieherischen Fähigkeiten zu verstecken. Die

Lehrperson kann versuchen, die Eltern darin zu unterstützen, mehr Selbstvertrauen zu gewinnen, indem sie sich erzieherische Fähigkeiten aneignen, die auch Wirkung zeigen. Dabei sollte die Lehrperson jedoch nicht in die Rolle einer Ratgeberin oder eines Ratgebers rutschen (Knerr, 1978, S. 66).

- Die feindseligen und aggressiven Eltern (*hostile aggressive complainers*):  
Die Eltern versuchen die Lehrerin oder den Lehrer mit Aussagen zu provozieren und sie oder ihn aus der Reserve zu locken. Sie fordern die Lehrperson heraus, indem sie auf Fehler oder Schwächen in der Lehrerprofessionalität hinweisen. Ein Gegenangriff von Seiten der Lehrperson wäre wenig hilfreich und würde die Kommunikation zwischen beiden Parteien nur weiter erschweren. Bei Aussagen, die der Wahrheit entsprechen, sollte die Lehrperson mit Ehrlichkeit reagieren und den Sachverhalt zugeben. Bei falschen Ausführungen sollte die Lehrperson versuchen diese richtig zu stellen und aufzuklären. Möglicherweise können weitere Gespräche zur Entwicklung eines positiven Verhältnisses beitragen (Knerr, 1978, S. 66).
- Die überforderten Eltern (*overwhelmed parents*):  
Die Eltern sind mit ihrer aktuellen Lebenssituation ausgelastet und schaffen es nicht, der Lehrperson aufmerksam zuzuhören. Stattdessen nutzen sie ein Gespräch, um mit der Lehrperson über ihre eigenen Probleme zu sprechen. In diesem Fall wäre es wenig sinnvoll, die Eltern zusätzlich mit schulischen Problemen zu belasten. Daher ist es besser, wenn die Lehrperson den Moment zum Zuhören nutzt, um dabei eventuelle Verhaltensweisen des Kindes besser verstehen zu können. Im Anschluss sollte ein neuer Termin für ein Gespräch vereinbart oder das Ganze zu einem späteren Zeitpunkt telefonisch abgewickelt werden (Knerr, 1978, S. 67).
- Die aufdringlichen Eltern (*gossipy parents*):  
Auch diese Eltern stellen die Lehrperson gerne auf die Probe. Sie versuchen Informationen über andere Kinder oder Familien zu erfahren oder geben der Lehrperson selbst Auskunft. Die Lehrperson kann dem entgegensteuern, indem sie oder er das Gespräch immer wieder zum eigentlichen Thema lenkt und die Eltern gedanklich zum Verhalten des eigenen Kindes zurückführt (Knerr, 1978, S. 67).

- Die jeden Sachverhalt für falsch erklärenden Eltern (*denying parents*):  
Die Eltern widersprechen den Ansichten der Lehrperson und kritisieren ihre oder seine Beobachtungen. Beispielsweise nehmen die Eltern ihr Kind zu Hause ganz anders wahr als laut der Beschreibungen der Lehrperson in der Schule. Meist liegt die Ursache dahinter, dass die Eltern unsicher sind, dies aber vor der Lehrperson nicht zeigen wollen. Die Lehrperson kann die Eltern unterstützen und versuchen das Vertrauen in ihre erzieherischen Kompetenzen zu stärken, zum Beispiel durch die Betonung von positiven Eigenschaften des Kindes (Knerr, 1978, S. 67).
- Die strafenden Eltern (*punitive parents*):  
Diese Eltern sind der Meinung, dass Bestrafung die beste Lösung sei, um Verhaltensänderungen beim Kind zu erzeugen. Die Lehrperson sollte den Eltern bewusst machen, dass Strafen oft nur wenig Wirkung zeigen. Eine bessere und wirkungsvollere Methode ist, das Kind regelmäßig zu loben (Knerr, 1978, S. 68).
- Die ängstlichen Eltern (*anxious, over-involved parents*):  
Diese Eltern kümmern und interessieren sich in übersteigerndem Maße um den schulischen Entwicklungsprozess ihres Kindes. Umgangssprachlich sind sie auch unter dem Begriff „Helikopter-Eltern“ bekannt. Sie stellen häufig Fragen zu Hausübungen, erkundigen sich nach dem Leistungsstand des Kindes oder möchten wissen, wie sich das Kind in der Schule verhält (Knerr, 1978, S. 68).

Welche Bedürfnisse von Seiten der Eltern können aus diesen Angaben geschlossen werden? Eltern formen sich ihre Meinung über die fachliche Kompetenz der Lehrperson vermehrt anhand dessen, welchen Eindruck sie durch ihr Kind vermittelt bekommen. Sie orientieren sich daran, ob ihr Kind gern in die Schule geht, ob es sich wohlfühlt und ob in der Entwicklung Fortschritte erkennbar sind. Eltern haben das Bedürfnis, Informationen zu erfahren, über Neuigkeiten in Kenntnis gesetzt und bei Vorgehensweisen integriert zu werden. Eltern wünschen sich Offenheit, Verständnis und möchten das Gefühl haben, dass ihnen zugehört wird, sie in ihrer Persönlichkeit und ihrem elterlichen Handeln ernst genommen und akzeptiert werden. Sie brauchen das Gefühl, dass sie in ihren

erzieherischen Fähigkeiten weder kritisiert noch moralisiert oder bewertet werden (Dusolt, 2008, S. 25-27). Eltern brauchen Hilfestellungen und Maßnahmen, welche sie innerlich bejahen können, die auch in ihren Augen zweckmäßig erscheinen und für das Kind einen Nutzen darstellen (Hunter, 1974, zitiert nach Knerr, 1978, S. 62). Eltern brauchen auch die Sicherheit, dass die Inhalte des Gesprächs und persönliche Informationen nicht an Unbeteiligte oder dritte Personen weitergegeben werden. Ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrperson und Eltern aufzubauen, hängt natürlich stark von der individuellen Persönlichkeit beider Parteien ab. Besonders, wenn Eltern in der Vergangenheit negative Erfahrungen im Zusammenhang mit Schule oder der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften gesammelt haben, kann dieser Vertrauensprozess mehr Zeit in Anspruch nehmen (Dusolt, 2008, S. 25-27). Das Verhalten von Eltern trägt objektiv betrachtet oft nicht vorteilhaft zur Entwicklung des Kindes bei. Eltern bringen individuelle Lebensumstände, eine eigene Persönlichkeitsgeschichte sowie Lebenserfahrungen mit. Diese können ihnen erschweren, die Bedürfnisse ihres Kindes wahrzunehmen und entsprechend darauf zu reagieren. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass Eltern aus ihrer persönlichen Sicht handeln (Dusolt, 2008, S. 29) und aus dieser Grundhaltung heraus das gleiche Ziel wie die Lehrperson verfolgen: Beide Seiten wollen nur das Beste für das ihnen anvertraute bzw. das eigene Kind. Dies stellt die Grundlage für Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dar: Das beiderseitige, gemeinsame Interesse für das jeweilige Kind sowie dessen Entwicklung, Bildung, und Erziehung (Textor, 2009, S. 21). Auf diese Weise steigen die Chancen, dass sich Elternarbeit als Zusammenarbeit gestaltet (Hunter, 1974, zitiert nach Knerr, 1978, S. 62).

## 4 Spannungsfeld Leistungsbeurteilung und Elternarbeit

Wie im vorherigen Kapitel dieser Arbeit bereits deutlich betont, ist eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem System Schule und dem System Familie von zentraler Wichtigkeit (Dusolt, 2008, S. 149). Textor (2009) meint, dass sich die ganze Sache in der Realität größtenteils jedoch ganz anders zeigt. Er beschreibt das Verhältnis zwischen Lehrpersonen als meist distanziert und geprägt von wechselseitiger Kritik. Als Kritikpunkte nennt er beispielsweise zu hohe oder zu wenige Anforderungen an die Kinder und die Verantwortungsübernahme bei außerschulischen Aufgaben wie die Erledigung der Hausübung. Als möglichen Hintergrund für diese kritischen und distanzierten Verhaltensweisen können laut Textor (2009) verschiedene Aspekte stecken. Möglicherweise verbinden Eltern mit der eigenen Schullaufbahn negative Erfahrungen oder bringen unterschiedliche Haltungen bezüglich der Erwartungen oder des Rollenverständnisses von Lehrpersonen bzw. Eltern mit. Textor (2009) fügt noch hinzu, dass sich die Anforderungen in den letzten Jahren verändert haben und gestiegen sind, sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch für die Eltern. Die Aufgaben, welche hinsichtlich der Bildung und Erziehung gestellt werden, führen häufig zu Stress und lösen beiderseits Überforderung aus (Textor, 2009, S. 7-9). Als weiteren Punkt, der zur gegenseitigen Kritik und Distanzierung beiträgt, nennt Textor (2009) die Angst voreinander. Eltern begleitet die Angst, dass ihr Erziehungsverhalten kritisiert und bewertet wird, sie sich unterlegen fühlen oder, dass eine kritische Äußerung gegenüber der Lehrperson Konsequenzen für ihr Kind haben könnte. Bei Lehrerinnen und Lehrern können Ängste ausgelöst werden, beispielsweise bei dem Gedanken an eine Konfrontation bei einem Elternabend, an Elterngespräche über schlechte Leistungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes oder der Gedanke an Eltern, die nicht davor zurückschrecken rechtliche Schritte einzuleiten (Textor, 2009, S. 9). Jürgens (2002) kategorisierte sogar verschiedene Bereiche von Ängsten, welche Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihrem Beruf erleben:

- Leistungsangst: Lehrerinnen und Lehrer haben die Befürchtung, dass Eltern zusätzliche Anforderungen stellen, welche die Lehrperson an die persönliche Belastungsgrenze bringen (Jürgens, 2002, S. 210-214).
- Autoritätsangst: Lehrpersonen haben Sorge, dass Eltern sie nicht als Autoritätsperson wahrnehmen und anerkennen. In der Folge möchten Lehrpersonen ihr Expertenwissen unter Beweis stellen und verwenden häufig Fachbegriffe. Dies führt jedoch beim Gegenüber oft zu Ablehnung und Passivität (Jürgens, 2002, S. 210-214).
- Helferangst: Lehrerinnen und Lehrer haben Bedenken, dass sie nicht alle Eltern in schwierigen Situationen unterstützen können (Jürgens, 2002, S. 210-214).
- Kompetenzangst: Da der Unterricht nicht immer nach Plan verläuft, zweifeln Lehrpersonen an ihren eigenen Kompetenzen und befürchten, dass diese infrage gestellt werden könnten (Jürgens, 2002, S. 210-214).
- Konfliktangst: Lehrpersonen haben Angst vor Konflikten, vor allem, wenn es um verschiedene Auffassungen von Erziehung geht (Jürgens, 2002, S. 210-214).

In der Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern ist das gemeinsame Interesse das Kind: Für die Eltern ist das Kind ein bedeutender Bestandteil und nimmt einen sehr hohen emotionalen Platz in ihrem Leben ein. Für die Pädagogin oder den Pädagogen zählt die Arbeit mit dem Kind zu den wesentlichen Teilen, die ihrem oder seinem Beruf Identität verleiht (Dusolt, 2001, S. 155). Lehrpersonen haben den Vorteil, dass sie ein Studium absolviert und damit didaktische sowie methodische Grundlagen erfahren haben, um sekundäre Sozialisationsprozesse planen, durchführen und kontrollieren zu können. Eltern hingegen kennen zwar normalerweise die individuellen Bedürfnisse und Verhaltensweisen ihres Kindes. Jedoch wurden sie mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausgestattet, besonders, wenn es um erzieherische Aufgaben geht. Oft fehlen ihnen wichtige Grundkenntnisse, um bestimmte Situationen in der Erziehung ihrer Kinder souverän meistern zu können. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzung ergibt sich in der Elternarbeit fast zwangsläufig folgende Rollenverteilung: Während

die Eltern der Lehrerin oder dem Lehrer Informationen über individuelle Bedürfnisse und Verhaltensweisen des Kindes übermitteln, geben Lehrkräfte Auskunft darüber, welche Werteorientierungen, erzieherischen Vorstellungen und Handlungen in bestimmten Situationen notwendig bzw. angemessen sind. Den Eltern wird also die Rolle der Assistentin bzw. des Assistenten zugeteilt, während die Lehrperson so gesehen eine Funktion im Rahmen der Bildung von Erwachsenen übernimmt. Diese Verteilung der Rollen ist eine Vorstellung für die Eltern, welche für sie nur schwer akzeptierbar ist. Weiters ist hinzuzuführen, dass es den Eltern dadurch nicht möglich ist, in der Erziehung ihrer Kinder selbstbestimmend zu handeln und damit zur Entfaltung deren Persönlichkeiten beizutragen. Daraus können Schwierigkeiten wie Autoritätsprobleme, Kommunikationsprobleme oder Anwendungsprobleme zwischen Eltern und Lehrpersonen resultieren (Knerr, 1978, S. 15-16). Trotz der Ergreifung verschiedener Maßnahmen und des beidseitigen Interesses am Wohle des Kindes (Aich & Behr, 2018, S. 17-18) kann sich die Zusammenarbeit mit Eltern als tückischer Part im Lehrberuf gestalten. In manchen Situationen erscheinen Konflikte zwischen Lehrperson und Eltern sogar unvermeidlich (Dusolt, 2008, S. 17). In der Praxis zeigen sich oft Hindernisse bei der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrperson, welche die Kooperation erschweren oder teilweise sogar verhindern. Schnebel (2007) verdeutlicht diese Schwierigkeiten, welche in der Beratung und Gesprächsführung mit Eltern auftreten können. Die Beratung von Eltern gehört zu den beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen. Wenn es um das Wissen und die Inhalte eines Elterngesprächs geht, gelten Lehrpersonen als Experten. In der Führung eines Elterngesprächs sind sie jedoch meist Neulinge, da dieser Teil in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eher vernachlässigt wird. Dadurch können zum Teil unproduktive und für die Eltern überfordernde Situationen in den Gesprächen entstehen. Die Schwierigkeit einer professionellen Beratung und Gesprächsführung liegt darin, einerseits die jeweilige Situation neutral zu behandeln, dennoch die Erwartungen an das Gegenüber klar zu formulieren, gleichzeitig an der Eltern-Lehrperson-Beziehung zu arbeiten und schließlich das Gespräch in eine sinnvolle Richtung zu lenken. Dazu ist es wichtig, eine offene, vertrauensvolle und angstfreie

Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in der sich die Eltern als gleichberechtigte Partner wahrgenommen fühlen. Das Ziel der Beratung von Eltern ist es, dass sie auch selbst Lösungswege entwickeln. Daher ist es wichtig, dass die Lehrperson nicht über ihren Verantwortungsbereich hinaus handelt und Probleme lösen möchte, auf die sie keinen Einfluss hat. Angst vor Vorwürfen oder Abwertung kann, wie oben schon erwähnt, sowohl für Eltern als auch für Lehrpersonen ein großes Hindernis in der Kooperation darstellen. Die Folge von Missverständnissen oder misslungenen Beziehungen sind enormer Stress und Druck, welche eine starke Belastung für Lehrpersonen darstellen (Schnebel, 2007, zitiert nach Aich & Behr, 2018, S. 17-21). Konflikte gehören beinahe zu jeder zwischenmenschlichen Beziehung dazu (Dusolt, 2001, S. 155). Daher sollte es als normal betrachtet werden, dass von Zeit zu Zeit auch in pädagogischen Einrichtungen Konflikte zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern auftreten können (Dusolt 2008, S. 138). Wichtig ist jedoch, dass bei Verhandlungen immer zwischen der persönlichen Ebene und der Sachebene unterschieden wird. Konflikte sollten nie auf der persönlichen Ebene ausgetragen werden, sondern jede Seite bei der Findung konstruktiver Lösungsmöglichkeiten sachlich bleiben (Dusolt, 2001, S. 153). Huppertz (1988) meint, wenn es Eltern und Lehrpersonen nicht gelingt, die gegenseitige Angst abzubauen und ein Klima des gegenseitigen Vertrauens und Zutrauens zu schaffen, dann ist jede Art von Kommunikation letzten Endes umsonst (Huppertz, 1988, zitiert nach Aich & Behr, 2018, S. 21).

## 5 Zusammenfassung der Fragestellungen

Im Zuge der bisherigen Ausarbeitung konnte gezeigt werden, dass Leistungsbeurteilung und Elternarbeit zwei zentrale Aufgaben in der Tätigkeit von Lehrpersonen darstellen. Beide Aufgaben sind mit Herausforderungen verbunden und können eine Belastung für die Lehrperson darstellen. Doch inwiefern beeinflussen sich die Herausforderungen gegenseitig? In der bisherigen Forschung wurde bereits eine große Anzahl an Verfahren entwickelt, um die Belastungen von Personen im Lehrberuf messen zu können. Bei den typischen Herangehensweisen wurde die Aufmerksamkeit auf die Eigenaussagen von Lehrpersonen gelenkt. Einwirkende Belastungen und Folgen, welche aus den Arbeitsbedingungen und der Beanspruchung hervorgehen, werden ebenfalls überwiegend mithilfe der Eigenaussagen von Lehrpersonen erhoben. In der Forschung zu den psychischen Belastungen im Lehrberuf wird dominierend der Fragebogen als Methode zur Erhebung von Daten eingesetzt. Seit längerer Zeit kommt die Forschung im Bereich der Lehrpersonenbelastung jedoch nicht weiter: Man spricht von einer deutlichen Diskrepanz zwischen den zahlreichen Untersuchungen zu Lehrpersonenbelastungen und den geringen Erkenntnissen, die daraus gewonnen werden. Vereinzelt liegen Studien vor, in denen auch qualitative Verfahren als Erhebungsmethode eingesetzt wurden. Dabei wurde explizit die Unterrichtstätigkeit berücksichtigt (Krause & Dorsewagen, 2012, S. 100-115). Aus den Studien geht hervor, dass Lehrpersonen das Beurteilen oft als belastend empfinden und sie sich unter Druck gesetzt bzw. zu wenig unterstützt fühlen. Speziell im Zeitraum zum Semester- bzw. Schuljahresende, wenn die Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler anstehen, wirken Lehrpersonen deutlich gestresster. Welche Ursachen und Einflüsse dahinterstecken sowie ein möglicher Zusammenhang mit der einhergehenden Elternarbeit, wurden bisher nicht näher erforscht. Es liegen auch keine Studien vor, in denen vor allem die Felder Leistungsbeurteilung und Elternarbeit beachtet werden. Die genauere Auseinandersetzung und Erforschung der Zusammenhänge beider Themenbereiche ist daher auf jeden Fall von großer Relevanz. Im vorliegenden Forschungsvorhaben werden die gegenseitigen Einflüsse von Leistungsbeurteilung und Elternarbeit sowie die Belastung für die Lehrperson dahinter auf explorative Weise erhoben. Aus den theoretischen

Grundlagen und der Problemstellung zur Thematik wurden folgende Forschungsfragen für die empirische Forschung entwickelt:

- 1) Wie begegnen Lehrpersonen den Leistungen von Schülerinnen und Schülern?
- 2) Inwiefern beeinflusst die Leistungsbeurteilung die Elternarbeit?
- 3) Welchen Einfluss haben Eltern auf die Leistungsbeurteilung?
- 4) Welche Belastungsfaktoren ergeben sich aus der Elternarbeit im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung für Lehrpersonen in der Primarstufe? Mit welchen Strategien begegnen Lehrpersonen diesen Belastungen?

Das Ziel der empirischen Forschung ist es, mit dem Fokus auf Leistungsbeurteilung und Elternarbeit, zu eruieren, welche Formen von Unterstützung benötigt werden, damit den Belastungen entgegengewirkt werden kann. Im besten Fall sollen so weitere Ansätze bezüglich der Lehrpersonenbelastungen gefunden und damit ein Beitrag zur Förderung der Gesundheit im Lehrberuf geleistet werden.

## **6 Forschungsmethode**

Für die Erforschung des Themas und die Beantwortung der beschriebenen Fragestellungen wurden Daten im Zuge einer qualitativen Forschung mithilfe von leitfadengestützten Interviews gesammelt. In den folgenden Unterkapiteln wird die methodische Vorgehensweise dazu genau beschrieben. Zunächst wird das gewählte Erhebungsinstrument vorgestellt und die Hintergründe für die Wahl genannt. Anschließend folgt eine Beschreibung der Stichprobe sowie eine Erläuterung der Durchführung der Untersuchung. Den Abschluss bildet die Darlegung des gewählten Auswertungsverfahrens.

### **6.1 Das leitfadengestützte Interview**

Zur Erforschung der Belastungen von Lehrpersonen werden häufig Fragebögen oder Interviews eingesetzt. Beide Erhebungsinstrumente bringen unterschiedliche Stärken, aber auch Schwächen mit sich (Baur & Blasius, 2014, S. 50). In der qualitativen Forschung stellt die interviewende Person selbst in gewisser Hinsicht ein Erhebungsinstrument dar und kann die Daten auf unterschiedlichen Ebenen beeinflussen (Misoch, 2015, S. 199-211). Bei Interviews können sowohl die Einstellung und Antwortbereitschaft der befragten Personen als auch die Motivation der Interviewerin oder des Interviewers die Qualität der Befragung und damit das Ergebnis der Untersuchung beeinflussen (Baur & Blasius, 2014, S. 50). Die Gestaltung der Interviewsituation erfordert daher eine große Sorgfältigkeit, da die Güte und Brauchbarkeit der Daten, welche im Interview erhoben und gesammelt werden, letzten Endes davon abhängen. Nichtsdestotrotz handelt es sich bei Interviews um eine ausdifferenzierte Forschungsmethode, um qualitative Daten hervorzubringen (Helfferich, 2014, S. 559). Weiters können bei diesem Erhebungsinstrument bedeutende Grundsätze der qualitativen Forschung, wie Subjektbezogenheit, Offenheit, die Orientierung am Problem und eine induktiv orientierte Vorgehensweise gewährleistet werden (Mayring, 2016, S. 19-39). Im Hinblick auf die Fragestellungen und die Auswahl der Stichprobe wurde für dieses Forschungsvorhaben die qualitative Erhebung von Daten mittels leitfadengestützter Interviews gewählt. Diese Methode sollte eine tiefgehende

Befassung mit einzelnen Informantinnen und Informanten ermöglichen. Das leitfadengestützte Interview ist ein teilstandardisiertes qualitatives Verfahren, bei dem im Vorfeld ein Leitfaden erstellt und festgelegt wird. Dieser Leitfaden wird verschriftlicht, systematisch angewandt und gibt so vor, wie sich der Ablauf des Interviews gestaltet. Er ist also auf eine Art und Weise die Definition dieses Erhebungsinstruments. Der Leitfaden kann sehr unterschiedlich verfasst sein, enthält aber in jedem Fall Aufforderungen, klar vorformulierte Fragen oder Stichwörter für frei formulierbare Fragen als Option für Gesprächsimpulse. Der Leitsatz bei der Erstellung eines Leitfadens ist: „So offen wie möglich und so strukturiert wie nötig“. So wird zwar die maximale Gesprächsfreiheit eingeschränkt, nicht jedoch die Vielfalt möglicher Äußerungen. Weiters kann so aber auch sichergestellt werden, dass der Fokus des Forschungsinteresses nicht verloren geht und Aspekte genannt werden, die für die Forschung relevant sind. In der Regel wird für ein Forschungsprojekt, in dem das Leitfadeninterview als Methode gewählt wird, nur ein Leitfaden entwickelt. Dieser bildet die Grundlage für alle der im Rahmen des Forschungsprojektes geführten Interviews. Auf diese Weise ändert sich die Erhebungssituation kaum und die einzelnen Interviews können gut miteinander verglichen werden, was wiederum für die Auswertung der Daten eine wesentliche Erleichterung darstellt (Helfferich, 2014, S. 560-565).

Der im Vorfeld für diese Forschung erstellte Leitfaden beinhaltet insgesamt 26 Fragen, davon 14 Hauptfragen, welche eine Bearbeitung in unterschiedlichem Umfang zulassen. Darunter sind außerdem weitere Unterfragen, Nachfragen und Gesprächsimpulse enthalten. Die Inhalte der Interviewfragen orientieren sich an mehreren Themenbereichen: (1) Persönliche Relevanz der Beurteilungsaufgabe, (2) Kommunikation mit Eltern, (3) Erleben der Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung, (4) Belastungserleben und Bewältigung, (5) Abschluss. In Tabelle 1 werden die Struktur sowie die entwickelten Themenbereiche des Leitfadens veranschaulicht. Weiters werden konkrete Einzelfragen als Beispiele angeführt. Der gesamte Leitfaden findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Tabelle 1: Struktur des Interviewleitfadens

Teil	Themenbereich	Anzahl der Fragen	Beispielfrage
1. Teil	Persönliche Relevanz der Beurteilungsaufgabe	4	Welchen Stellenwert hat diese Aufgabe für dich in deinem Beruf?
2. Teil	Kommunikation mit Eltern	8	Wie gestaltest du die Kommunikation mit Eltern in deiner Klasse?
3. Teil	Erleben der Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung	7	Kannst du mir eine Situation schildern und dein Empfinden dabei beschreiben?
4. Teil	Belastungserleben und Bewältigung	5	Welchen Herausforderungen fühlst du dich im Hinblick auf die Kommunikation mit Eltern ausgesetzt? Welche Strategien wendest du zur Bewältigung dieser Herausforderungen an?
5. Teil	Abschluss	2	Was ist dir zum Thema Leistungsbeurteilung noch wichtig?

## 6.2 Stichprobenbeschreibung

Bei jedem Forschungsvorhaben ist es notwendig, die Auswahl der Stichprobe zu treffen sowie diese zu beschreiben. Es muss genau definiert werden, was der konkrete Untersuchungsgegenstand ist und wie die Daten ausgewählt werden (Baur & Blasius, 2014, S. 49). Die Realisierung der Stichprobe für die Forschung wurde in Anlehnung an die *purposive sampling* Methode durchgeführt, also einer bewussten Stichprobenziehung. Das bedeutet, dass die Informantinnen und Informanten nicht durch Zufallsprinzip willkürlich ausgewählt, sondern anhand von im Vorfeld festgelegter Kriterien bestimmt wurden (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013, S. 196). Für die Beantwortung der Fragestellungen erschien diese Form am besten geeignet. An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass die Tätigkeit von allgemeingültigen Äußerungen oder die Messung statistischer Zusammenhänge außerhalb der Reichweite der vorliegenden Forschungsarbeit liegen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, Daten über das subjektive

Empfinden und die Erfahrungen von Lehrpersonen zu sammeln, um so neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Die Stichprobe wurde zunächst auf einen konkreten Schultyp eingegrenzt. Da sich diese Arbeit, wie dem Titel entnommen werden kann, auf den Primarstufenbereich beschränkt, fiel die Wahl auf den Schultyp Volksschule. Im nächsten Schritt wurde der Forschungsrahmen auf eine Auswahl von Lehrpersonen im Primarstufenbereich, welche sich im pädagogischen Dienst befinden und mit der Leitung einer Schulklasse betraut sind, eingegrenzt. In Bezug auf diese Gruppe von Informantinnen und Informanten lässt sich vermuten, dass Lehrpersonen, welche sich in den ersten Dienstjahren befinden, noch weniger Erfahrungen im Hinblick auf Leistungsbeurteilung und Elternarbeit sammeln konnten als Lehrpersonen, die diese Tätigkeit schon über einen längeren Zeitraum ausüben. Daher wurde als Auswahlkriterium eine Berufserfahrung von mindestens 5 Jahren festgelegt. Weiters wurde die Stichprobe auf die 2. bis 4. Schulstufe beschränkt, da die 1. Schulstufe beispielsweise von der Beurteilung mittels Ziffernnoten noch ausgenommen ist. Ein letztes Kriterium sollte das einigermaßen ausgewogene Verhältnis von männlichen und weiblichen Informantinnen und Informanten bilden. Da der Anteil an männlichen Lehrpersonen im Primarstufenbereich jedoch sehr niedrig ist, wurde dieses Kriterium zu Beginn der Suche nach potenziellen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern noch offen gehalten.

Auf Basis dieses Forschungsrahmens konnte eine Anzahl von 4 weiblichen Lehrpersonen gefunden werden. Diese erklärten sich zu einem leitfadengestützten Interview bereit und bilden dementsprechend die Stichprobe dieser Untersuchung. Die befragten Lehrpersonen sind derzeit an einer Volksschule an unterschiedlichen Schulstandorten tätig. Die Schulen befinden sich alle im Raum Oberösterreich. Das Geschlechterverhältnis ist nicht, wie zu Beginn geplant, ausgewogen. Alle Informantinnen haben eine Berufserfahrung zwischen fünf und dreiunddreißig Jahren und sind aktuell mit einer Klassenleitung betraut. Charakterlich handelt es sich bei L1 um eine offene und selbstsichere Lehrperson. L2 zeichnen eher ruhigere und zurückhaltende Charakterzüge aus. L3 und

L4 weisen sehr ähnliche Eigenschaften auf. Diese beiden Personen können als offen und empathisch beschrieben werden. In der Tabelle 2 sind alle Interviewpartnerinnen sowie wesentliche Merkmale der ausgewählten Stichprobe ersichtlich.

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe

Person	Geschlecht	Schultyp	Berufserfahrung	Klassenleitung	Schulstufe
L1	weiblich	Volksschule	33 Jahre	ja	4
L2	weiblich	Volksschule	20 Jahre	ja	3
L3	weiblich	Volksschule	8 Jahre	ja	2
L4	weiblich	Volksschule	5 Jahre	ja	2

Die Stichprobe dieser Untersuchung steht für die Gesamtheit von Lehrpersonen mit der Leitung einer Volksschulklasse in Oberösterreich, dargestellt in verkleinerter Form. Auf diese Gesamtheit beziehen sich alle Aussagen, welche im Zuge der Auswertung und Auslegung der erhobenen Daten getroffen werden.

### 6.3 Durchführung der Datenerhebung

Die Interviews mit den Informantinnen fanden im Einzelgespräch an unterschiedlichen Tagen statt und wurden im August 2023 durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Interviews steckten manche Lehrpersonen bereits in den Vorbereitungen für das kommende Schuljahr. Zwar wurden die Interviews an unterschiedlichen Orten durchgeführt. Dennoch wurde darauf geachtet, die Rahmenbedingungen möglichst ähnlich zu halten und die Interviewsituation so angenehm wie möglich zu gestalten. Die Befragungen fanden größtenteils im Eigenheim der Teilnehmerinnen statt. Ein Interview wurde auf Wunsch der Lehrperson bei mir zu Hause abgehalten. Der im Vorfeld erstellte Leitfaden bildete die Grundlage bei allen durchgeführten Erhebungen. Somit gestaltete sich der Ablauf des Interviews bei allen Teilnehmerinnen gleich.

Vor dem offiziellen Beginn der einzelnen Interviews wurden die Teilnehmerinnen über den vorläufigen Titel dieser Masterarbeit bzw. über die Thematik der Befragung informiert. Sie wurden jedoch nicht über inhaltliche Aspekte in

Kenntnis gesetzt und erhielten auch keine Fragen zur Vorbereitung. Die Teilnehmerinnen sollten nicht schon im Vorfeld Überlegungen treffen, sondern ihre Antworten individuell und spontan abgeben. Kurz vor der Befragung wurde jede Teilnehmerin über den Ablauf des Interviews informiert und gefragt, ob sie mit der weiteren Verwendung der Daten einverstanden ist. Alle Lehrpersonen stimmten der Teilnahme an der Befragung zu und erklärten sich für die vertrauliche Weiterverwendung der Daten bereit. An dieser Stelle wurde auch der Fokus der Interviews noch einmal angesprochen sowie Raum für mögliche Fragen von Seiten der Lehrpersonen geboten. Die Teilnehmerinnen hatten so weit keine offenen Fragen. Die Befragungen verliefen ohne größere Störungen oder Probleme. Die Mehrheit der Interviews dauerte zwischen 12 und 17 Minuten. Beim ersten der durchgeführten Interviews handelte es sich um eine sehr gesprächige Interviewpartnerin, weshalb die Dauer der Befragung hierbei 69 Minuten betrug. Mithilfe einer Audio-App auf dem Smartphone wurden die Gespräche aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Dabei wurden gesprochene Originaltexte der Informantinnen von der Umgangssprache in die gehobene Sprache übertragen. Auslassungen im Satz sowie Redepausen wurden in die Transkription aufgenommen. Für die Transkription wurde ein Notationssystem angewandt, welches im Anhang der Arbeit eingesehen werden kann. Weiters ist das Transkript eines durchgeführten Interviews als Beispiel dieser Arbeit angehängt, um einen Einblick in die methodische Vorgehensweise der Datenverarbeitung zu geben.

## **6.4 Auswertungsverfahren**

Leitfadengestützte Interviews stellen eine reichhaltige Quelle dar, um große Mengen an Datenmaterial zu sammeln. Jedoch braucht es auch eine systematische Auswertung, um eine übersichtliche Struktur in die erhobenen Daten zu bringen. Dazu bietet sich eine Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse an (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013, S. 256). In Literaturen finden sich komplett unterschiedliche Definitionen der Inhaltsanalyse. Ritsert (1972) definiert die Inhaltsanalyse als „ein Untersuchungsinstrument zur Analyse des gesellschaftlichen“ und „ideologischen Gehalts von Texten“ (Ritsert, 1972, zitiert

nach Mayring, 2015, S. 11). Das Ziel ist die Analyse des Inhalts von Kommunikation, Sprache und Textmaterialien (Mayring, 2015, S. 12). Hussy, Schreier und Echterhoff (2013) beschreiben die Inhaltsanalyse als „ein systematisches, datenreduzierendes Verfahren zur vergleichenden Analyse von bedeutungshaltigem Material. Die Analyse erfolgt, indem Materialteile (Segmente) den Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems zugeordnet werden“ (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013, S. 256). Es werden also deduktiv festgelegte oder induktive Kategorien entwickelt, denen wiederum Teile der Transkripte passend zugeordnet werden. Daher wird sie auch als „kategoriegeleitete Textanalyse“ bezeichnet (Mayring, 2015, S. 13). Auf diese Weise können die Inhalte der Gespräche aus den durchgeführten Interviews aufbereitet und ausgewertet werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Diese Methode wurde für dieses Forschungsvorhaben ausgewählt, da sich die erhobenen Daten insgesamt auf rund 112 Minuten aufgenommene Audioaufnahmen der Interviews verteilen. Das Textmaterial, welches sich daraus ergibt, umfasst ungefähr 36 Seiten. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring stellte sich als gute Möglichkeit heraus, um die große Menge an Daten in Kategorien einzuteilen und so auf die wesentlichen Inhalte einzugrenzen. Hierfür werden inhaltliche Themenbereiche erstellt und in Form eines Kategoriensystems an das gesammelte Datenmaterial herangetragen. Alle Textausschnitte, welche einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden können, werden im Anschluss aus dem Material herausgefiltert. Im Rahmen der Analyse werden die Hauptkategorien noch weiter differenziert, indem sie in Ausprägungen aufgespalten werden. So ergibt sich ein Kategoriensystem (Mayring, 2015, S. 97). Dieses bildet den Kern der qualitativen Inhaltsanalyse (Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013, S. 256). Um eine eindeutige Zuordnung der Kategorien zu gewährleisten, wurde ein Kodierleitfaden anhand der Hinweise von Mayring erstellt. Dieser umfasst die Bezeichnung der Kategorien, die Definition sowie konkrete Musterbeispiele, welche aus den Transkripten der Interviews entnommen wurden. Das gesammelte Datenmaterial wurde kodiert. Das bedeutet, dass einzelne Textstellen den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden. Als Hilfsmittel für die Kodierung und

Auswertung wurde die Testversion des Computerprogrammes MAXQDA herangezogen. Dabei wurde festgelegt, dass nicht jede einzelne Textstelle kodiert werden muss. Abschweifende Erzählungen, die keinen Zusammenhang mit den Themen Leistungsbeurteilung und Elternarbeit aufweisen, wurden nicht in die Auswertung miteinbezogen. Die Ergebnisse der Datenauswertung werden nun im anschließenden Kapitel dieser Arbeit vorgestellt. Da die Kategorien sehr klar definiert wurden und damit eine Abgrenzung zwischen den Kategorien sowie die Zuordnung von Textstellen eindeutig möglich war, mussten keine Kodierregeln erstellt werden (Mayring, 2015, S. 97). Tabelle 3 zeigt einen Ausschnitt des erstellten Kodierleitfadens. Der gesamte Kodierleitfaden kann im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden.

Tabelle 3: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden

	<b>Kategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Musterbeispiele</b>
1 Persönliche Relevanz			
1.1	Hoher Stellenwert	Die Beurteilungsaufgabe ist für die Lehrperson von hoher Relevanz.	Und vor allem dann in der vierten Klasse, da ist sie sogar sehr wichtig.
1.2	Mittelmäßiger Stellenwert	Die Beurteilungsaufgabe ist für die Lehrperson von mittelmäßiger Relevanz.	Dass man Schule eben nicht über alles stellt...das ist immer auch ganz wichtig.
1.3	Niedriger Stellenwert	Die Beurteilungsaufgabe ist für die Lehrperson von niedriger Relevanz.	In der ersten und in der zweiten Klasse in der Volksschule ist die Beurteilung in meinen Augen noch nicht so wichtig.

## **7 Ergebnisse**

Die Ergebnisse der Datenauswertung werden in den folgenden Unterkapiteln präsentiert. Die Reihenfolge orientiert sich dabei an den im Vorfeld formulierten Forschungsfragen. Im ersten Unterkapitel 7.1 geht es um die Persönliche Relevanz und das Empfinden der Beurteilungsaufgabe sowie deren Handhabung. Im Unterkapitel 7.2 werden die Themenbereiche Elternkommunikation und Leistungsbeurteilung zusammengeführt. Es geht darum, wie Lehrpersonen die Kommunikation mit Eltern erleben und inwiefern diese die Leistungsbeurteilung beeinflusst. Weiters werden in diesem Unterkapitel die Ergebnisse dargestellt, wie Lehrpersonen die Elternarbeit im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung erleben. Den Abschluss bilden die Befunde zu den Belastungsfaktoren, welche sich aus der Elternarbeit im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung für Lehrpersonen ergeben sowie die Darlegung der gesammelten Strategien und Ansätze zur Bewältigung dieser Belastungen (Unterkapitel 7.3).

### **7.1 Einstellungen zur Beurteilungsaufgabe**

#### **7.1.1 Persönliche Relevanz**

Für den Einstieg der Interviews wurden die Informantinnen gefragt, welchen Stellenwert die Beurteilungsaufgabe in ihrem Beruf für sie persönlich hat. Dieser erste Aspekt zeigt eine klare Übereinstimmung in den Antworten der befragten Lehrpersonen auf. Jede befragte Lehrperson erkennt die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler als wichtige Aufgabe in ihrem Beruf. Einige Lehrpersonen gaben an, dass die Relevanz der Beurteilung in den ersten beiden Schulstufen noch niedriger ist, wie folgendes Beispiel zeigt: „In der ersten und in der zweiten Klasse in der Volksschule ist die Beurteilung in meinen Augen noch nicht so wichtig“. Dafür wurde von den gleichen Lehrpersonen die hohe Relevanz der Beurteilung in der dritten und vierten Schulstufe betont: „Und vor allem dann in der vierten Klasse, da ist sie sogar sehr wichtig“. Einer Lehrperson ist es besonders wichtig darauf hinzuweisen, dass Beurteilung keine Bewertung in gut und schlecht ist, sondern es sich dabei um eine Bestandsaufnahme handelt. Diese Lehrperson betont auch, dass es so viele andere Bereiche außerhalb der Schule

gibt, wo Kinder Fähigkeiten und Stärken aufweisen. Diese Bereiche werden jedoch oft vergessen: „Es gibt so viele Bereiche außerhalb der Schule, die man immer vergisst...die das Kind gern macht...Schule ist nicht alles.“ Da die Beurteilung einen fixen Aufgabenbereich im Lehrberuf darstellt, wird die von den Lehrpersonen angegebene hohe Relevanz etwas relativiert.

### **7.1.2 Empfinden der Beurteilungsaufgabe**

Im nächsten Schritt wurden die Informantinnen gefragt, wie es ihnen mit der Aufgabe der Beurteilung geht. Im Zuge dessen, wurde auch auf den Leistungsstand der jeweiligen Klasse der befragten Lehrperson eingegangen, da dies für den Schwierigkeitsgrad bzw. das Empfinden der Beurteilungsaufgabe von Bedeutung sein könnte. Auf die Frage, wie es ihnen mit dieser Aufgabe geht, mussten der Großteil der befragten Lehrpersonen kurz überlegen. Eine Lehrperson gab dazu an, dass das Notieren von Leistungen im Schulalltag oft nicht möglich ist und die Dokumentation daher bewusst im Anschluss an den Unterricht erfolgen muss. Mehrere Informantinnen beschreiben die Aufgabe der Beurteilung als schwierig, wie die folgenden Beispiele zeigen: „Also grundsätzlich (ähm) ist ja jemanden zu bewerten ein sehr heikles Thema“, „Und das ist schon immer so, dass wir gerade in den Bereichen, wo Kinder zwischen einer Note stehen, dass man sich da schon manchmal schwertut“. Eine Lehrperson betont, wie wichtig es für sie ist, die Kinder sowohl in vorgegebenen Arbeitsphasen als auch in der Freiarbeit zu beobachten, um eventuelle Interessen und Stärken der Kinder festzustellen und diese in die Beurteilung mit aufnehmen zu können. Nur so kann sie für sich die Aufgabe der Beurteilung professionell bewältigen. Dieser Aspekt der Beobachtung kann von einer weiteren Lehrperson nur unterstrichen werden: „Beobachten ist das A und O des Lehreralltags und entscheidend. Beurteilen und Bewerten ist notwendig, jedoch nicht ohne Beobachtung möglich“. Den Aussagen nach empfindet keine der befragten Lehrpersonen den Schwierigkeitsgrad der Beurteilungsaufgabe als einfach. Auf die Frage, wie sie den allgemeinen Leistungsstand ihrer Klasse einschätzen würden, gaben fast alle Interviewpartnerinnen an, dass dieser „sehr gut“ oder „höher“ sei. Zwei Lehrpersonen be-

schreiben den Leistungsstand ihrer Klasse als „durchschnittlich“ bzw. als „absolut in der Norm“. Keine der befragten Lehrpersonen schätzt den Leistungsstand ihrer Klasse als schwach ein.

### 7.1.3 Methoden der Beurteilung

Den Aussagen der Informantinnen nach auf die Frage, welche Formen sie zur Beurteilung der Leistung der Schülerinnen und Schüler anwenden, konnten fünf Kategorien entwickelt werden. Fast jeder Kategorie konnten Nennungen unterschiedlicher Lehrpersonen zugeordnet werden. Es handelt sich damit um Methoden, die von mehreren Lehrpersonen dieser Untersuchung für die Leistungsbeurteilung herangezogen werden. Die identifizierten Formen werden in Tabelle 4 dargestellt. Anschließend folgt noch eine kurze Beschreibung dieser.

Tabelle 4: Formen der Beurteilung

4	Formen der Beurteilung	Identifizierte Elemente	Beispiele
4.1	Alternative Leistungsbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzraster</li> <li>• Lernzielkatalog</li> <li>• Lernstandserhebung</li> </ul>	Ich habe bisher alternative Beurteilungsformen bevorzugt.
4.2	Lernzielkontrollen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ab der 2. Klasse</li> <li>• einheitliches Punktesystem</li> <li>• Ansagen und Diktate</li> <li>• Lesefrühstück</li> <li>• Rechenfrühstück</li> </ul>	Ab der zweiten Klasse mache ich dann auch Lernzielkontrollen, die ich auch benote.
4.3	Schularbeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ab der 4. Klasse</li> <li>• in Deutsch und Mathematik</li> </ul>	In der vierten Klasse kommen dann ja auch die Schularbeiten in Deutsch und in Mathematik dazu.
4.4	Ziffernnoten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ab der 2. Klasse</li> <li>• bei Lernzielkontrollen</li> <li>• bei Schularbeiten</li> </ul>	Ich bin erst auf Noten zurückgekommen, wenn ich musste.
4.5	Individuelle Methoden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referate</li> <li>• Gruppenarbeiten</li> <li>• Stationenbetrieb</li> </ul>	Abgesehen davon gestaltet natürlich jeder Lehrer selbst auch noch seinen Alltag mit individuellen Methoden.

		• Beobachtungen bei der Freiarbeit	
--	--	---------------------------------------	--

(1) Alternative Leistungsbeurteilung:

Eine erste verwendete Methode von befragten Lehrpersonen ist die alternative Leistungsbeurteilung. Diese wird von den Informantinnen von der ersten bis zum Ende der zweiten Schulstufe eingesetzt, also in dem Zeitrahmen, den die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) vorgibt. Am Ende der zweiten Klasse wird die alternative Leistungsbeurteilung von der Beurteilung mit Ziffernoten abgelöst. Die befragten Lehrpersonen bevorzugen die alternative Beurteilung, da bei dieser Form jedes Kind sowie dessen Lernerfolg einzeln betrachtet werden. Es steht nicht die Note, sondern die persönliche Entwicklung des Kindes im Vordergrund. Weiters werden konkrete Lernziele formuliert, womit sich die Aussagekraft der alternativen Beurteilung deutlich von einer Ziffernote abhebt. Eine Lehrperson beschreibt, wie wichtig es für sie wäre, auch noch in der dritten und vierten Schulstufe alternativ beurteilen zu können: „Die Note sagt einfach viel weniger für mich aus“. Darum findet sie es schade, dass die Grenze für die alternative Beurteilung von oberen Instanzen so weit heruntersetzt worden ist.

(2) Lernzielkontrollen:

Die zweite Methode der Informantinnen, um die Leistung der Schülerinnen und Schüler beurteilen zu können, stellt die Durchführung von Lernzielkontrollen dar. Diese Methode wenden alle der befragten Lehrpersonen an. Eine Lehrperson erklärt, dass sie diese ab der zweiten Klasse sogar benotet. Die Lernzielkontrollen werden bei allen Lehrkräften in den Bereichen Rechnen, Schreiben und Lesen durchgeführt und als Ansagen, Diktate, Lesefrühstück sowie Rechenfrühstück bezeichnet.

(3) Schularbeiten:

Eine weitere Kategorie, welche sich in den Äußerungen der Interviews abzeichnet, sind die Schularbeiten. Diese Unterkategorie wurde am häufigsten kodiert.

Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Schularbeiten ab der vierten Schulstufe einen fixen Bestandteil der Beurteilung einnehmen und daher von jeder Lehrperson in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik eingesetzt werden müssen.

(4) Ziffernnoten:

Eine Methode der befragten Lehrpersonen ist die Beurteilung mit Ziffernnoten, welche ab dem Ende der zweiten Klasse Verwendung findet. In Bezug darauf gab eine der befragten Lehrpersonen an: „Ich bin erst auf Noten zurückgekommen, wenn ich musste“. Eine andere Informantin erklärt in diesem Zusammenhang, dass die Gesellschaft immer noch sehr stark von Noten geprägt ist und sie diese Gewichtung auch bei der Beurteilung immer im Hinterkopf hat: „Weil es ja doch in unserer Gesellschaft sehr viel aussagt, so eine Note“. Auf die Bedeutung der Ziffernnote wird in den nachfolgenden Unterkapiteln noch genauer eingegangen.

(5) Individuelle Methoden:

Die letzte Kategorie bilden die individuellen Methoden. Eine der interviewten Lehrpersonen ergänzte in dieser Hinsicht folgende Methoden, auf die sie bei der Leistungsbeurteilung zurückgreift: Referate, Gruppenarbeiten, Stationenbetriebe sowie die Beobachtung während der Freiarbeit. Die genannten Methoden baut die Lehrperson individuell in den Schulalltag mit ihrer Klasse ein.

## **7.2 Elternkommunikation und Leistungsbeurteilung**

### ***7.2.1 Gestaltung der Elternkommunikation***

Aus den Ausführungen der Interviewpartnerinnen zur Gestaltung der Elternarbeit in ihrer Klasse konnten sechs unterschiedliche Methoden identifiziert werden. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Methoden, welche in den Befragungen explizit von den Lehrpersonen genannt wurden.

Tabelle 5: Gestaltung der Elternarbeit

5	Gestaltung der Elternarbeit	Beispiele
5.1	Schriftlicher Informationsaustausch	Wenn ich aber zum Beispiel einen längeren Elternbrief schreibe, dann lasse ich diesen immer in das Post-Heft einkleben.
5.2	Digitale App	Ganz viele Elterninfos laufen über die App SchoolFox.
5.3	Telefongespräch	Ich telefoniere auch immer wieder einmal mit den Eltern.
5.4	Elterngespräch	Je nachdem, wie intensiv die Schüleranliegen sind oder in welche Richtung es geht, ist es mir lieber, wenn ich mit den Eltern persönlich kommuniziere.
5.5	Elternsprechstunde	Falls es etwas gibt, können sie mit Anmeldung zu einem Gespräch kommen.
5.6	Klassenforum	Zu Beginn des Schuljahres ist das Klassenforum, wo eigentlich alle Eltern einmal in der Klasse drin sind.

Die identifizierten Methoden zur Gestaltung der Elternarbeit umfassen den schriftlichen Informationsaustausch, digitale Apps, das Telefongespräch, das Elterngespräch, die Elternsprechstunde sowie das Klassenforum. Die Bandbreite der Gestaltung der Elternarbeit umfasst also sowohl Methoden, wo Eltern und Lehrperson in den persönlichen Kontakt treten als auch welche, wo mittels schriftlicher Formen kommuniziert wird. Die Einrichtung eines Klassenforums ist im Schulunterrichtsgesetz geregelt und ist daher ein fixer Bestandteil der Elternarbeit in jeder Klasse. Daher ist eine Übereinstimmung in den Aussagen aller befragten Lehrpersonen an dieser Stelle nicht überraschend. Interessant ist, dass die Gestaltung der Elternarbeit mittels digitaler Apps eine Einstimmigkeit vorweist. Jede der interviewten Lehrpersonen gab an, dass viele Informationen mithilfe einer digitalen App ausgetauscht werden. Dies bringen folgende Aussagen aus den Transkripten zum Ausdruck: „Ganz viele Elterninfos laufen über die App SchoolFox“, „Über die hallo! App zu kommunizieren funktioniert am schnellsten“, „Die Plattform zur Kommunikation ist die Klassenpinnwand“. In diesem Sinne fügte eine der Lehrpersonen hinzu, dass für sie die reine Kommunikation über digitale Apps jedoch nicht in Frage kommt. Sie möchte auch analog mit den Eltern kommunizieren und verwendet daher ein eigenes Heft für Elternbriefe. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits beschrieben, wird das persönliche Gespräch in Form von Elterngesprächen als gängige Methode

eingesetzt. Eine Lehrperson gibt an, dass sie dieses jedoch nur selten einsetzt, da es viel Zeitaufwand mit sich bringt. Im Gegensatz dazu erklären zwei andere Informantinnen, dass es ihnen in gewissen Anliegen lieber ist, wenn sie mit den Eltern persönlich sprechen können und daher das Elterngespräch bevorzugen: „Weil einfach die Gefühle oder die Art, wie man etwas schreibt anders ankommt“, „Beim schriftlichen Austausch fallen alle Emotionen sowie die Stimme weg. Geschriebenes klingt daher immer härter als Gesagtes und lässt sich oft schnell missinterpretieren“. Eine Interviewpartnerin erklärt, dass sie einfach sehr gerne mit den Eltern der Kinder quatscht und daher das Elterngespräch für sich nutzt. Als zusätzliche Methode stellte sich die sogenannte Elternsprechstunde heraus, welche von mehreren befragten Lehrpersonen angewandt und wöchentlich zu einem fixen Zeitpunkt angeboten wird: „Falls es etwas gibt, können sie mit Anmeldung zu einem Gespräch kommen“. Drei Interviewpartnerinnen äußerten sich sogar dazu, mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler regelmäßig zu telefonieren, auch über die private Telefonnummer. Sie erklärten, dass es ihnen gerade bei schwächeren Kindern ein persönliches Anliegen ist, die Eltern in regelmäßigen Abständen telefonisch zu kontaktieren, um ihnen zwischendurch auch positive Rückmeldungen zu übermitteln und sie so zu motivieren.

### **7.2.2 Erleben der Elternkommunikation**

Als Nächstes wurden die Lehrpersonen dazu befragt, wie sie die Kommunikation mit den Eltern in ihrer Klasse empfinden und wie sie diese beschreiben würden. Im Zuge der Auswertung konnten so sechs Kategorien gebildet werden. Diese werden in der Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Beschreibung der Elternkommunikation

6	Beschreibung der Elternkommunikation	Beispiele
6.1	gut	Also, ich hätte nicht das Gefühl, dass man über eine dritte Person reden müsste, weil sie sich nicht trauen auf mich zuzukommen.
6.2	sehr positiv	Ich habe grundsätzlich eine sehr positive Erfahrung in der Elternarbeit.

6.3	problemlos	Also ich würde sagen die Kommunikation läuft sehr gut und auch problemlos.
6.4	negativ	Ich habe auch schon negative Elterngespräche erlebt.
6.5	schmerzlich	Das sind natürlich oft die schmerzlicheren Erfahrungen.
6.6	emotional	Ich weiß noch, ich habe damals sehr emotional reagiert, weil ich mir gedacht habe, dass ich mir das jetzt nicht gefallen lasse.

Die ersten Assoziationen der Interviewpartnerinnen im Hinblick auf die Kommunikation mit den Eltern zeigten, dass diese grundsätzlich positiv von den Lehrpersonen wahrgenommen wird. Die Lehrpersonen beschreiben die Elternkommunikation einerseits als „gut“, „sehr positiv“, und „problemlos“, wie die folgenden Beispiele bestätigen: „Ich habe grundsätzlich eine sehr positive Erfahrung in der Elternarbeit“, „Also ich würde sagen die Kommunikation läuft sehr gut und auch problemlos“, „Also, ich hätte nicht das Gefühl, dass man über eine dritte Person reden müsste, weil sie sich nicht trauen auf mich zuzukommen“. Eine Interviewpartnerin ist der Meinung, dass sich die Zusammenarbeit mit den Eltern für sie immer erst dann als gut herausstellt, wenn beide Seiten auch in unangenehmen Situationen „fair und sachlich“ handeln. Bei der Frage nach konkreten Situationen mit Eltern äußerten sich fast alle Informantinnen auch zu negativen Erfahrungen in der Elternarbeit. Eine Lehrperson wollte sogar erst im Anschluss an das Interview nähere Informationen dazu Preis geben. Die befragten Lehrpersonen äußerten Begriffe, wie „negativ“, „schmerzlich“ und „emotional“. Schlussendlich erwähnen alle Informantinnen sowohl positive als auch negative Erfahrungen im Zusammenhang mit der Elternkommunikation. Daher wurde weiter nach generellen Auslösern und Gründen für Situationen gefragt, welche bei den Informantinnen starke Gefühle geweckt hatten. So beschrieb eine Lehrperson zum Beispiel die Erfahrung, dass Kritik von Seiten der Eltern meistens auf irgendeine Art von Sorge oder Angst zurückgeführt werden kann. Beispielsweise, dass „die Kinder keine Freunde in der Klasse“ finden oder in einem Fach Schwierigkeiten aufweisen und die Eltern nicht wissen, wie sie ihnen helfen sollen. Zwei andere Lehrpersonen fügen in diesem Zusammenhang hinzu, dass Eltern aufgrund der Angst in vielen Fällen mit Schuldzuweisungen

an die Lehrkraft herantreten. Das folgende Beispiel bringt dies zum Ausdruck: „Die Eltern haben mir schon vorher das Gefühl gegeben, dass ich das Kind nicht ausreichend fördere. Als das Kind dann nicht lauter Einser hatte...ja...haben die Probleme angefangen“. Eine der befragten Lehrpersonen hat die Erfahrung gemacht, dass Eltern nicht akzeptieren wollten, wie sie ihren Unterricht gestaltet: „Weil sie einfach gemeint haben, dass sie alle einmal in der Schule waren...und sie erklären mir jetzt, wie Schule funktioniert“. Eine Interviewpartnerin betont in Bezug auf Auseinandersetzungen mit Eltern noch Folgendes: „Beide Parteien handeln im Sinne des Kindes und das muss man bei jedem Gespräch im Hinterkopf behalten“.

### **7.2.3 Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung**

Der theoretische Hintergrund am Beginn dieser Arbeit beschreibt, dass beide Bereiche, Elternarbeit und Leistungsbeurteilung, ein gewisses Hintergrundwissen benötigen, damit diese von Lehrpersonen im Beruf souverän gemeistert werden können. Im weiteren Verlauf des Interviews wurden den Teilnehmerinnen Fragen gestellt, welche eine Verknüpfung zwischen den beiden Bereichen ermöglichten. Aus den Ausführungen der Interviewpartnerinnen konnten drei Kategorien entwickelt werden, die Lehrpersonen bei den Eltern im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung wahrnehmen. In Tabelle 7 werden die abgeleiteten Kategorien mit konkreten Beispielen aus den Transkripten dargestellt.

Tabelle 7: Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung

8	Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung	Beispiele
8.1	erhöhtes Engagement	Es wird immer wichtiger, welche Leistung das Kind erbringt.
8.2	Ängste	Mit dem Dreier ist es schon schwierig...da bekommen sie dann schon leichte Panik.
8.3	Verständnis	Wenn sie ihr Kind so einschätzen, so wie man es auch als Lehrer sieht in der Schule, dann haben sie auch kein Problem damit, wenn jetzt ein Kind einen Dreier oder einen Vierer hat.

8.4	Druckerhöhung	Und da gibt es durchaus auch Eltern, die dann Druck ausüben wollen.
-----	---------------	---

(1) erhöhtes Engagement:

Eine der befragten Lehrpersonen beschreibt, dass es mit jeder Schulstufe immer wichtiger für die Eltern wird, welche Leistung das jeweilige Kind erbringt. Ab der dritten Klasse scheinen die Eltern zu merken, dass es immer ernster wird und sie überlegen, wie sie ihr Kind bestmöglich unterstützen können. Dabei nehmen einige der interviewten Lehrpersonen wahr, dass sich viele Eltern sehr einsetzen und erhöhtes Engagement zeigen, wie die folgende Aussage einer Interviewpartnerin unterstreicht: „Also da tut sich wirklich viel bei den Eltern und sie stellen sich die Frage, was sie zu Hause tun können, damit sie ihr Kind unterstützen“. Eine Lehrperson betont vor allem die Veränderung zur vierten Schulstufe hin, da sich die Eltern ab diesem Zeitpunkt besonders bemühen.

(2) Ängste:

Eine Informantin berichtet in ihren Schilderungen, dass Eltern die Note „Befriedigend“ oft schon schwierig aufnehmen und dies sogar leichte Panik bei ihnen auslöst. Zusammenfassend betont eine Lehrperson, dass die Noten sehr viel bei den Eltern beeinflussen.

(3) Verständnis:

Einige befragte Lehrpersonen betonen die Herausforderung dahinter, wenn sie Eltern über den Leistungsstand der Kinder informieren. Die gleiche Anzahl an Interviewpartnerinnen ist aber auch der Meinung, dass viele Eltern die Stärken und Schwächen ihres Kindes kennen und daher auch von der Beurteilung nicht überrascht sind. Wie eine Interviewpartnerin ausführt, reagieren die Eltern in vielen Fällen auch verständnisvoll, wenn sie die Begründung für die Zusammensetzung einer Note erläutert bekommen und diese verstehen. Insgesamt betont eine Lehrperson, dass auch hier die Vielfalt der Reaktionen der Eltern groß ist.

(4) Druckerhöhung:

Die Aussagen der Interviewpartnerinnen zeigen, dass Eltern, wenn sie das erste Mal mit Leistungsbeurteilung in Form von Ziffernnoten konfrontiert werden, leicht in Panik verfallen können. Sie wünschen sich, dass das Kind das Bestmögliche erreicht, wie beispielsweise eine befragte Lehrperson mit den Worten „nur Einser, weil sich das Kind mit dem Semesterzeugnis in einer AHS vorstellen möchte“ ausführt. In weiterer Folge erhöhen sie die Ansprüche und damit den Druck an die Lehrperson, wie eine Interviewpartnerin beschreibt: „Und da gibt es durchaus auch Eltern, die dann Druck ausüben wollen“, „Gerade, wenn es darum geht das Zeugnis vorzulegen“, „Weil sie wissen möchten, ob die Noten denn für das Gymnasium reichen werden“.

#### **7.2.4 Veränderte Verhaltensweisen bei Lehrpersonen**

Aus den bisherigen Ergebnissen ging hervor, dass Lehrpersonen im Hinblick auf die Thematik Leistungsbeurteilung Veränderungen bei den Eltern wahrnehmen und erkennen können. Die Auswertung der Interviews legte jedoch offen, dass das Thema auch an den Lehrpersonen selbst nicht spurlos vorbeigeht. Im Zuge der Untersuchung konnten fünf Kategorien entwickelt werden, welche in Tabelle 8 abgebildet werden.

Tabelle 8: Veränderungen bei Lehrpersonen

9	Veränderungen bei Lehrpersonen	Beispiele
9.1	Leistungs- und Selbstdruck	Da ist man selber als Lehrerin schon wirklich sehr gefordert, dass da alles stimmt.
9.2	Selbstzweifel	Weil ich es auch als Versagen von mir gewertet habe, dass mein Unterricht für ihn...ja...nicht gut genug war.
9.3	Mitempfinden	Weil man einfachum das Gefühl der Eltern weiß, wenn sie das erste Mal die Noten sehen und dann steht womöglich ein Dreier drin.
9.4	Anpassung der Beurteilung	Und da habe ich dann selber überlegt und abgewogen und zu mir gesagt: „Ok, in dem einen Fach könnte man eventuell noch ein Auge zudrücken.“
9.5	keine Veränderung	Ich mache meine Arbeit wie jeder andere Kollege von mir auch und halte mich an die Vorgaben.

Die identifizierten Veränderungen beim Verhalten von Lehrpersonen umfassen (1) Leistungs- und Selbstdruck, (2) Selbstzweifel, (3) Mitempfinden, (4) Anpassung der Beurteilung sowie (5) keine Veränderung. Manche Veränderungen wurden nur von einzelnen Lehrpersonen genannt, andere wiederum von mehreren der befragten Lehrpersonen erwähnt.

(1) Leistungs- und Selbstdruck:

Diese Kategorie wurde im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung am häufigsten kodiert. Aus bisherigen Ergebnissen ging hervor, dass es für Eltern mit jeder Schulstufe immer wichtiger wird, welche Leistung das jeweilige Kind erbringt. Mehrere Lehrpersonen gaben an, dass sie sich besonders in der dritten und vierten Schulstufe dem Druck der Eltern ausgesetzt fühlen. „Und da gibt es durchaus Eltern, die dann Druck ausüben wollen“. Eine Interviewpartnerin fügt noch hinzu: „Da ist man selber als Lehrerin schon wirklich sehr gefordert“. Eine andere der befragten Lehrpersonen fügt noch hinzu: „Eigentlich ist das dann eine Situation, wo man sich selbst ein bisschen unter Druck setzt“. Laut den Wahrnehmungen der befragten Personen, geht mit dem erhöhten Engagement der Eltern also auch eine Erhöhung des Leistungsdrucks sowie des Selbstdrucks der Lehrperson einher.

(2) Selbstzweifel:

Aus der vorangegangenen Kategorie ging bereits hervor, dass Lehrpersonen im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung sowohl einen anwachsenden Leistungsdruck als auch einen erhöhten Selbstdruck wahrnehmen. In Bezug darauf wurde codiert, dass eine der befragten Lehrpersonen in diesem Kontext auch von Selbstzweifeln spricht. Dabei schilderte sie eine Situation, wo ein Kind auf Wunsch der Eltern, wegen unzureichender Förderung, in eine andere Schule wechselte. Die Lehrperson erklärt, dass sie danach mit Selbstzweifeln zu kämpfen hatte: „Weil ich es auch als Versagen von mir gewertet habe, dass mein Unterricht für ihn...ja...nicht gut genug war“.

(3) Mitempfinden:

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass Eltern bei der ersten Konfrontation mit Leistungsbeurteilung auch leicht panisch reagieren und die Note „Befriedigend“ für die Eltern oft schon schwierig ist. Weitere Äußerungen in den Interviews zeigen jedoch auf, dass selbst Lehrpersonen mit dieser Note hadern. Eine befragte Lehrkraft meinte sogar, dass sie selbst darum bemüht ist, dass keiner ihrer Schülerinnen oder Schüler mit dieser Note beurteilt wird, da es sich dabei um eine „schlechte Note“ handelt. Sie meinte auch, man müsse sich in die Lage der Eltern versetzen: „Weil man einfach um das Gefühl der Eltern weiß, wenn sie das erste Mal die Noten sehen und dann steht womöglich ein Dreier drin“, „Das ist eigentlich schon schlimm für die Eltern“. Eine Lehrperson hat die Erfahrung gemacht, dass Eltern oft viel stärker reagieren als die Schülerinnen und Schüler selbst. In diesem Fall muss man als Lehrperson besonders darauf Acht geben, wie man etwas formuliert und in welchen Worten den Eltern kommuniziert.

#### (4) Anpassung der Beurteilung:

Eine letzte Verhaltensweise einiger befragter Lehrpersonen in Bezug auf die Leistungsbeurteilung ist die Anpassung der Beurteilung. Fast alle Lehrpersonen äußern sich dazu, die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers schon einmal besser bewertet zu haben, als diese in Wirklichkeit war. Folgendes Beispiel bringt diese Äußerung zum Ausdruck: „Jeder, der etwas anderes behauptet, ist noch nicht lange genug Lehrer, um das zuzugeben oder macht es unbewusst“. Eine Interviewpartnerin gab an, dass sie bei der Beurteilung generell versucht einen Mittelweg zu finden. Beispielsweise, wenn ein Kind in zwei Unterrichtsgegenständen auf keiner eindeutigen Ziffernote steht, drückt sie in einem Fach „ein Auge zu“ und beurteilt mit der besseren Note. Der Grund dafür ist aber nicht der erhöhte Druck der Eltern, wie die befragte Lehrperson beschreibt: „Eigentlich selbst vom Gefühl her, weil man dem Kind die Motivation nicht total nehmen möchte.“ Eine andere Interviewpartnerin begründet die Anpassung ihrer Beurteilung folgend: „Wenn ich nämlich weiß, dass das Kind zu Hause keine Unterstützung beim Lernen hat und es wirklich auf sich allein gestellt ist...dann bewerte ich die erbrachte Leistung natürlich besser als bei einem Kind, wo die Eltern es total unterstützen“. Nur eine Lehrperson gibt in diesem Zusammenhang

klar zur Kenntnis, dass sie noch nie eine bessere Note vergeben hat und dies auch niemals tun möchte, da durch diese Vorgehensweise weder den Eltern noch den Kindern „etwas Gutes“ getan wird.

(5) keine Veränderung:

Diese Kategorie wurde bei allen durchgeführten Interviews ein einziges Mal kodiert. Die befragte Lehrperson beschreibt, dass sie die Kommunikation mit den Eltern im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung grundsätzlich ganz entspannt wahrnimmt: „Persönliche Gefühle meinerseits **muss** ich diesbezüglich in den Hintergrund stellen. Ich mache meine Arbeit wie jeder andere Kollege von mir auch und halte mich an die Vorgaben“.

## **7.3 Belastungserleben und Bewältigung**

### ***7.3.1 Belastungsfaktoren im Lehrberuf***

Am Ende des Interviews wurden den Teilnehmerinnen noch Fragen dazu gestellt, in welchen Bereichen sie den Lehrberuf als belastend empfinden und mit welchen Strategien sie diese Herausforderungen bewältigen. Bezüglich des Erlebens von Belastungen wurden unterschiedliche Faktoren von den befragten Lehrpersonen genannt. Aus den Angaben der Interviewpartnerinnen konnten so sechs Kategorien entwickelt werden, welche im Folgenden genauer beschrieben werden. Ein erstes Beispiel für einen starken Belastungsfaktor im Schulalltag ist die Klassenzusammensetzung. Eine Lehrperson beschreibt sehr bildlich, wie die Zusammenfügung von Schülerinnen und Schülern in einer Klasse zur täglichen Herausforderung werden kann, wenn allein ein Kind von der Menge abweicht: „Oder sich meistens auch noch zwei oder drei Kinder dranhängen, die dir wirklich jede Stunde zur Qual machen können...und das gibt es leider Gottes. Und ich glaube, das ist das Schlimmste“. Des Weiteren konnte aus den Gesprächen abgeleitet werden, dass die Klassengröße für die Lehrpersonen eine Belastung darstellen kann. Wie eine Interviewpartnerin näher erläutert, ist es in Klassen mit einer großen Anzahl an Schülerinnen und Schülern einfach schwierig, um allen Kindern gerecht zu werden. Ein weiterer genannter Faktor stellt die Ver-

mittlung des Lernstoffes dar. Eine der befragten Lehrpersonen meint diesbezüglich: „Das ist dann schon eine gewisse Herausforderung, dass sich alles bis zum Schulschluss ausgeht“. Eine der befragten Lehrkräfte gibt an, dass für sie der Mangel an Personal aus dem sozialen sowie psychologischen Bereich, welches bei Problemen der Kinder unterstützt, eine Belastung in ihrem Beruf darstellt. Als weiteres Beispiel für eine Herausforderung werden die administrativen Aufgaben genannt. Eine Interviewpartnerin berichtet, dass viele Kleinigkeiten oft „doppelt und dreifach“ in Computerprogrammen eingegeben und zusätzlich in handschriftlicher Form festgehalten werden müssen. Dies ist sehr zeitaufwändig und belastet die Lehrpersonen zusätzlich in ihrem herausfordernden Alltag. Der größte Belastungsfaktor, welcher aus den Befragungen hervorgeht, ist die Elternkommunikation im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung. Eine Interviewpartnerin betont, dass dies bestimmt die größte Herausforderung im Lehrberuf darstellt, den Eltern eine Beurteilung nahezubringen und zu erläutern. Eine andere interviewte Lehrperson erzählt, dass sie sich für jede Beurteilung eine Begründung im Kopf zurechtlegt, damit sie den Eltern klar darlegen kann, warum sie eine Note im Endeffekt geben muss: „Da ist immer ein bisschen eine Rechtfertigung im Hinterkopf“.

### **7.3.2 Strategien und Ansätze zur Belastungsbewältigung**

Aus den Ergebnissen auf die Frage, mit welchen Strategien sie den genannten Herausforderungen im Lehrberuf begegnen, geht deutlich hervor, dass die interviewten Lehrpersonen unterschiedliche Strategien und Ansätze verfolgen. So konnten sieben Kategorien kodiert und damit einige Strategien und Ansätze zur Bewältigung von Belastungen festgestellt werden. Tabelle 9 veranschaulicht die entwickelten Kategorien.

Tabelle 9: Strategien und Ansätze

11	Strategien zur Bewältigung	Beispiele
11.1	Abgrenzung	Dass man nicht mehr das Gefühl hat... man müsste jetzt den Eltern etwas Gutes tun, weil man eine bessere Note gibt.

11.2	Reflexion	Wie man es halt gehandhabt hat, ob man das vielleicht überdenken sollte.
11.3	Teamarbeit	Wenn es schwierige Gespräche gibt, dann braucht man unbedingt jemand zweiten an seiner Seite.
11.4	Vorbereitung	Dass man immer schon ein bisschen weiß, was ansteht oder auf einen zukommen könnte.
11.5	Struktur	Also Struktur ist da schon etwas, was mir auch hilft, so dass ich die Beurteilung der Kinder gut bewältigen kann.
11.6	Erfahrung	Ich glaube einfach, dass man mit den Jahren eine ganz andere Sicherheit gewinnt und auch viel besser hinter einer Note stehen kann oder diese kommunizieren kann.
11.7	Offene Kommunikation	Also, wenn man offen über die Dinge spricht oder ihnen im Vorfeld schon ein bisschen sagt, in die oder die Richtung könnte es gehen, ist es für die Eltern auch ein bisschen einfacher, mit der Situation umzugehen.

Eine erste Bewältigungsstrategie einer befragten Lehrperson ist Abgrenzung und die Dinge nicht persönlich zu nehmen. In diesem Sinne erklärt die Lehrperson, dass dies mit den Jahren der Berufserfahrung immer leichter gelingt, vor allem im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler: „Dass man nicht mehr das Gefühl hat...man müsste jetzt den Eltern etwas Gutes tun, weil man eine besser Note gibt“. Alle Informantinnen gaben an, dass negative Erfahrungen, vor allem in der Elternarbeit, zwar nicht einfach und angenehm, dafür aber lehrreich sind und einen auf ähnliche Situationen vorbereitet. Für eine Interviewpartnerin stellt Erfahrung generell einen Bewältigungsansatz dar. Die Interviewpartnerin geht davon aus, dass man als Lehrperson mit der Zeit sowieso eine ganz andere Sicherheit in der Notengebung gewinnt und lernt, diese auch in einer ansprechenden Wortwahl den Eltern zu kommunizieren: „Und auch viel besser hinter einer Note stehen kann“. Eine Lehrperson ist der Meinung, dass Reflexion eine gute Möglichkeit für die Bewältigung von Herausforderungen darstellt, um zu erkennen, wie man als Lehrperson etwas gehandhabt oder gehandelt hat und in welche Richtung es Veränderungsbedarf gibt, beispielsweise wie man den Eltern den Leistungsstand eines Kindes kommuniziert. Ein ganz wesentlicher Punkt einer befragten Lehrperson ist die Arbeit im Team. Die Lehr-

person hat den Eindruck, dass viele Lehrerinnen und Lehrer im stressigen Schulalltag oft Gefahr laufen, sich zum Einzelkämpfer zu entwickeln und darauf vergessen, dass es im Hintergrund ein Team von Lehrkräften gibt. Folgende Äußerung bringt dies zum Ausdruck: „Wenn man das nicht vergisst und auch nutzt, dann kann man ganz viele Situationen auch viel leichter schaffen. Man darf sich nicht scheuen, jemanden anzusprechen und sich Hilfe und Rat zu holen“. Ein weiterer genannter Ansatz im Hinblick auf Bewältigungsstrategien ist die Vorbereitung. Mehrere Informantinnen sprechen an, dass eine gute Vorbereitung in jeder Hinsicht sehr wichtig ist, um die Aufgaben im Lehrberuf professionell meistern zu können. Eine Lehrperson betont, dass es wichtig ist, niemals unvorbereitet in ein Gespräch mit Eltern zu gehen. Daher sollten ihrer Meinung nach auch die sogenannten Tür-und-Angel-Gespräche unter allen Umständen vermieden werden. Stattdessen bietet sich die Einführung einer wöchentlichen Elternsprechstunde gut an. In diesem Sinne ist Struktur eine weitere Strategie, welche sich für eine Interviewpartnerin besonders in Bezug auf die Beurteilung der Kinder als hilfreich erweist. Ein letzter von allen interviewten Lehrpersonen angegebener Ansatz, speziell für die Herausforderungen im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung und die Elternarbeit, ist die offene Kommunikation. Eine befragte Lehrperson erklärt, dass sie immer versucht, den Eltern bewusst zu machen, dass sie bei etwaigen Schwierigkeiten, Problemen oder Unstimmigkeiten die erste Ansprechperson ist. Eine andere Lehrkraft betont, dass es wichtig ist, die Eltern nicht „vor vollendete Tatsachen zu stellen“, da dies meistens nur einen Abwehrmechanismus von Seiten der Eltern in Gang setzt. Eine der Interviewpartnerinnen bringt dies sehr gut zum Ausdruck: „Also, wenn man offen über die Dinge spricht oder ihnen im Vorfeld schon ein bisschen sagt, in die oder die Richtung könnte es gehen, ist es für die Eltern auch ein bisschen einfacher, mit der Situation umzugehen“. Fehler können auch nach längerer Berufserfahrung passieren, da Lehrpersonen auch nur Menschen sind. Offen darüber zu sprechen, macht die Beurteilung für die Eltern greifbarer.

## 8 Diskussion und Ausblick

Im letzten Abschnitt dieser Masterarbeit folgt die kritische Diskussion der Ergebnisse (Unterkapitel 8.1). Weiters werden mögliche Limitationen der Untersuchung behandelt (Unterkapitel 8.2) sowie Implikationen für die Praxis und die weitere Forschung betrachtet (Unterkapitel 8.3).

### 8.1 Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen

Im folgenden Unterkapitel werden zentrale Ergebnisse aus der Untersuchung noch einmal zusammengefasst und im Hinblick auf die formulierten Fragestellungen diskutiert.

Die erste formulierte Forschungsfrage lautete:

(1) Wie begegnen Lehrpersonen den Leistungen von Schülerinnen und Schülern?

Die Erhebung gewährte bessere Aufschlüsse darüber, welche persönliche Einstellung Lehrpersonen hinsichtlich der Aufgabe der Leistungsbeurteilung mitbringen und wie sie diese methodisch in ihrer Klasse handhaben. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird die Beurteilungsaufgabe als zentrale Tätigkeit bezeichnet, welche in allen Bereichen eine bedeutende Rolle spielt. Zunächst deckt sich dies mit den Äußerungen der Lehrpersonen, da jede der Interviewteilerinnen die Beurteilung als wichtige Aufgabe im Lehrberuf erkennt. Ein mögliches Auseinanderklaffen der Meinungen ergibt sich jedoch bei der Bedeutung von Beurteilung. Zwar schreiben alle Interviewpartnerinnen der Beurteilungsaufgabe einen hohen Stellenwert in ihrem Beruf zu. Manche befragten Lehrpersonen betonen jedoch, dass die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Beruf die wichtigste Aufgabe darstellt, da diese nicht nur entscheidend, sondern auch notwendig für die Beurteilung ist. Die Mehrheit der Lehrkräfte versucht außerdem darauf hinzuweisen, dass es auch außerhalb der Schule Bereiche gibt, wo Kinder Fähigkeiten, Stärken und Schwächen aufweisen. Diesen wird jedoch, laut den Lehrpersonen, zu wenig bis keine Beachtung geschenkt. In

diesem Sinne betonen die befragten Lehrpersonen, dass Schule nicht alles ist und eine Schülerin oder ein Schüler nicht anhand der Leistungen definiert werden darf. Stern (2010) führt dazu aus, dass Beurteilung einen Ist-Zustand darüber abbildet, welches Wissen und welche Fähigkeiten ein Kind bis zum jetzigen Zeitpunkt erreicht hat. Es handelt sich dabei um eine Bestandsaufnahme, einen Zustand, welcher sich auch verändern kann. Beurteilung darf daher auf keinen Fall als eine Bewertung in gut und schlecht dargestellt werden. Darauf weisen auch einige befragte Lehrpersonen explizit hin.

Wie Stern (2010) beschreibt, haben Kinder das Recht auf eine faire, gerechte, kritische sowie wohlwollende Beurteilung. Weiters haben sie den Anspruch darauf, dass sich die Lehrperson mit den jeweiligen Leistungen genau auseinandersetzt. Dies ist jedoch in der Realität nicht immer möglich, da es sich aufgrund der Klassengrößen für Lehrerinnen und Lehrer oft schwierig gestaltet, jedes Kind einzeln und individuell zu betrachten. Winter (2012) gibt in seinen Ausführungen an, dass die Beurteilung der Leistung von Schülerinnen und Schülern im Lehrberuf zwar eine Routineaufgabe darstellt, dennoch von Lehrpersonen generell als schwierig empfunden wird. Dies deckt sich größtenteils mit den Aussagen der Interviewpartnerinnen, denn bis auf eine Lehrperson beschreiben alle die Aufgabe der Leistungsbeurteilung als herausfordernd und schwierig.

Ein letzter interessanter Punkt in Bezug auf die Fragestellung sind die alternativen Formen der Leistungsbeurteilung. Diese sind laut gesetzlichen Vorgaben nur in der Grundstufe 1 der Primarstufe zulässig. Stern (2010) erklärt, dass sich alternative Formen positiv auf die Leistungsbereitschaft von Kindern auswirken kann. Hierbei gehen die Meinungen der Lehrpersonen auseinander: Die Hälfte der befragten Personen findet die Beurteilung mit Ziffernnoten gut, obwohl wissenschaftliche Ergebnisse zeigen, dass Noten Mängel hinsichtlich der Objektivität, Gültigkeit und Zuverlässigkeit aufweisen und letzten Endes Schätzwerte darstellen (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 163-166). Der andere Teil der Lehrpersonen würde gerne über die Grundstufe 1 hinaus alternativ beurteilen. Die Gründe dafür sind nachvollziehbar: Bei der alternativen Leistungsbeurteilung

werden konkrete Lernziele formuliert. Damit hebt sie sich von der Aussagekraft einer Ziffernote deutlich ab. Weiters steht bei alternativen Formen keine Note im Vordergrund, sondern die persönliche Entwicklung des Kindes. Allerdings ist hinzuzufügen, dass sich durch die Beurteilung mit alternativen Formen der Arbeitsaufwand für Lehrpersonen enorm erhöhen würde. Hier bleibt die Frage, ob sich dies in den zeitlichen Rahmen, den Lehrpersonen für die Lehrtätigkeit aufbringen, integrieren lassen würde.

## (2) Inwiefern beeinflusst die Leistungsbeurteilung die Elternarbeit?

In der theoretischen Auseinandersetzung wird Elternarbeit als ein großer Begriff definiert, welcher alle Formen der Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und dem pädagogischen Fachpersonal einer Einrichtung miteinschließt. Im Primarstufenbereich gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, welche sich für die Kommunikation mit Eltern anbieten. Die ermittelten Formen der Elternarbeit decken sich mit den theoretischen Ausführungen der verwendeten Literatur. Das Spektrum der Gestaltung der Elternarbeit umfasst bei den befragten Lehrpersonen sowohl Methoden des persönlichen Kontakts als auch die Kommunikation mittels schriftlicher Formen. Besonders beliebt ist der Informationsaustausch mit Hilfe von digitalen Apps. Allerdings geht deutlich hervor, dass Methoden des persönlichen Kontakts von den Lehrpersonen bevorzugter genutzt werden. Wie dem theoretischen Hintergrund zu entnehmen ist, handelt es sich beim Elterngespräch um eine gängig eingesetzte Methode. Diese Form der Elternarbeit priorisiert auch die Mehrheit der Interviewpartnerinnen. Dafür erscheinen mehrere Gründe naheliegend. Einerseits stellt es im Allgemeinen sowohl für Lehrpersonen als auch für die Eltern die vertrauteste Form von Elternarbeit dar (Dusolt, 2008, S. 18). Textor (2009) bezeichnet das Elterngespräch sogar als das Herzstück der Elternarbeit. Weiters scheint diese Form für die Lehrpersonen besonders in schwierigen Anliegen am besten geeignet, da beim persönlichen Gespräch alle Emotionen wahrgenommen werden können. Beim schriftlichen Informationsaustausch gehen nicht nur die Emotionen, sondern auch beispielsweise der Klang der Stimme verloren. Dadurch kann ein verfasster Text schnell

missinterpretiert werden. Als weitere Methode stellte sich die wöchentliche Elternsprechstunde heraus, welche von einigen Interviewpartnerinnen zusätzlich angeboten wird. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird bereits verdeutlicht, dass eine intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern von zentraler Wichtigkeit ist (Dusolt, 2008, S. 149). Textor (2009) meint, dass in der Realität das Verhältnis meist distanziert und von wechselseitiger Kritik geprägt ist. Dies kann an dieser Stelle so nicht bestätigt werden. Alle befragten Lehrpersonen beschrieben die Kommunikation mit den Eltern in ihrer Klasse grundsätzlich als sehr gut. In einem Punkt gab es jedoch Übereinstimmungen mit den Äußerungen der Interviewpartnerinnen. Textor (2009) nennt als möglichen Hintergrund für diese kritischen und distanzierten Verhaltensweisen die Angst, sowohl von Seiten der Eltern als auch von Seiten der Lehrperson. Jürgens (2002) entwickelte sogar verschiedene Bereiche von Ängsten, welche Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihrem Beruf erleben. In der Stichprobe der Untersuchung war jedoch nicht explizit von Angst die Rede. Die Lehrpersonen gaben diese als Sorgen oder Zweifel an. Dabei deckte sich ein Bereich mit den Angaben einer Lehrperson: Die Lehrperson hatte Sorgen, den Anforderungen der Eltern nicht zu genügen und mehr Leistung erbringen zu müssen. Auch ein zweiter Bereich, von Textor (2009) als Kompetenzangst bezeichnet, konnte mit den Äußerungen einer interviewten Lehrperson verknüpft werden. Hierbei stellten die Eltern die Unterrichtskompetenz der Lehrkraft in Frage. Bei allen weiteren Angstbereichen gab es keine Übereinstimmung mit den Äußerungen der Interviewpartnerinnen.

Wie Jürgens & Lissmann (2015) ausführt, dienen Beurteilungen nicht rein dazu, um Kinder individuell und optimal fördern zu können, sondern sie verfolgen auch eine gesellschaftliche Funktion. In der Schule haben sie den Nutzen, Schülerinnen und Schüler ein- bzw. zuzuordnen, beispielsweise welches Kind von den Leistungen her für das Gymnasium geeignet ist und welches nicht. Spannend sind hierzu die Äußerungen der befragten Lehrpersonen: Die Gesellschaft wird nach wie vor stark von Leistung bzw. Noten geprägt. Scheinbar spüren dies auch die Eltern, welche Funktion die Leistungsbeurteilung unter anderem erfüllt. Wie

Lehrpersonen berichten, wird die Leistungsbeurteilung auch für die Eltern immer interessanter und wichtiger, je höher die Schulstufe wird und je mehr es für die Kinder in Richtung weiterführender Schule geht. Im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung beschreiben alle Lehrpersonen vor allem in der Grundstufe 2 Veränderungen bei den Eltern. Die Mehrheit der Interviewpartnerinnen betonen, dass insgesamt die erste Konfrontation mit Leistungsbeurteilung in Form von Ziffernnoten sehr viel bei den Eltern beeinflusst. Beispielsweise löst die Note „Befriedigend“ oft sogar leichte Panik bei den Eltern aus. Dabei sagt diese Beurteilungsstufe aus, dass Schülerinnen und Schüler die an sie gestellten Anforderungen und Aufgaben in einem „Ausmaß“ erfüllen, welches „über das Wesentliche“ hinausgeht (§ 14 Abs. 3 LBVO). Dennoch betonen einige Interviewpartnerinnen die Herausforderung dahinter, wenn sie Eltern über den Leistungsstand der Kinder informieren.

### (3) Welchen Einfluss haben Eltern auf die Leistungsbeurteilung?

Aus den Ausführungen der Interviewpartnerinnen ging hervor, dass die Mehrheit der Lehrpersonen im Hinblick auf Leistungsbeurteilung bei sich selbst Veränderungen wahrnimmt. Dabei wurden Selbstzweifel, Mitempfinden, Anpassung der Beurteilung sowie Leistungs- und Selbstdruck genannt. Laut Stern (2010) versuchen manche Lehrpersonen bei der Beurteilung nur gute Noten zu vergeben. Spannend sind hierzu die Aussagen der befragten Lehrpersonen: Oft befinden sich Lehrkräfte in einem Zwiespalt, wie sie die Leistung des jeweiligen Kindes beurteilen sollen und wählen daher einen Mittelweg. Scheinbar um alle Parteien, inklusive sich selbst, zufrieden zu stellen. Der Großteil der Lehrpersonen gab an, regelmäßig die Leistung von Schülerinnen und Schülern besser zu beurteilen, als sie in Wirklichkeit ist. Vermeintlich handeln die befragten Lehrkräfte im Sinne des Wohles des Kindes, um auf diese Art und Weise das auszugleichen, was zu Hause an Unterstützung fehlt. Weiters möchten sie eine Demotivierung des Kindes vermeiden. Keine Lehrperson gab an, eine Leistung aufgrund von erhöhter Druckausübung der Eltern besser beurteilt zu haben. Scheinbar wurde eine Veränderung der Beurteilung nur in jenen Fällen vorgenommen, wenn die Eltern

sich, nach dem Wissen und Gefühl der Lehrperson, zu wenig in den Prozess der Beurteilung eingebracht haben.

(4) Welche Belastungsfaktoren ergeben sich aus der Elternarbeit im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung für Lehrpersonen in der Primarstufe? Mit welchen Strategien begegnen Lehrpersonen diesen Belastungen?

Die Tätigkeit als Lehrperson ist von vielen Belastungen geprägt. Mittlerweile existieren viele Studien zu psychosozialen Belastungsfaktoren im Lehrberuf. Laut Krause & Dorsemagen (2012) zählen zu diesen Belastungen beispielsweise Unterrichtsstörungen, Zeitdruck und Konflikte im Kollegium. Bezüglich des Erlebens von Belastungen wurden in den Befragungen unterschiedliche Faktoren genannt: Klassenzusammensetzung, Klassengröße, Personalmangel und administrative Aufgaben. Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass die größte Herausforderung die Elternkommunikation im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung darstellt. Zum einen erfordert ein Gespräch zur Darlegung der Leistungsbeurteilung im Vorfeld eine genaue Vorbereitung der Lehrperson. Jede Beurteilung muss auf klaren Aufzeichnungen beruhen und braucht eine gute Argumentation sowie Begründung. Diese den Eltern zu erläutern und nahezubringen gestaltet sich bei schwächeren Schülerinnen und Schülern oft schwieriger und benötigt viel Gefühl. Die Lehrperson muss gut darauf achten, wie sie den Eltern die Leistung des Kindes kommuniziert. Dusolt (2008) gibt an, dass sich zwischen Eltern und Lehrperson in der Praxis oft Hindernisse bei der Kommunikation zeigen. Diese erschweren oder verhindern teilweise sogar die Kooperation. Wenn es um das Wissen und die Inhalte eines Elterngesprächs geht, gelten Lehrpersonen als Experten ihres Handwerks, da sie dieses jahrelang gelernt und studiert haben. In der Führung eines Elterngesprächs sind sie jedoch meist Neulinge, da dieser Teil in der Ausbildung von Lehrkräften eher vernachlässigt wird (Schnebel, 2007, zitiert nach Aich & Behr, 2018, S. 17-21). Dies widerlegen auch die Aussagen der Mehrheit der Interviewpartnerinnen: Speziell, wenn es um die Kommunikation von Leistungsbeurteilungen geht, wären praxisnahe Erfahrungen sehr wichtig, um sich schon im Studium eine geeignete

Wortwahl anzueignen. Laut Dusolt (2001) gehören Konflikte zu jeder zwischenmenschlichen Beziehung. Wichtig ist jedoch, dass alle Parteien immer auf der Sachebene bleiben und unangenehme Auseinandersetzungen niemals auf persönlicher Ebene ausgetragen werden. Beide Parteien handeln aus der persönlichen Sicht und verfolgen aus dieser Grundhaltung heraus das gleiche Ziel: Das Beste für das jeweilige Kind. Diesen Ausführungen können die befragten Lehrpersonen nur zustimmen.

In Bezug auf die Begegnung und den Umgang mit Herausforderungen im Lehrberuf konnte herausgefunden werden, dass Lehrpersonen unterschiedliche Strategien und Ansätze verfolgen. Die Interviewpartnerinnen nannten mit persönlicher Abgrenzung, Reflexion, Teamarbeit, einer guten Vorbereitung sowie Struktur einige Möglichkeiten, um Herausforderungen im Schulalltag bewältigen zu können. Darüber hinaus wurde angemerkt, dass Erfahrung generell eine große Rolle einnimmt und Lehrpersonen mit den an den Lehrberuf gestellten Aufgaben im Laufe der Jahre wachsen. Wie Dusolt (2008) beschreibt, haben Eltern das Bedürfnis, Informationen zu erfahren, über Neuigkeiten in Kenntnis gesetzt und bei Vorgehensweisen integriert zu werden. Sie wünschen sich Offenheit, Verständnis und möchten das Gefühl haben, dass ihnen zugehört wird, sie in ihrer Persönlichkeit und ihrem elterlichen Handeln ernst genommen und akzeptiert werden. Diese Ansicht teilen auch die Interviewpartnerinnen. Sie beschreiben, dass es in der Elternkommunikation ganz zentral ist, die Eltern nicht vor vollendete Tatsachen zu stellen. In diesem Sinne wurde in den Befragungen folgender Ansatz mehrmals und am deutlichsten hervorgehoben: Miteinander reden und das Wahre einer offenen Kommunikation von Anfang an.

## **8.2 Limitationen der Untersuchung**

Im Zuge der qualitativen Forschung auf der Basis von 4 leitfadengestützten Interviews konnte erfasst werden, dass Leistungsbeurteilung Druck und Stress auslösen kann, sowohl bei Eltern als auch bei der Lehrperson. Die Anzahl der durchgeführten Interviews erschien als angemessen, da bei der letzten Befragung

keine neuen Erkenntnisse gesammelt werden konnten. Allerdings gibt es auch Standpunkte, die durch das gewählte Untersuchungsdesign nicht abgedeckt werden können. Aufgrund der beschränkten Stichprobe von 4 Lehrpersonen ist es nicht möglich, allgemeine Darlegungen über Leistungsbeurteilung und deren Einfluss auf die Elternarbeit in der Primarstufe zu treffen. Da es außerdem davon abhängig ist, wie die jeweiligen Charaktere gewisse Situationen im Hinblick auf die Thematik wahrnehmen und welchen Umgang sie damit pflegen, können die gefundenen Ergebnisse nicht pauschalisiert werden und sind sehr fallspezifisch.

Die Stichprobe wurde bewusst gewählt und auf Lehrpersonen im Primarstufenbereich mit einer Berufserfahrung von mindestens 5 Jahren, welche derzeit mit einer Klassenleitung betraut sind, eingeschränkt. Aufgrund dessen ist es möglich, über diese Gruppe relativ greifbare Aussagen zu treffen. An dieser Stelle ist jedoch anzuführen, dass diese Forschungsarbeit die Leistungsbeurteilung sowie die Elternarbeit nur von einer Seite betrachtet. Das Ziel war die Beleuchtung und Ergebnissicherung der Perspektive von Lehrpersonen. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit kann die Sichtweise der Lehrpersonen nicht mit jener der Eltern von Schülerinnen und Schülern verglichen werden, da diese Gruppe nicht untersucht wurde. Weiters hätte dies den Rahmen dieser Masterarbeit gesprengt.

Bei allen Aspekten, welche im Zuge der vorliegenden Untersuchung analysiert wurden, konnte nur auf verbale Empfindungen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen zurückgegriffen werden. Bei der Datenauswertung wurde darauf geachtet, dass sowohl die wissenschaftlichen Gütekriterien als auch die transparente Darlegung aller vorgenommenen Schritte eingehalten werden. Eine mögliche Limitation ergibt sich daraus, welchen Grad die Einflussnahme der forschenden Person, bezüglich der Gestaltung des Forschungsvorhabens, der Durchführung der leitfadengestützten Interviews sowie der Analyse und Auswertung der Daten, einnimmt (Misoch, 2015, S. 199-211).

### **8.3 Implikationen für die Praxis und weitere Forschungen**

Die Ergebnisse der durchgeführten Forschung ermöglichen die Ableitung hilfreicher Schlussfolgerungen sowohl für die Schulpraxis als auch für die weitere Forschung in diesem Kontext. Die Untersuchung zeigte auf, dass die Thematik Leistungsbeurteilung nicht nur bei den Eltern von Schülerinnen und Schülern Veränderungen auslösen kann, sondern auch an den Lehrpersonen keineswegs spurlos vorbeigeht. In der Praxis zeigen sich oft Hindernisse bei der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrperson, welche eine Kooperation zwischen den Parteien erschweren oder teilweise sogar verhindern (Dusolt, 2008, S. 17). Zwar besitzen Lehrpersonen das fachliche Hintergrundwissen, jedoch bringen sie kaum Erfahrung in der Führung eines Gesprächs mit (Schnebel, 2007, zitiert nach Aich & Behr, 2018, S. 17-21). Der Elternkommunikation speziell im Hinblick auf Leistungsbeurteilung wird in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kaum bis gar keine Beachtung geschenkt. Auch das Angebot an Fort- und Weiterbildungen in diesem Kontext ist überschaubar. Aus diesem Grund sollte das Bildungsangebot für Lehrpersonen in dieser Hinsicht dringend mit praxisnahen Angeboten ausgebaut werden, um stressgeprägte Gesprächssituationen zu vermeiden und damit einer möglichen Belastung für Lehrpersonen entgegenzuwirken.

Lehrpersonen sind ihrem Beruf die Experten. Sie haben ihr Handwerk jahrelang studiert und gelernt. Viele Entscheidungen werden jedoch von oberen Instanzen getroffen. Aus Sicht der Lehrpersonen sind diese Vorgaben oft sehr realitätsfremd und werden anstelle von unterstützend als belastend empfunden. Diesbezüglich wäre eine genauere Erforschung der Maßnahmen spannend, welche auch Lehrpersonen als unterstützend empfinden.

Die Beurteilungsstufe 3 sagt aus, dass Schülerinnen und Schüler die an sie gestellten Anforderungen und Aufgaben in einem „Ausmaß“ erfüllen, welches „über das Wesentliche“ hinausgeht (§ 14 Abs. 3 LBVO). Da einige befragte Lehrpersonen in den Interviews die Beurteilung mit „Befriedigend“ sowohl aus

der eigenen Perspektive als auch aus vermeintlicher Sicht der Eltern als negativen Wert aufzeigen, würden Studien zur Entwicklung der Bedeutung von Noten gewinnbringende Eindrücke liefern.

Die Interviewpartnerinnen der vorliegenden Untersuchung wurden hinsichtlich der Leistungsbeurteilung sowie der Elternarbeit befragt. Im Zuge dessen konnte die Thematik aus der Sicht der Lehrpersonen sehr gut beleuchtet werden. Demnach wurde die Forschung nur aus einer Perspektive betrieben. Nicht miteinbegriffen war die Sichtweise jener Gruppe der Eltern. Im Hinblick auf die weitere Forschung wäre daher eine Befragung dieser Gruppe spannend, um auf diesem Wege Informationen beider Perspektiven einzuholen, zusammenzuführen und Vergleiche zu ziehen. Die Einbeziehung von Daten zur Sichtweise von Eltern könnte weitere wertvolle Aufschlüsse bringen.

Als Endpunkt des letzten Kapitels und damit als Abschluss dieser Masterarbeit dient ein indirektes Zitat einer Interviewpartnerin, welches einen Grundgedanken dieser Arbeit noch einmal zum Ausdruck bringt: Ein Kind ist so viel mehr als das, was in der Leistungsbeurteilung steht. Das wäre für viele Eltern und vor allem für die Gesellschaft sehr wichtig zu lernen.

## 9 Literaturverzeichnis

- Aich, G., & Behr, M. (2018). *Gesprächsführung mit Eltern* (2. Ausg.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M., & Sauer, D. (2017). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Baur, N., & Blasius, J. (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung: Ein Überblick. In N. Baur, J. Blasius, N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 41-59). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmaier, F., Falkinger, B., Leditzky, C., Rittberger, M., & Michael, S. (2014). *Elternsprechtage: Über die Machtverhältnisse zwischen LehrerInnen und Eltern*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bräu, K., & Schlickum, C. (2015). *Soziale Konstruktion in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Berlin: Verlag Barbara Budrich. Von [https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=dCNpDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA49&dq=leistung+und+beurteilung+in+der+schule&ots=bunbSCyLHU&sig=O7ckbw3JotLFBj3AU0fFuASFsOw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=dCNpDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA49&dq=leistung+und+beurteilung+in+der+schule&ots=bunbSCyLHU&sig=O7ckbw3JotLFBj3AU0fFuASFsOw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) abgerufen
- Bundesministerium. (12. März 1974). *Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 20.07.2023*. Abgerufen am 20. Juli 2023 von Rechtsinformationssystem des Bundes: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375>
- Ditton, H., & Müller, A. (2014). *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Duden. (kein Datum). Leistung, die. Von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Leistung> abgerufen
- Dusolt, H. (2001). *Elternarbeit: Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Dusolt, H. (2008). *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft: Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich* (3. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, & J. Blasius, *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer VS.
- Hußmann, S., Leuders, T., & Prediger, S. (Juni 2007). Schülerleistungen verstehen - Diagnose im Alltag. *PM - Praxis der Mathematik in der Schule*(15), S. 1-2. Von <http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/07-PM15-Diagnose-Einfuehrungsartikel.pdf> abgerufen
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften* (2. Ausg.). Berlin: Springer Verlag.
- Jäckl, C., & Moser, H. (2017). Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. (B. f. Bildung, Hrsg.) Wien. Von [file:///C:/Users/43677/Documents/PH%20DI%20C3%96ZESE%20LINZ/MASTERSTUDIUM/MASTERARBEIT/M%C3%B6gliche%20Literatur\\_Elternarbeit%20und%20Leistungsbeurteilung/LA5\\_Alternative%20Leistungsbeurteilung\\_BMB.pdf](file:///C:/Users/43677/Documents/PH%20DI%20C3%96ZESE%20LINZ/MASTERSTUDIUM/MASTERARBEIT/M%C3%B6gliche%20Literatur_Elternarbeit%20und%20Leistungsbeurteilung/LA5_Alternative%20Leistungsbeurteilung_BMB.pdf) abgerufen
- Jürgens, E. (2002). Elternhaus und Schule: Anregungen für die Gestaltung einer gelingenden Kooperation. *Unterrichten, erziehen*, 21(4), S. 210-214.
- Jürgens, E., & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik: Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule* (Bd. XXVII). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Knerr, G. (1978). *Elternarbeit in Kindergarten und Grundschule: Ein praktisches Handbuch*. München: Kösel-Verlag.
- Korossy, K. (2017). Leistungsbewertung und Notenbildung: Einige Betrachtungen zur schulischen Beurteilungspraxis. Heidelberg.
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2012). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland, *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Ausg., S. 99-115). Wiesbaden: Springer VS.

- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht: Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. Von [https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=TueDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=related:d5KL2hk9v3gJ:scholar.google.com/&ots=W58Z5hr4IW&sig=X4enIqaDCdBDof-RsJ3Fsy6nTg&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=TueDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=related:d5KL2hk9v3gJ:scholar.google.com/&ots=W58Z5hr4IW&sig=X4enIqaDCdBDof-RsJ3Fsy6nTg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) abgerufen
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Ausg.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: de Gruyter.
- Peter, F., Donat, M., Umlauft, S., & Dalbert, C. (2013). Einführung in die Gerechtigkeitspsychologie. In C. Dalbert, *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 17). Wiesbaden: Springer VS. Von [https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=HYAfBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=gerechte+Beurteilung+in+der+Schule&ots=HS1uANXA7A&sig=rJSGhyM43ZZS8x5wRQw08ZjGz4&redir\\_esc=y#v=onepage&q=gerechte%20Beurteilung%20in%20der%20Schule&f=false](https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=HYAfBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=gerechte+Beurteilung+in+der+Schule&ots=HS1uANXA7A&sig=rJSGhyM43ZZS8x5wRQw08ZjGz4&redir_esc=y#v=onepage&q=gerechte%20Beurteilung%20in%20der%20Schule&f=false) abgerufen
- Schweizer, K. (2006). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer Verlag GmbH. Von [https://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-33020-8\\_13](https://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-33020-8_13) abgerufen
- Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., & Schmitt, C. (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Von [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94279-7\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94279-7_1) abgerufen
- Stern, T. (2010). Förderliche Leistungsbewertung. (Ö. Z. Lernen, Hrsg.) Wien. Von [https://www.oezepe.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbeurteilung\\_Onlineversion\\_Neu.pdf](https://www.oezepe.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbeurteilung_Onlineversion_Neu.pdf) abgerufen
- Stiensmeier-Pelster, J., & Rheinberg, F. (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe Verlag. Von <https://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=CqObEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=definition+von+leistung+schule&ots=Q0dbqXkmKJ&sig=syZm4sOqJU17>

z7OXAdzmNg7Y2mQ&redir\_esc=y#v=onepage&q=definition%20von  
%20leistung%20schule&f=false abgerufen

- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule: Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: BoD - Books on Demand GmbH.
- Textor, M. R. (2021). *Elternarbeit im Kindergarten: Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt: BoD - Books on Demand.
- Winter, F. (2012). *Grundlagen der Schulpädagogik: Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (5. Ausg.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ziegenspeck, J. (1973). *Zensur und Zeugnis in der Schule: Darstellung der allgemeinen Problematik und der gegenwärtigen Tendenzen*. Hannover: Schroedel Verlag GmbH.

## 10 Anhang

### 10.1 Leitfaden für die Interviews

Der folgende Leitfaden bildete die Grundlage für den Ablauf der durchgeführten Interviews.

Themenbereich	Leitfrage, Aufforderung, Gesprächsimpuls	Hinweise, Unterfragen zur Steuerung
<p>Einstieg</p> <p>Persönliche Relevanz der Beurteilungsaufgabe</p>	<p>In deinem Berufsalltag hast du die Aufgabe Schülerinnen und Schüler zu beobachten, zu beurteilen und zu bewerten.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie geht es dir mit dieser Aufgabe?</li> <li>• Welchen Stellenwert hat diese Aufgabe für dich in deinem Beruf?</li> <li>• Wie handhabst du die Beurteilung in deiner Klasse? Welche Methoden wendest du an?</li> <li>• Wie würdest du den allgemeinen Leistungsstand deiner Klasse einschätzen?</li> </ul>	<p>Kannst du mir darüber mehr erzählen?</p>
<p>Kommunikation mit Eltern</p>	<p>Ich würde nun gerne weiter zum Thema Elternarbeit kommen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie gestaltest du die Kommunikation mit Eltern in deiner Klasse? = Auf welche Art und Weise kommunizierst du mit Eltern? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gibt es eine Form der Elternarbeit, die du bevorzugst? Warum diese?</li> <li>○ Gibt es eine Form der Elternarbeit, die du ungerne nutzt? Warum?</li> </ul> </li> <li>• Wie empfindest du die Kommunikation mit den Eltern in deiner Klasse? Wie würdest du diese beschreiben?</li> </ul>	<p>Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen?</p> <p>Kannst du mir ein Beispiel nennen, wo die Kommunikation gut funktioniert/nicht funktioniert?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Situationen mit Eltern deiner Schülerinnen und Schüler haben schon einmal starke Gefühle bei dir geweckt? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was hat diese Situationen ausgelöst? Was war der Grund für diesen Konflikt?</li> </ul> </li> <li>• Welche Veränderungen kannst du hinsichtlich Verhalten oder Gefühlen bei dir beobachten, wenn du an das Thema Leistungsbeurteilung denkst?</li> <li>• Welche Veränderungen kannst du hinsichtlich Verhalten oder Gefühlen bei den Eltern beobachten, wenn es um das Thema Leistungsbeurteilung geht?</li> </ul>	<p>Kannst du mir darüber noch mehr erzählen?</p> <p>Welche Gedanken oder Gefühle gehen dir durch den Kopf?</p>
<p>Erleben der Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung</p>	<p>Ich würde nun gerne genauer auf die Elternarbeit im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung eingehen. Denken wir an Situationen, bei denen du mit Eltern über die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers gesprochen hast.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kannst du mir eine Situation schildern und dein Empfinden dabei beschreiben? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was war der Anlass für das Gespräch? Worum ging es?</li> <li>○ Wie hast du das Gespräch empfunden?</li> <li>○ Warum denkst du, dass du so empfunden hast?</li> <li>○ Welche Reaktionen konntest du bei den Eltern erkennen oder feststellen?</li> </ul> </li> <li>• Hat sich die Kommunikation mit Eltern durch die Thematik Leistungsbeurteilung verändert?</li> </ul>	<p>Fallen dir noch weitere Situationen ein?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hast du schon einmal die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers besser bewertet, als sie in Wirklichkeit war? Warum?</li> </ul>	
Belastungserleben und Bewältigung	<p>Das Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen ist von vielen Belastungsfaktoren geprägt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In welchen Bereichen erlebst du deinen Beruf als herausfordernd?</li> <li>• Welchen Herausforderungen fühlst du dich im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung ausgesetzt? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Welche Strategien wendest du zur Bewältigung dieser Belastungen an?</li> </ul> </li> <li>• Welchen Herausforderungen fühlst du dich im Hinblick auf die Kommunikation mit Eltern ausgesetzt? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Welche Strategien wendest du zur Bewältigung dieser Herausforderungen an?</li> </ul> </li> </ul>	<p>Kannst du mir darüber noch mehr erzählen?</p> <p>Kannst du mir darüber mehr erzählen?</p> <p>Kannst du mir ein konkretes Beispiel beschreiben?</p> <p>Gibt es strukturelle Maßnahmen oder Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung, die du dir in diesem Kontext zur Unterstützung wünschen würdest?</p>
Abschluss	<p>Wir haben uns nun sehr genau mit der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern beschäftigt sowie diese im Zusammenhang mit der Elternarbeit besprochen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Was ist dir zum Thema Leistungsbeurteilung noch wichtig?</li> <li>○ Möchtest du noch etwas ansprechen oder ergänzen?</li> </ul>	

## 10.2 Transkriptionsregeln

Bei der Transkription der Interviews wurde folgendes Notationssystem angewandt.

Regel	Transkriptionszeichen	Beispiel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wörtliche Transkription: Übertragung gesprochener Originaltexte in eine gehobene Sprache (z.B. „i moch“ – ich mache)</li> <li>• Beibehaltung umgangssprachlicher Ausdrücke</li> <li>• Beibehaltung von fehlerhaften Ausdrücken und einem fehlerhaften Satzbau</li> <li>• Nachträgliche Ergänzung von Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Doppelpunkt</li> </ul>		
Interviewende Person	I	
Lehrperson X (X = Interviewnummer)	LX	L1
Sprecherwechsel	Absatz	
Kurze Pause	...	
Lange Pause = Angabe der Sekunden (ab 3 Sekunden)	(X)	(3)
Zögerungslaut	(ähm), (mhm)	
Unterbrechungen	(Grund der Unterbrechung)	(Handy läutet)
Wort- oder Satzabbruch	-	
Nonverbale Äußerungen	(x), (lacht)	
Unverständliche Äußerung	(?)	
Vermuteter Wortlaut	(Wort?)	(diffizile?)
Stark betonte Wörter oder Satzteile	<b>fett</b>	wertfrei
Direkte Rede im Text	„Text“	L: Und das ist dann schon auch für die Eltern so ein Hoffnungsschimmer oder wo sie dann sagen: „Ja stimmt. Gott sei Dank sehen Sie das genauso.“

Auslassung, wenn nicht wesentlich	[...]	
Angaben zu anderen Personen werden anonymisiert	(Ungenannt)	(Name des Kindes)
Anmerkungen zu der jeweiligen Lehrperson	(Anmerkung)	(spricht etwas nervös)

### 10.3 Beispiel eines transkribierten Interviews

Auf Wunsch der Interviewpartnerinnen und um deren Privatsphäre zu achten, werden die Transkripte der Interviews nicht in vollem Umfang gezeigt. Daher wird hier nur ein Ausschnitt eines transkribierten Interviews angeführt.

**I:** Ok. Wie empfindest du die Kommunikation mit den Eltern in deiner Klasse? Wie würdest du diese beschreiben? Kannst du mir vielleicht ein Beispiel nennen, wo die Kommunikation gut funktioniert oder wo du sagst, dass es nicht so funktioniert, wie du es gerne hättest? #00:03:57#

**L3:** (Mhm)...(ähm)...die Kommunikation an sich funktioniert in der Klasse, würde ich sagen, **sehr** gut. Auch, weil Eltern auf mich zukommen, wenn es irgendwelche Fragen gibt. Also, ich hätte nicht das Gefühl, dass man über eine dritte Person reden müsste, weil sie sich nicht trauen auf mich zuzukommen (mhm)...Was oft ein bisschen schwierig ist, wenn man (3) wenn es irgendwo Probleme gibt (ähm) eher die Leistung betreffend und Eltern das so nicht sehen...wollen...Das ist dann meistens eine größere Hürde oder wenn es dann wirklich in Richtung Beurteilung geht (ähm)...und die Eltern gerne vielleicht eine andere Note stehen hätten, als...als man selber gibt. #00:04:44#

**I:** (Mhm) Das passt vielleicht auch ganz gut zur nächsten Frage. Welche Situationen mit Eltern deiner Schülerinnen und Schüler haben schon einmal starke Gefühle bei dir geweckt?

Was hat diese Situationen ausgelöst? Was war der Grund für diesen Konflikt? #00:05:01#

**L3:** (Mhm) (ähm)...in meinen ersten Dienstjahren war es für mich...schwierig...wenn Eltern mir gesagt haben, **wie** ich unterrichten soll. Weil sie einfach gemeint haben, dass sie alle einmal in der Schule waren...und sie erklären mir jetzt, wie Schule funktioniert...Also das war sicher die größte Hürde, die mir am Anfang ein bisschen entgegen gebracht...wurde...(seufzt) Im Moment habe ich aber nicht das Gefühl, dass...irgendwas zwischen mir oder den Eltern stehen würde, wo man sagen könnte, das kann man nicht aus der Welt schaffen. #00:05:34#

**I:** Ok. (Ähm) welche Veränderungen kannst du hinsichtlich Verhalten oder Gefühlen bei dir beobachten, wenn du an das Thema Leistungsbeurteilung denkst? Welche Gedanken oder Gefühle gehen dir durch den Kopf, wenn du an das Thema Leistungsbeurteilung denkst? #00:05:59#

**L3:** Ich glaube einfach, dass man mit den Jahren eine ganz andere Sicherheit gewinnt und auch...(ähm)...viel besser hinter einer Note stehen kann oder diese besser kommunizieren kann...und das auch gegenüber den Eltern besser abgrenzen kann. (3) Dass man nicht mehr das Gefühl hat...man müsste jetzt den Eltern etwas Gutes tun, weil man eine bessere Note gibt, sondern...man steht einfach hinter der Note und...bei dem belässt man es auch. #00:06:40#

**I:** Ok...welche Veränderungen kannst du hinsichtlich Verhalten oder Gefühlen bei den Eltern beobachten, wenn es um das Thema Leistungsbeurteilung geht? #00:06: 54

**L3:** Ich...glaube, je höher die Klasse wird und je mehr es in Richtung weiterführender Schule geht, umso intensiver werden auch (ähm)...oder...wie soll ich sagen (3) desto mehr interessieren sie sich für die Note, weil sie es für die weiterführende Schule brauchen. Bis dahin sind sie vielleicht mit einer Note nicht glücklich oder können vielleicht irgendwas...einmal besser, einmal schlechter nachvollziehen. Aber gerade, wenn es darum geht das Zeugnis vorzulegen, damit man in eine andere Schule kommt...(ähm) ja...wird es auch manchmal bei den Eltern ein bisschen wilder. (lacht) #00:07:32#

**I:** Ich würde nun gerne genauer auf die Elternarbeit im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung eingehen. Denken wir an Situationen, bei denen du mit Eltern über die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers gesprochen hast. Kannst du mir eine Situation schildern und dein Empfinden dabei beschreiben? Was war der Anlass für das Gespräch? Worum ging es? Wie hast du das Gespräch empfunden? Welche Reaktionen konntest du vielleicht bei den Eltern erkennen oder feststellen? #00:08:15#

**L3:** (Ähm) bei...Eltern, bei denen oder...andersherum. Bei Schülern, bei denen die Arbeit grundsätzlich passt, sind auch die Elterngespräche oft ein bisschen (ähm)...einfacher. Da sind eher die Kinder oder Eltern fast strenger zu sich selbst, als es notwendig wäre. Kinder, bei denen es mit der Leistung vielleicht ein bisschen schwieriger ist oder schwächere Schüler (ähm)...da muss man oft viel genauer auf einzelne Punkte eingehen und...auch so ein bisschen das Eis zwischen Eltern und dem Lehrer brechen, dass sie nicht glauben...man tut dem Schüler etwas Schlechtes, weil man ihn vielleicht ein bisschen schlechter beurteilt oder weil es einfach ein Schüler ist, der sich schwerer tut, Sachen zu erlernen...Da muss man einfach, glaube ich, viel genauer darauf aufpassen, wie **kommu-niziert** man (ähm)...ohne, dass die Eltern das Gefühl haben (ähm) man könnte die Situation nicht verändern oder verbessern. (3) Das ist sicher bei schwächeren Schülern schwieriger als bei Schülern, bei denen es läuft. #00:09:24#

## 10.4 Kategoriensystem

Das im Zuge der Auswertung entwickelte Kategoriensystem kann nachfolgend eingesehen werden. Für eine klarere Übersicht werden eventuelle Kodierregeln in der Tabelle nicht abgebildet.

A) Kategorien bezüglich Einstellungen, Empfinden der Beurteilungsaufgabe, Formen der Beurteilung, Leistungsstand, Gestaltung der Elternarbeit, Beschreibung der Elternkommunikation

	Kategorie	Definition	Musterbeispiele
1 Persönliche Relevanz			
1.1	Hoher Stellenwert	Die Beurteilungsaufgabe ist für die Lehrperson von hoher Relevanz.	Und vor allem dann in der vierten Klasse, da ist sie sogar sehr wichtig.
1.2	Mittelmäßiger Stellenwert	Die Beurteilungsaufgabe ist für die Lehrperson von mittelmäßiger Relevanz.	Dass man Schule eben nicht über alles stellt...das ist immer auch ganz wichtig.
1.3	Niedriger Stellenwert	Die Beurteilungsaufgabe ist für die Lehrperson von niedriger Relevanz.	In der ersten und in der zweiten Klasse in der Volksschule ist die Beurteilung in meinen Augen noch nicht so wichtig.
2 Empfinden der Beurteilungsaufgabe			
2.1	einfach	Die Lehrperson empfindet den Schwierigkeitsgrad der Beurteilungsaufgabe als einfach.	
2.2	mittelmäßig	Die Lehrperson empfindet den Schwierigkeitsgrad der Beurteilungsaufgabe als mittelmäßig.	Also man muss sich schon bewusst nach dem Unterricht dafür Zeit nehmen und Dinge notieren, damit man sie nicht vergisst.
2.3	schwierig	Die Lehrperson empfindet den Schwierigkeitsgrad der Beurteilungsaufgabe als schwierig.	Und das ist schon immer so, dass wir gerade in den Bereichen, wo die Kinder zwischen einer Note stehen, dass man sich da schon manchmal schwertut.

3 Leistungsstand			
3.1	sehr gut	Die Leistungen der Kinder in der Klasse der Lehrperson sind sehr gut.	Ich würde sagen der überwiegende Teil meiner Klasse hat einen sehr guten Leistungsstand.
3.2	durchschnittlich	Die Leistungen der Kinder in der Klasse der Lehrperson sind durchschnittlich.	Also ich denke (3) ich habe sehr viele durchschnittliche Kinder.
3.3	schwach	Die Leistungen der Kinder in der Klasse der Lehrperson sind schwach.	
4 Formen der Beurteilung			
4.1	Alternative Leistungsbeurteilung	Die Lehrperson beurteilt mit einer alternativen Beurteilungsform.	Ich habe bisher alternative Beurteilungsformen bevorzugt.
4.2	Lernzielkontrollen	Die Lehrperson setzt für die Beurteilung Lernzielkontrollen ein.	Ab der zweiten Klasse mache ich dann auch Lernzielkontrollen, die ich auch benote.
4.3	Schularbeiten	Die Lehrperson setzt für die Beurteilung Schularbeiten ein.	In der vierten Klasse kommen dann ja auch die Schularbeiten in Deutsch und in Mathematik dazu.
4.4	Ziffernnoten	Die Lehrperson beurteilt mit Ziffernnoten.	Ich bin erst auf Noten zurückgekommen, wenn ich musste.
4.5	Individuelle Methoden	Die Lehrperson setzt für die Beurteilung individuelle Methoden ein.	Abgesehen davon gestaltet natürlich jeder Lehrer selbst auch noch seinen Alltag mit individuellen Methoden.
5 Gestaltung der Elternarbeit			
5.1	Schriftlicher Informationsaustausch	Die Lehrperson nutzt für die Kommunikation schriftliche Formen.	Wenn ich aber zum Beispiel einen längeren Elternbrief schreibe, dann lasse ich diesen immer in das Post-Heft einkleben.
5.2	Digitale App	Die Lehrperson nutzt für die Kommunikation eine digitale App.	Ganz viele Elterninfos laufen über die App SchoolFox.

			Über die hallo! App zu kommunizieren funktioniert am schnellsten...die nutze ich auch sehr gerne.
5.3	Telefongespräch	Die Lehrperson nutzt für die Kommunikation das Telefongespräch.	Ich telefoniere auch immer wieder einmal mit den Eltern.  Viele Eltern haben auch meine Handynummer und rufen mich in der Früh an.
5.4	Elterngespräch	Die Lehrperson nutzt für die Kommunikation das Elterngespräch.	Und auch das Elterngespräch, wenn es einmal mehr zum Besprechen gibt, nutze ich genauso.  Je nachdem, wie intensiv die Schüleranliegen sind oder in welche Richtung es geht, ist es mir lieber, wenn ich mit den Eltern persönlich kommuniziere.
5.5	Elternsprechstunde	Die Lehrperson bietet eine Elternsprechstunde an.	Die biete ich immer fix wöchentlich an.  Falls es etwas gibt, können sie mit Anmeldung zu einem Gespräch kommen.
5.6	Klassenforum		Zu Beginn des Schuljahres ist das Klassenforum, wo eigentlich alle Eltern einmal in der Klasse drin sind.
6 Beschreibung der Elternkommunikation			
6.1	gut	Die Lehrperson beschreibt die Kommunikation mit den Eltern als gut.	Also, ich hätte nicht das Gefühl, dass man über eine dritte Person reden müsste, weil sie sich nicht trauen auf mich zuzukommen.

6.2	sehr positiv	Die Lehrperson beschreibt die Kommunikation mit den Eltern als sehr positiv.	Ich habe grundsätzlich eine sehr positive Erfahrung in der Elternarbeit.
6.3	problemlos	Die Lehrperson beschreibt die Kommunikation mit den Eltern als problemlos.	Also ich würde sagen die Kommunikation läuft sehr gut und auch problemlos.
6.4	negativ	Die Lehrperson beschreibt die Kommunikation mit den Eltern als negativ.	Ich habe alles schon erlebt.  Ich habe auch schon negative Elterngespräche erlebt.
6.5	schmerzlich	Die Lehrperson beschreibt die Kommunikation mit den Eltern als schmerzlich.	Das sind natürlich oft die schmerzlicheren Erfahrungen.
6.6	emotional	Die Lehrperson beschreibt die Kommunikation mit den Eltern als emotional.	Ich weiß noch, ich habe damals sehr emotional reagiert, weil ich mir gedacht habe, dass ich mir das jetzt nicht gefallen lasse.

B) Kategorien bezüglich Gründe für Konfliktsituationen, Erleben der Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung und Veränderte Verhaltensweisen bei Lehrpersonen

	Kategorie	Definition	Musterbeispiele
7 Gründe für Konfliktsituationen			
7.1	Angst	Die Lehrperson nennt als möglichen Auslöser Angst.	Ich habe dann auch die Erfahrung gemacht, dass meistens wenn Eltern mit Kritik kommen, dies auf irgendeiner Angst beruht.
7.2	Schuldzuweisung	Die Lehrperson nennt als möglichen Auslöser Schuldzuweisung.	Und der Vater ist dann eines Tages zu Mittag gekommen und hat mich dann wegen einer Situation beschuldigt.
7.3	Inakzeptanz	Die Lehrperson nennt als möglichen Auslöser Inakzeptanz.	Weil sie einfach gemeint haben, dass sie alle einmal in der

			Schule waren...und sie erklären mir jetzt, wie Schule funktioniert.
8 Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung			
8.1	erhöhtes Engagement	Die Lehrperson nimmt erhöhtes Engagement von Seiten der Eltern wahr.	Also da tut sich wirklich viel bei den Eltern und (ähm)...sie stellen sich die Frage, was sie zu Hause tun können, damit sie ihr Kind unterstützen.  Es wird immer wichtiger, welche Leistung das Kind erbringt.
8.2	Ängste	Die Lehrperson nimmt Ängste von Seiten der Eltern wahr.	Mit dem Dreier ist es schon schwierig...da bekommen sie dann schon leichte Panik.
8.3	Verständnis	Die Lehrperson nimmt Verständnis von Seiten der Eltern wahr.	Wenn sie ihr Kind so einschätzen, so wie man es auch als Lehrer sieht in der Schule, dann haben sie auch kein Problem damit, wenn jetzt ein Kind einen Dreier oder einen Vierer hat.
8.4	Druckerhöhung	Die Lehrperson nimmt erhöhten Druck von Seiten der Eltern wahr.	Und da gibt es durchaus auch Eltern, die dann Druck ausüben wollen.  Besonders in der dritten Klasse steigt dann der Druck der Eltern an die Lehrerin schon sehr an, weil sie wissen möchten, ob die Noten denn für das Gymnasium reichen werden.
9 Veränderungen bei Lehrpersonen			

9.1	Leistungs- und Selbst- druck	Die Lehrperson empfindet das Gefühl mehr leisten zu müssen.	Da ist man selber als Lehrerin schon wirklich sehr gefordert, dass da alles stimmt.
9.2	Selbstzweifel	Die Lehrperson stellt sich selbst in Frage.	Weil ich es auch als Versagen von mir gewertet habe, dass mein Unterricht für ihn...ja...nicht gut genug war.
9.3	Mitempfinden	Die Lehrperson empfindet Mitgefühl.	Weil man einfach um das Gefühl der Eltern weiß, wenn sie das erste Mal die Noten sehen und dann steht womöglich ein Dreier drin.
9.4	Anpassung der Beurteilung	Die Lehrperson überdenkt die eigene Beurteilung.	Und da habe ich dann selber überlegt und abgewogen und zu mir gesagt: „Ok, in dem einen Fach könnte man eventuell noch ein Auge zudrücken.“  Ich denke, man muss halt immer einen Mittelweg finden.
9.5	keine Veränderung	Die Lehrperson empfindet keine Veränderung.	Ich mache meine Arbeit wie jeder andere Kollege von mir auch und halte mich an die Vorgaben.

C) Kategorien bezüglich Belastungsfaktoren im Lehrberuf und Strategien zur Belastungsbewältigung

	<b>Kategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Musterbeispiele</b>
10 Belastungsfaktoren im Lehrberuf			
10.1	Klassenzusammensetzung	Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in der Klasse stellt eine Belastung dar.	Und ich glaube, das ist das Schlimmste, wenn du in deiner Klasse ein Kind hast oder sich meistens auch noch zwei oder drei Kinder dranhängen, die dir wirklich jede

			Stunde zur Qual machen können.
10.2	Klassengröße	Die Klassengröße stellt eine Belastung darstellen.	Bei großen Klassen ist es einfach schwer möglich, allen Kindern gerecht zu werden.
10.3	Lernstoffvermittlung	Die Vermittlung des Lernstoffes stellt eine Belastung dar.	Also Stoffvermittlung ist auch ein gewisser Druck, den man als Lehrkraft hat.  Das ist dann schon eine gewisse Herausforderung, dass sich alles bis zum Schulschluss ausgeht.
10.4	Elternkommunikation im Hinblick auf Leistungsbeurteilung	Die Kommunikation mit Eltern im Hinblick auf die Leistungsbeurteilung stellt eine Belastung dar.	Die größte Herausforderung ist sicher, den Eltern (ähm) nahe zu bringen...warum man im Endeffekt eine Note geben muss.  Da ist immer ein bisschen eine Rechtfertigung im Hinterkopf.
10.5	Personalmangel	Der Personalmangel stellt eine Belastung dar.	Also Personal, das bei sozialen und psychologischen Problemen der Kinder hilft...da fehlt es auf jeden Fall.
10.6	Administrative Aufgaben	Die administrativen Aufgaben stellen eine Belastung dar.	Aber oft muss man Sachen doppelt und dreifach eingeben.
<b>11 Strategien zur Bewältigung</b>			
11.1	Abgrenzung	Die Lehrperson versucht es nicht persönlich zu nehmen.	Dass man das nicht persönlich nimmt.  Dass man nicht mehr das Gefühl hat...man müsste jetzt den Eltern etwas Gutes tun,

			weil man eine bessere Note gibt.
11.2	Reflexion	Die Lehrperson reflektiert ihr pädagogisches Handeln.	
11.3	Teamarbeit	Die Lehrperson arbeitet mit anderen Personen zusammen.	Wenn es schwierige Gespräche gibt, dann braucht man unbedingt jemand zweiten an seiner Seite.
11.4	Vorbereitung	Die Lehrperson bereitet sich gut vor.	Dass man immer schon ein bisschen weiß, was ansteht oder auf einen zukommen könnte.  Denn unvorbereitet sollte man nicht in ein Elterngespräch gehen.
11.5	Struktur	Die Lehrperson strukturiert den Arbeitsalltag.	Also Struktur ist da schon etwas, was mir auch hilft, so dass ich die Beurteilung der Kinder gut bewältigen kann.
11.6	Erfahrung	Die Lehrperson bringt Erfahrung mit.	Ich glaube einfach, dass man mit den Jahren eine ganz andere Sicherheit gewinnt und auch viel besser hinter einer Note stehen kann oder diese kommunizieren kann.
11.7	Offene Kommunikation	Die Lehrperson pflegt eine offene Kommunikation.	Also, wenn man offen über die Dinge spricht oder ihnen im Vorfeld schon ein bisschen sagt, in die oder die Richtung könnte es gehen, ist es für die Eltern auch ein bisschen einfacher, mit der Situation umzugehen.

## 11 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Komponenten der individuellen Ausprägung der Kompetenz (nach Jürgens & Lissmann, 2015, S. 43) .....	11
---	----

## 12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Struktur des Interviewleitfadens.....	47
Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe .....	49
Tabelle 3: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden .....	52
Tabelle 4: Formen der Beurteilung.....	55
Tabelle 5: Gestaltung der Elternarbeit .....	58
Tabelle 6: Beschreibung der Elternkommunikation .....	59
Tabelle 7: Elternarbeit im Hinblick auf Leistungsbeurteilung.....	61
Tabelle 8: Veränderungen bei Lehrpersonen.....	63
Tabelle 9: Strategien und Ansätze.....	67

# Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Linz, 5. September 2023

Klara Winter:

.....