



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Dann sind da noch die Eltern.“

Eine explorative Studie zum Erleben der Aufgabe Elternarbeit von
österreichischen LehrerInnen der Primarstufe im Berufseinstieg

verfasst von / submitted by

Andrea Wiesbauer BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Ich bestätige, dass diese Masterarbeit in gleicher oder vergleichbarer Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde. Die Arbeit wurde bisher auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Andrea Wiesbauer

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	5
1 Forschungsinteresse und Forschungsziel	8
2 Theoretische Verortung und aktueller Forschungsstand	11
2.1 Der Berufseinstieg von LehrerInnen aus berufsbiografischer Perspektive bzw. als Phase des Professionalisierungsprozesses	11
2.2 Forschung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen	14
2.2.1 Frühere und aktuelle Tendenzen in der Forschung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen	15
2.2.2 Erkenntnisse zur Elternarbeit anhand ausgewählter Studien zum Berufseinstieg von Lehrpersonen	19
2.3 Elternarbeit in der Volksschule – eine theoretische Verortung	26
2.3.1 Elternarbeit – eine Begriffsklärung	27
2.3.2 Gesetzliche Grundlagen zur Elternarbeit in österreichischen Volksschulen.....	27
2.3.3 Einblick in Formen der Elternarbeit	29
2.3.4 Von Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – ein Paradigmenwechsel?	32
2.4 Elternarbeit in der Volksschule – aktueller Forschungsstand	33
3 Forschungsdesign und Forschungsmethode	36
3.1 Forschungsdesign – konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie	36
3.2 Forschungsmethode – problemzentriertes Interview	40
4 Durchführung der Untersuchung und Datenauswertung	44
4.1 Das Sample	44
4.2 Datenerhebung anhand problemzentrierter Interviews.....	45
4.3 Auswertung des Datenmaterials	46
5 Ergebnisse der Untersuchung – Analyse und Interpretation der Daten	48
5.1 Organisation und Struktur der Formen der Elternarbeit	48

5.2	Erstkontakt mit den Eltern und das Erleben „erster Male“	55
5.3	Umgang mit Konflikt-Situationen in der Berufseinstiegsphase	58
5.4	Mehr an Erfahrung bedeutet vermindertes Schwierigkeitsempfinden	63
5.5	Authentizität als Erfolgsgarant?	64
5.6	Hilfe bei Bewältigung der Anforderungen im Berufseinstieg.....	65
5.7	Elemente einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Schulalltag	68
5.8	Heterogenität als konstanter Begleiter im Schulalltag.....	70
5.9	Einschätzung der Ausbildung und Fortbildungsangebote	72
5.10	Zusammenfassung der Ergebnisse und theoretische Bezugnahme	77
6	Resümee.....	84
7	Literaturverzeichnis.....	89
8	Anhang	96
8.1	Kurzzusammenfassung	96
8.2	Abstract.....	97
8.3	Kurzfragebogen	98
8.4	Interviewleitfaden	99
8.5	Daten aus den Kurzfragebögen.....	100
8.6	Transkriptionsregeln	101

Beilage: CD-ROM mit Interviewtranskripten

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider 2011 zit. n. Keller-Schneider 2016, S. 284)	17
---	----

Einleitung

„Dann sind da noch die Eltern.“ – Neu in das Berufsfeld einsteigende LehrerInnen sehen sich mit einer Vielzahl an Aufgaben konfrontiert, die es vom ersten Tag als LehrerIn zu meistern gilt. Das Unterrichten und der Umgang mit den SchülerInnen ist die Aufgabe, die als zentral betrachtet wird - doch das ist nicht alles. Die BerufseinsteigerInnen müssen, neben dem Unterrichten, vor allem auch die organisatorischen Verpflichtungen und laienhaft gesagt, das gesamte Drumherum im Blick haben. Auch die Elternarbeit ist eine zentrale Angelegenheit und, um einen Artikel einer Schweizer Tageszeitung zu zitieren¹: „Eine der Aufgaben einer perfekten Lehrerin ist es, die Eltern zu verstehen“. Natürlich möchten sich BerufseinsteigerInnen beweisen und zeigen, dass sie professionell sind und sie stellen in gewisser Weise auch den Anspruch an sich selbst, die Anforderungen zur Zufriedenheit aller beteiligten Personen zu bewältigen.

Killus/Paseka (2014, S. 5) schreiben der Thematik der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ein hohes Maß an Aktualität zu, die sich anhand zweierlei Gründen festmachen lässt. Einerseits belegen wissenschaftliche Untersuchungen den Einfluss des Elternhauses auf die „schulischen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse“ von SchülerInnen. Und zweitens ergeben sich für Schulen immer wieder neue Herausforderungen aufgrund der omnipräsenten gesellschaftlichen Entwicklungen (vgl. ebd.).

Dem Lehrberuf wird gesellschaftlich, politisch und medial immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt², nicht selten in negativer Weise. Galten LehrerInnen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts noch als Respektpersonen, so werden sie heutzutage nicht selten belächelt und als Faulenzer mit einem Übermaß an Freizeit und Ferien abgestempelt. Oft befinden sich LehrerInnen im Kreuzfeuer gesellschaftlicher Kritik. Allen sollen sie gerecht werden, Politikern, Eltern und natürlich vor allem den SchülerInnen und Schülern und wenn möglich sollten sie selbst auch nicht auf der Strecke bleiben³.

Wurde die Entscheidung getroffen, eine Ausbildung zur/zum LehrerIn zu absolvieren, so steht nach Abschluss des Studiums erst einmal die Herausforderung bevor, einen Lehrposten zu finden und dann natürlich auch den Ansprüchen, die der Berufseinstieg mit sich bringt, gerecht zu werden. Zu den Anforderungen zählen nicht nur die offensichtlichen Aufgaben, wie bereits eingangs erwähnt das Unterrichten der SchülerInnen, sondern auch alles, was sonst noch anfällt, um den Schulalltag zu meistern. Hier sei noch einmal Bezug genommen, auf die einleitenden

¹ URL: <https://nzzas.nzz.ch/hintergrund/anleitung-fuer-die-perfekte-lehrerin-ld.150734> [Stand: 20.04.2018].

² Rothland, Martin (2016): Der Lehrberuf in der Öffentlichkeit. In: Rothland, Martin (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann, S. 7-15.

³ Stichwort Burnout-Gefahr als LehrerIn (siehe auch Martinuzzi 2007, S. 97-100).

Worte „Dann sind da noch die Eltern.“ Dass dem Elternhaus ein tragender Einfluss auf die schulischen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse zugesprochen werden kann, das lässt sich anhand zahlreicher Studien belegen und gilt somit als unbestreitbares Faktum (vgl. Killus/Paseka 2014, S. 5). Daraus resultiert, dass die schulische Elternarbeit immer wichtiger wird und auch hier Reformen und Veränderungen anstehen, auf die zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer Bezug genommen wird (siehe Kapitel 2.3).

Warum der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Phase des Berufseinstieges liegt?

Anhand diverser Studien (vgl. Martinuzzi 2005; Veenman 1984; Cloetta/Hedinger 1981 u. a.) lässt sich belegen, dass die Elternarbeit zu den schwierigsten Aufgaben in der Phase des Berufseinstieges zählt. In der nun vorliegenden Arbeit steht zentral die Frage im Fokus, wie LehrerInnen der Primarstufe in Österreich die Aufgabe der Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges erleben. In der vorliegenden Studie werden also zwei Themenbereiche vereint, die aktuell in der Bildungswissenschaft stark beforscht werden, nämlich der Berufseinstieg einerseits, aber auch die Elternarbeit auf der anderen Seite. Generell wird dem Lehrerberuf im Rahmen bildungswissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Publikationen und Forschungen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Kunze/Stelmaszyk 2008, S. 821). So könnte nahezu der Eindruck entstehen, dass bereits jeder Aspekt des Lehrerberufes erforscht wurde (vgl. Terhart et al. 2014).

Auch die vorliegende Masterthesis liefert einen weiteren Beitrag zur Forschung zum Lehrerberuf. Im auf die Einleitung folgenden Kapitel werden das Forschungsinteresse und auch das Forschungsziel, welche als Basis für die vorliegende Masterstudie dienen, dargelegt.

Im zweiten Kapitel erfolgen die theoretische Verortung der Studie und eine Darstellung des aktuellen Forschungsstandes passend zur fokussierten Thematik. Zunächst wird der Berufseinstieg von LehrerInnen aus berufsbiografischer Perspektive bzw. als Phase des Professionalisierungsprozesses erläutert und damit begrifflich abgegrenzt. Weiters erfolgt im darauffolgenden Teilkapitel (2.2) eine Darstellung der Forschung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen. Hier wird zunächst auf frühere und aktuelle Tendenzen in der Forschung zum Berufseinstieg von LehrerInnen verwiesen, bevor speziell auf Erkenntnisse zur Elternarbeit anhand ausgewählter Studien zum Berufseinstieg von Lehrpersonen eingegangen wird. Kapitel 2.3 widmet sich der Elternarbeit in der Volksschule und liefert die für die vorliegende Masterstudie relevante theoretische Verortung ebenjener. Zunächst erfolgt eine Begriffsklärung, folgend werden die gesetzlichen Grundlagen die Elternarbeit in österreichischen Volksschulen betreffend erläutert. Daran anschließend wird ein Einblick in

Formen der Elternarbeit gegeben, die in Österreich verbreitet sind. Abschließend wird hier auch noch darauf eingegangen, dass der Begriff „Elternarbeit“, vor allem im wissenschaftlichen Kontext durch den Terminus „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ ersetzt wird – ein Paradigmenwechsel scheint angestrebt zu werden. Im Kapitel 2.4 wird dann ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Thema Elternarbeit gegeben.

Im dritten Kapitel erfolgt die Erläuterung des Forschungsdesigns, nämlich der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie und der Forschungsmethode, dem problemzentrierten Interview. Es wird versucht, beides in einem Rahmen darzulegen, der plausibel macht, warum diese Auswahl für die Arbeit getroffen wurde.

Daran anschließend wird auf die Durchführung der Untersuchung und die Datenauswertung eingegangen. Die Auswahl des Samples wird begründet und dargestellt, die Datenerhebung anhand problemzentrierter Interviews wird erklärt und der Vorgang der Datenauswertung des gesammelten Interviewmaterials, folgend den Prinzipien der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie, wird beschrieben.

Das fünfte Kapitel beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung. Im Fokus liegt hier die Analyse und Interpretation der gesammelten Daten. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt gegliedert in Kategorien, welche sich im Laufe des Forschungsprozesses als für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Kategorien erwiesen haben. Auf Basis der dargestellten Ergebnisse wird eine Zusammenfassung erstellt, die in Bezug mit den Ausführungen aus Kapitel 2 gesetzt werden.

Abschließend findet sich im Resümee eine Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse, die anhand der durchgeführten Studie gezogen werden können. Außerdem wird hier auch der Reflexion der vorliegenden Arbeit Raum gegeben und es werden mögliche Forschungsperspektiven aufgezeigt, die sich aus den gewonnenen Erkenntnissen der vorliegenden Studie ergeben.

1 Forschungsinteresse und Forschungsziel

Die im Forschungsvorhaben im Zentrum stehende Thematik ist die Aufgabe der Elternarbeit aus der Perspektive von LehrerInnen der Primarstufe, die ihre ersten Dienstjahre als klassenführende/r LehrerIn absolviert haben und nun retrospektiv einen Einblick in ihr Erleben der Aufgabe Elternarbeit während der Phase des Berufseinstiegs geben.

Das Forschungsinteresse hat sich zum einen aus persönlichem Interesse ergeben, aber auch daher, da im Zuge vergangener Recherchen ein Forschungsdesiderat konstatiert werden kann. Zwar gibt es zahlreiche nationale, als auch internationale Studien (vgl. Veenman 1984; Terhart et al. 1994; Martinuzzi, 2005; Lamy 2015; Plattner 2015 u. a.), die sich mit der Thematik des Berufseinstieges von LehrerInnen jeglicher Schulformen beschäftigen, jedoch liegt bei keiner der Fokus auf dem speziellen Aspekt der Elternarbeit, vielmehr widmen sich die meisten Studien eher dem Berufseinstieg im Allgemeinen. Aus vielerlei Gründen lohnt es, die Elternarbeit genauer in den Blick zu nehmen. In den einleitenden Worten wurde zum Beispiel schon der anhand wissenschaftlicher Studien bestätigte Einfluss der Familie auf den Bildungserfolg der SchülerInnen erwähnt. Außerdem wird durch die zunehmende Demokratisierung der Gesellschaft mehr Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gefordert.

Die Aufgaben einer Lehrperson im Primarschulbereich sind vielseitig und können eine Herausforderung darstellen, die es zu bewältigen gilt. Jede/r LehrerIn wird sich vor ihrem Berufseinstieg Gedanken darüber machen, was auf einen zukommt und wie die erste Zeit als LehrerIn überstanden werden soll. In erster Linie wird an die offensichtlichen Fragen gedacht, wie zum Beispiel die ersten Tage mit den neuen SchülerInnen zu gestalten sind, oder auch welche wichtigen Dinge mit den Kindern besprochen werden müssen. Auch die organisatorischen Aufgaben dürfen nicht vergessen werden und so landet der/die BerufseinsteigerIn über kurz oder lang auch bei Überlegungen zur Elternarbeit. Viele Fragen scheinen hier offen zu sein. Ein Rezept für gelingende Elternarbeit gibt es nicht und deshalb muss jeder selbst für sich den richtigen Weg finden, wie die Elternarbeit im individuellen Fall aussehen soll und wie sie gestaltet wird.

Das Forschungsinteresse, welches in der vorliegenden Masterarbeit verfolgt wird, liegt darin, aufzudecken, wie LehrerInnen der Primarstufe die Aufgabe der Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges erleben. Die ausformulierte Forschungsfrage, welche im Zentrum der Bearbeitung der vorliegenden Masterthesis steht, lautet:

Wie erleben österreichische LehrerInnen der Primarstufe die Aufgabe der Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges?

Dazu wurden Interviews mit LehrerInnen der Primarstufe geführt, die bereits mindestens ein Dienstjahr und maximal drei Dienstjahre als klassenführende/r LehrerIn absolviert haben und nun retrospektiv Einblick in ihr Erleben geben. Durch das Fragen nach dem subjektiven Erleben der Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges wird versucht, einen offenen Zugang zu schaffen und den InterviewpartnerInnen die Möglichkeit zu geben, alles, was ihnen relevant erscheint, im Rahmen der Interviews anzusprechen. Die vorliegende Masterstudie weist einen explorativen Charakter auf, da nicht ein zuvor festgelegter Kategorienrahmen auf das Datenmaterial gelegt wird oder Hypothesen festgelegt wurden. Vielmehr geht es darum, möglichst das in den Mittelpunkt der Auswertung zu stellen, was auch für die befragten ProbandInnen im Zentrum ihrer Erzählungen stand. Die konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie liefert den als passend erscheinenden methodologischen Rahmen für die Auswertung des Datenmaterials, da sie betont, dass die forschende Person die Auswertung des Datenmaterials subjektiv beeinflusst und auch abschließend die Theorie konstruiert wird. Welche aus konstruktivistischer Perspektive eine Interpretation des Datenmaterials aus dem Blickwinkel der forschenden Person darstellt. Diese konstruierte Theorie wird dann mithilfe von Belegen aus den durchgeführten Befragungen und auch mithilfe von Literaturquellen verteidigt. Nähere Ausführungen dazu erfolgen in Kapitel 3 und 4 bzw. auch in Kapitel 5.

Ziel ist es, die gewonnenen Erkenntnisse in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Berufseinstieg bzw. speziell zum Thema Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges von LehrerInnen im Primarschulbereich einzubetten und mit den gewonnenen Erkenntnissen einen weiteren Beitrag zum aktuellen Forschungsstand zu liefern und auch eine weitere wissenschaftliche Bearbeitung der Thematik möglich zu machen.

Warum es relevant erscheint, gerade der Elternarbeit im bildungswissenschaftlichen Bereich mehr Aufmerksamkeit zu schenken, soll hier noch einmal hervorgehoben werden. Wie bereits in den einleitenden Worten erwähnt wurde, verändert sich das Rollenbild der LehrerInnen. Längst ist das, was die Lehrperson sagt, nicht mehr vor Kritik gefeit. Eltern werden immer kritischer und auch immer besser informiert über das, was scheinbar das Beste für ihr Kind ist und scheuen sich auch nicht davor (zum Glück), sich immer mehr im Schulalltag einzumischen und mitbestimmen zu wollen. Wissenschaftliche Erkenntnisse, Studien etc. sind dank des World Wide Web und anderen medialen Formen für jedermann zugänglich und verschaffen Laien das Gefühl, ExpertInnen in jedem Bereich zu sein. Das führt dazu, dass die Ansprüche

an LehrerInnen konstant steigen und die Handlungen, die als Lehrperson getätigt werden, immer mehr auf den Prüfstand gestellt werden. Gerade für junge, unerfahrene LehrerInnen bedeutet das, dass sie sich beweisen müssen. Ihnen fehlen die Erfahrung und die Routine vor allem auch in Bezug auf den Umgang mit den Eltern. Da angenommen wird, dass besonders in der Phase des Berufseinstieges viele Herausforderungen anstehen, mit denen es umzugehen gilt und auch die Elternarbeit eine dieser Herausforderungen darstellt, lohnt es sich, einen genaueren Blick darauf zu werfen, wie LehrerInnen diese Aufgabe in der ersten Phase ihrer Berufslaufbahn erleben.

2 Theoretische Verortung und aktueller Forschungsstand

In diesem Kapitel erfolgen nun die theoretischen Ausführungen, welche als Grundlage für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit dienen. Außerdem wird der aktuelle Forschungsstand zur Thematik erläutert und es wird versucht, die vorliegende Studie im Feld der Forschung zum Lehrerberuf zu verorten.

Generell ist es so, dass der Lehrerberuf in einer Vielzahl von wissenschaftlichen Disziplinen erforscht wird, sowohl national als auch international. Ein breites Spektrum an Forschungsliteratur ist vorzufinden und es könnte der Eindruck entstehen, dass bereits jeder Aspekt des Lehrerberufes in irgendeiner Form thematisiert bzw. erforscht wurde (vgl. Rothland/Cramer/Terhart 2018, S. 1013). In diversen Handbüchern (vgl. u. a. Krüger/Marotzki 2006; Helsper/Böhme 2008; Terhart/Bennewitz/Rothland 2014; Tippelt/Schmidt-Hertha 2018) erfolgt auch eine intensivere Auseinandersetzung mit der Forschung zum Lehrerberuf bzw. wird diese darin in irgendeiner Form thematisiert. Auf relevante Beiträge aus der Auswahl an Handbüchern wird Rückgriff gehalten, um fundiert aufzuzeigen, inwiefern sich die vorliegende Forschungsarbeit in das breite Feld der Forschung zum Lehrerberuf eingliedern lässt.

Bevor jeweils auf den Forschungsstand zu den zentralen Themen der Masterstudie eingegangen wird, werden im Vorhinein relevante Begriffe erläutert und theoretisch verortet.

2.1 Der Berufseinstieg von LehrerInnen aus berufsbiografischer Perspektive bzw. als Phase des Professionalisierungsprozesses

Der Einstieg in den Lehrerberuf stellt ein viel diskutiertes Thema dar, mit welchem sich alle LehrerInnen in unterschiedlichen Rollen konfrontiert sehen. Sei es nun jene, die tatsächlich neu in den Beruf einsteigen oder eben auch jene, die schon länger im Berufsfeld tätig sind und sich nun mit neu in den Beruf einsteigenden KollegInnen befassen müssen und sie bei der Eingliederung in die Schule unterstützen sollen. Der Berufseinstieg stellt eine wichtige Phase der Berufsbiografie von LehrerInnen dar, die mit vielerlei strukturell bedingten Herausforderungen einhergeht, die es im Rahmen des Professionalisierungsprozesses zu bewältigen gilt (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 277f). Folgend der Annahme, dass es sich bei der Professionalisierung von LehrerInnen um einen lebenslangen Prozess handelt bzw. nach Terhart (2000, S. 33) um ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ und dass die Professionalisierung von LehrerInnen nicht mit Abschluss des Studiums und mit Erhalt der Lehrbefähigung abgeschlossen ist, lässt sich die Wichtigkeit der Berufsbiografieforschung konstatieren (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 278). Was genau darunter verstanden werden kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer erläutert (siehe Kapitel 2.2). Zunächst erfolgt

hier noch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Terminus „Berufseinstieg“ aus berufsbiografischer Perspektive bzw. als Phase des Professionalisierungsprozesses.

Generell kann der Berufseinstieg als erstmalige eigenverantwortlich ausgeführte Berufstätigkeit, welche durch die „sprunghaft ansteigende Komplexität der Berufsanforderungen bei Übernahme der vollen beruflichen Verantwortung“⁴ (Keller-Schneider, 2011, S. 125 zit. n. Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 386) gekennzeichnet ist, definiert werden. Einfach gesagt sind BerufseinsteigerInnen all jene Personen, die ihre berufliche Tätigkeit erstmalig antreten und ausführen. Im Unterschied zu anderen Professionen hat es bislang für Pflichtschullehrkräfte in Österreich keine Einlaufphase gegeben⁵. Mit dem Berufseinstieg mussten ab dem ersten Arbeitstag alle Tätigkeiten ausgeführt und alle Aufgaben bewältigt werden, die mit dem Lehrberuf einhergehen (vgl. Martinuzzi 2007, S. 7). Lamy (2015, S. 12) bestätigt dies mit der Aussage, dass es kein „Moratorium für Novizen“ (vgl. auch Zingg/Grob 2002, S. 216) gibt. Ein/e BerufseinsteigerIn wird ab dem ersten Dienstag mit Aufgaben konfrontiert, die zum Schulalltag gehören und die es zu bewältigen gilt und wird somit (zumindest die Aufgaben betreffend) gleichwertig behandelt, wie jede/r schon länger im Dienst befindliche/r KollegIn.

Wie bereits kurz angeschnitten wurde, zählen die „Komplexität und der Umfang der Anforderungen“ (Keller-Schneider 2016, S. 287) zu den Merkmalen, die den Charakter des Berufseinstiegs prägen. Keller-Schneider (ebd.; vgl. Keller-Schneider 2010, S. 13ff) nennt noch weitere Merkmale, die nun folgend ergänzend erläutert werden. So ist für den Berufseinstieg außerdem charakteristisch, dass sich der „Referenzrahmen“ (ebd.) und das „Anspruchsniveau“ (ebd.) verändern bzw. diese müssen von den BerufseinsteigerInnen individuell adaptiert werden. Sie müssen sich also einen eigenen Referenzrahmen konstruieren und das eigene Anspruchsniveau im Hinblick auf diesen Rahmen regulieren (vgl. ebd.). Das ist notwendig, weil die gewohnte Beurteilung von außen, die während der Ausbildung erfolgte, nun wegfällt und den BerufseinsteigerInnen die berufliche Erfahrung fehlt, die ihnen dabei helfen würde, Situationen im schulischen Alltag richtig einzuschätzen und sie entsprechend ihrer eigenen

⁴ siehe auch: Keller-Schneider, Manuela (2011): Berufsbiografische und fachspezifische Anforderungen von Grundschullehrpersonen der Berufseingangsphase. Zeitschrift für Grundschulforschung, 4(2), S. 125.

⁵ Der unmittelbare Einstieg in den Lehrberuf hat in Österreich nur bis 2016 und nur für Pflichtschullehrkräfte, die an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet wurden, gegolten. AHS Lehrkräfte, welche an Universitäten ausgebildet wurden, mussten im Vergleich zu den Pflichtschullehrkräften immer schon ein Unterrichtspraktikum machen, bevor sie volle Lehrberechtigung erhielten. Mit den neuen Curricula (PädagogInnenbildung NEU) gilt die Induktionsphase als Einlaufphase und die ist seit 2016 für alle Lehrkräfte in Österreich verpflichtend. (Siehe zum Beispiel Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe der PH OÖ: URL: https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/Curriculum/Letzversion_Curriculum_Primar.pdf [Stand: 02.08.2018]).

Erwartungen, aber auch im Hinblick auf den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu bewältigen (vgl. Keller-Schneider 2010, S. 13ff).

Im Berufseinstieg werden Lehrpersonen mit „berufsphasenspezifischen Anforderungen“ (ebd.) konfrontiert, die als „Entwicklungsaufgaben“⁶ bewältigt werden müssen, um eine progressive Professionalisierung möglich zu machen (vgl. ebd.). Zum Konzept der Entwicklungsaufgaben erfolgen zu einem späteren Zeitpunkt noch genauere Erläuterungen (siehe Kapitel 2.2).

Ein weiteres Charakteristikum, welches den Berufseinstieg beschreibt, ist, dass er als „kritisches Lebensereignis“ (ebd.) bezeichnet werden kann. Kritisch in dem Sinn, dass unklar ist, ob die erstmalige eigenverantwortliche Übernahme, aller mit dem Beruf einhergehenden Anforderungen, gelingt oder misslingt. Die BerufseinsteigerInnen müssen sich individuell an die Anforderungen anpassen (vgl. ebd.). Das eigene Rollenspektrum erweitert sich mit dem Einstieg in den Lehrberuf und die Berufsidentität, welche sich nun entwickelt, wird Teil der gesamten Identität und verändert diese (vgl. ebd.). Der Berufseinstieg kann ebenso als „sensible Phase“ (ebd.) bezeichnet werden. Als sensibel kann diese Phase vor allem deshalb bezeichnet werden, weil das „berufliche Selbstkonzept“ (ebd.) welches die BerufseinsteigerInnen im Vorfeld entwickelt haben, ins Wanken geraten kann. In diesem Zusammenhang kommt es zu einer neuen Rahmung von Kompetenz und Kompetenzerleben. Da diese Phase besonders prägend sein kann, sind vor allem Sozialisationseffekte von Bedeutung (vgl. ebd.). Besonders ältere Studien (vgl. u. a. Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann 1978) haben sich mit eben jenen Sozialisationseffekten befasst.

Die Literaturrecherche ergab, dass es zur Dauer der Phase, die als Berufseinstieg bezeichnet wird, keine einheitliche wissenschaftliche Position gibt. In der Forschung bestehen unterschiedliche Positionen dazu, über welchen Zeitraum sich die Berufseinstiegsphase zieht bzw. ob sie überhaupt an einen Zeitraum gekoppelt werden kann. Der Beginn der Berufseinstiegsphase ist klar an einen eindeutigen Zeitpunkt gebunden, das Ende lässt sich nicht so einfach festmachen und müsste anhand diverser Kriterien eingegrenzt werden (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 287).

Dem Forschungszugang der life-span-Forschung⁷ folgend, wurden in verschiedenen Projekten (vgl. Fuller/Brown 1975; Sikes et al., 1985; Huberman, 1991) Modelle von Berufsbiografien entwickelt, die ermöglichen, die Berufsbiografie von Lehrpersonen in Entwicklungsstufen bzw.

⁶ Nach Studien von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) können vier Entwicklungsaufgaben definiert werden: Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 287).

⁷ „Die Biografieforschung in life-span-Orientierung rekonstruiert über die gesamte Lebensphase Biografien von Menschen, die einen bestimmten Beruf (...) gemeinsam haben, und stellt typisierende Verallgemeinerungen her“ (Keller-Schneider 2016, S. 279).

-phasen einzuteilen. Auf eines dieser Modelle wird nun genauer eingegangen, da sich die vorliegende Masterarbeit an diesem entwickelten Konzept orientiert. Huberman (1991) untersuchte anhand von Interviews mit Lehrpersonen den „beruflichen Lebenszyklus“ von LehrerInnen der Sekundarstufe mit fünf bis vierzig Dienstjahren. Die ProbandInnen wurden in den Interviews gebeten, ihre Berufslaufbahn zu schildern und in Phasen bzw. Stufen einzuteilen. Gekoppelt an die Anzahl der Berufsjahre, hat Huberman (vgl. 1991, S. 249) ein Modell der Abfolge von Phasen in der Berufslaufbahn von LehrerInnen entwickelt. Diesem Phasenmodell folgend ist die Einstiegsphase das erste bis dritte Berufsjahr, welche er als Phase des „Überlebens“ und „Entdeckens“ beschreibt (ebd.).

Hier sei darauf verwiesen, dass es sich bei den verschiedenen Entwicklungsstufen- und Entwicklungsphasenmodellen um Referenzrahmen handelt, die es möglich machen Unterschiede in Berufsbiografien zu beschreiben, sie dienen aber nicht dazu, individuelle Berufsbiografien abzubilden. „Idealtypisch beschriebene Phasen und Entwicklungen lassen Charakteristika einer Phase oder einer Gruppe hervortreten, sprechen damit aber nicht für jedes Individuum“ (Keller-Schneider 2016, S. 280). Berufsbiografische Studien in life-span-Orientierung, bezogen auf den LehrerInnenberuf, heben die „Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Berufsbiografien hervor“ (ebd., S. 279). Das heißt kurz zusammengefasst, dass diese Modelle zwar einen Einblick in mögliche Phasen und Entwicklungen geben können, nie aber die Entwicklung jedes einzelnen Individuums widerspiegeln können.

Abschließend kann hier festgehalten werden, „dass die Einstiegsphase eine markante und sensible Phase darstellt, deren Herausforderungen es zu meistern gilt, um im Beruf anzukommen“ (ebd. S. 282). Wer also in den Lehrberuf einsteigt, der muss sich über kurz oder lang mit den Herausforderungen befassen, die mit dem Berufseinstieg einhergehen und versuchen, diese zu meistern. Erst mit dem Einstieg in den Beruf wird das volle Ausmaß an Aufgaben, die mit dem Lehrberuf einhergehen für die LehrerInnen ersichtlich. Die Ausbildung alleine kann zwar den Grundstein für die Tätigkeit als LehrerIn liefern, aber stetige Fort- und Weiterbildung ist ein absolutes Muss. Auch die Elternarbeit stellt eine Aufgabe dar, die im Rahmen der Ausbildung nicht in vollem Umfang bearbeitet werden kann und dann im Berufseinstieg möglicherweise eine große Herausforderung für die LehrerInnen darstellt, was auch mithilfe diverser Studien belegt werden kann (vgl. Kapitel 2.2.2).

2.2 Forschung zum Berufseinstieg von Lehrpersonen

Im nun folgenden Teilkapitel erfolgt ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Berufseinstieg von LehrerInnen. Da sehr viel zum Berufseinstieg geforscht wird, erscheint es

als komplexes Unterfangen, fundiert Einblick in die Thematik zu geben und für die Masterarbeit relevante Aspekte herauszuarbeiten. Zunächst wird die Entwicklung des Forschungsbereiches über die letzten Jahrzehnte hinweg umrissen, bevor dann speziell auf ausgewählte Studien und deren Erkenntnisse zur Elternarbeit eingegangen wird.

2.2.1 FRÜHERE UND AKTUELLE TENDENZEN IN DER FORSCHUNG ZUM BERUFSEINSTIEG VON LEHRPERSONEN

Der Berufseinstieg stellt die am intensivsten beforschte Phase der Berufsbiografie von Lehrpersonen dar und verbindet eine lange Tradition in der Lehrerforschung, die auch heute noch Relevanz aufweist (vgl. Herzog 2014, S. 414). Dies lässt sich damit begründen, dass der Berufseinstieg immer eine wichtige Phase in der Berufsbiografie von Menschen ist, nicht nur bei LehrerInnen, sondern generell ist der Berufseinstieg eine der Phasen der Berufsbiografie, die am bedeutendsten sind. Ob das nun LehrerInnen, ÄrztInnen, AnwältInnen, BäckerInnen, PostbotInnen usw. sind – mit dem Einstieg in einen Beruf wird viel Neues erfahren, unbekannte Herausforderungen sind zu meistern und das Individuum steht vor Veränderungen, die es beeinflussen.

Keller-Schneider/Hericks (2014) zufolge legten Forschungen zum Berufseinstieg von LehrerInnen in den letzten 30 Jahren verschiedene Fokusse, so wurden entweder die „sozialisatorischen Wirkungen“ des Berufs (vgl. Müller-Fohrbrodt et al. 1978), die „Probleme und Anfangsschwierigkeiten“ (vgl. Veenman 1984; Hirsch 1990; Terhart et al. 1994) erforscht oder aber sie waren „berufsbiographisch in life-span-Orientierung angelegt“ (vgl. Huberman 1989; Sikes/Measor/Woods 1985) (Keller- Schneider/Hericks 2014, S. 386).

Häufig wird der Berufseinstieg von Lehrpersonen mit dem Begriff „Praxisschock“ in Verbindung gebracht. Der Begriff hat sich im Rahmen der in den 1970er-Jahren durchgeführten Forschungen zum Einstellungswandel von Lehrpersonen während des Berufseinstieges durchgesetzt (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 386). Auch heute noch wird der Terminus „Praxisschock“ in der Literatur, aber auch im Alltagsverständnis im Kontext des Berufseinstieges von Lehrpersonen verwendet. Umgangssprachlich kann der Begriff mit Anfangsschwierigkeiten oder Klagen über Belastungen o. ä. gleichgesetzt werden (vgl. Martinuzzi 2007, S. 69). Laut Martinuzzi (2007, S. 70) kann der „Praxisschock“ als „allgemein kritische Phase“ bezeichnet werden. Hier kann auf die oben erwähnten Merkmale zum Berufseinstieg verwiesen werden, die den Berufseinstieg ebenso als „kritisches Lebensereignis“ beschreiben (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 287). Was hier besonders auffällt, ist, dass der Berufseinstieg durch die Bezeichnung „Praxisschock“ eine sehr negative

Konnotation erhält. Diese negative Konnotation ist bezeichnend für frühe Studien zum Berufseinstieg.

Der Fokus einiger Studien aus den 1980er- und 1990er-Jahren liegt auf den strukturbedingten Problemfeldern und Anfangsschwierigkeiten beim Berufseinstieg (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 387). „Der gemeinsame Ansatz dieser Studien zeigt sich in der Annahme, dass sich den neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen Anforderungen stellen, die in ihrer Komplexität im Voraus nicht bearbeitet werden konnten“ (ebd.). Diese Anforderungen machen eine Kompetenzentwicklung für die BerufseinsteigerInnen notwendig (vgl. ebd. S. 387f). Oft zitierte Studien in diesem Kontext sind zum Beispiel die Metaanalyse von Veenman (1984) oder die Studie von Terhart et al. (1994), die zu einem späteren Zeitpunkt (siehe Kapitel 2.2.2) noch genauer erläutert werden. Zunächst erfolgen hier noch ein allgemeiner gefasster Blick in die Forschung zum Berufseinstieg von LehrerInnen und eine Zusammenfassung der aktuellen Tendenzen diesbezüglich.

Keller-Schneider/Hericks (2014, S. 389) deklarieren, dass sich anhand der Entwicklungen der letzten Jahrzehnte vielfältige Themen und Perspektiven zum Berufseinstieg offenbaren, die es theoretisch und empirisch zu systematisieren gilt. Sie beziehen sich hier auf Terhart, der durch die Koppelung der berufsbiografischen Perspektive mit pädagogischer Professionalität bzw. Professionalisierung eine mögliche Antwort auf die Frage der Systematisierung bzw. Ordnung gibt (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 389). Professionalität sei ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ welches sich im „Prozess des Lehrerwerdens“ entwickle (Terhart 2001, S. 56). Im Rahmen dieser konzeptionellen Festlegung wird die Diskussion der Forschungen zum Berufseinstieg als Teil einer „pädagogischen Professionsforschung“ möglich (Keller Schneider/Hericks 2014, S. 389). Innerhalb dieser wird zwischen drei theoretischen Grundpositionen differenziert, die sich dem Forschungsgegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln annähern: der „strukturtheoretische Ansatz“, der „kompetenzorientierte Ansatz“, der „berufsbiographische Ansatz“ bzw. in deren Rahmen speziell der Ansatz der „Bildungsgangforschung“, der einen „mittleren Weg“ zwischen den beiden erst genannten Ansätzen darstellt (ebd.). Im nun folgenden Abschnitt sollen die Charakteristika dieser drei Ansätze zusammengefasst dargestellt werden, um dann die Einordnung der vorliegenden Forschungsarbeit zu diskutieren.

Im Gegensatz zur Lehrerbiografieforschung in life-span-Orientierung, die eher typisierende Verallgemeinerungen zu einem bestimmten Beruf herstellt, liegt das Interesse in der strukturorientierten Lehrerforschung darauf, „die typischen, originären Handlungsanforderungen des Lehrberufs, die diesen von anderen anspruchsvollen Berufen

absetzen und seine Akteure zu genau dem machen, was sie sind“ (Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 390) zu beforschen. Besonderes Interesse liegt etwa darauf, die subjektive Perspektive der Lehrpersonen bezogen auf Handlungsanforderungen, ihre Erfahrungen und Deutungen dazu, und in welcher Art und Weise sich die Lehrpersonen im Zuge dieser Anforderungen verändern, zu erforschen (vgl. ebd.). Wie die Bezeichnung schon vermuten lässt, dreht sich die kompetenzorientierte Professionsforschung um die Entwicklung von Kompetenzen, als Teil der Professionalisierung von Lehrpersonen. „Unstrittig ist, dass individuelle Professionalisierung die Entwicklung professionellen Wissens und Könnens einschließt“ (ebd., S. 391). Die Bildungsgangforschung stellt eine Art „mittlerer Weg“ zwischen Struktur- und Kompetenzorientierung dar. Sie fragt zum einen, „wie sich spezifische Handlungsanforderungen eines Feldes oder der Gesellschaft als Ganze – konzeptionell gefasst als Entwicklungsaufgaben – in Biographien von Menschen niederschlagen“ (ebd.). Zum anderen fragt sie, „wie sich biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen – zusammengefasst als Habitus – in der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen auswirken“ (ebd.). Keller-Schneider (2010) hat dazu ein Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität entwickelt.

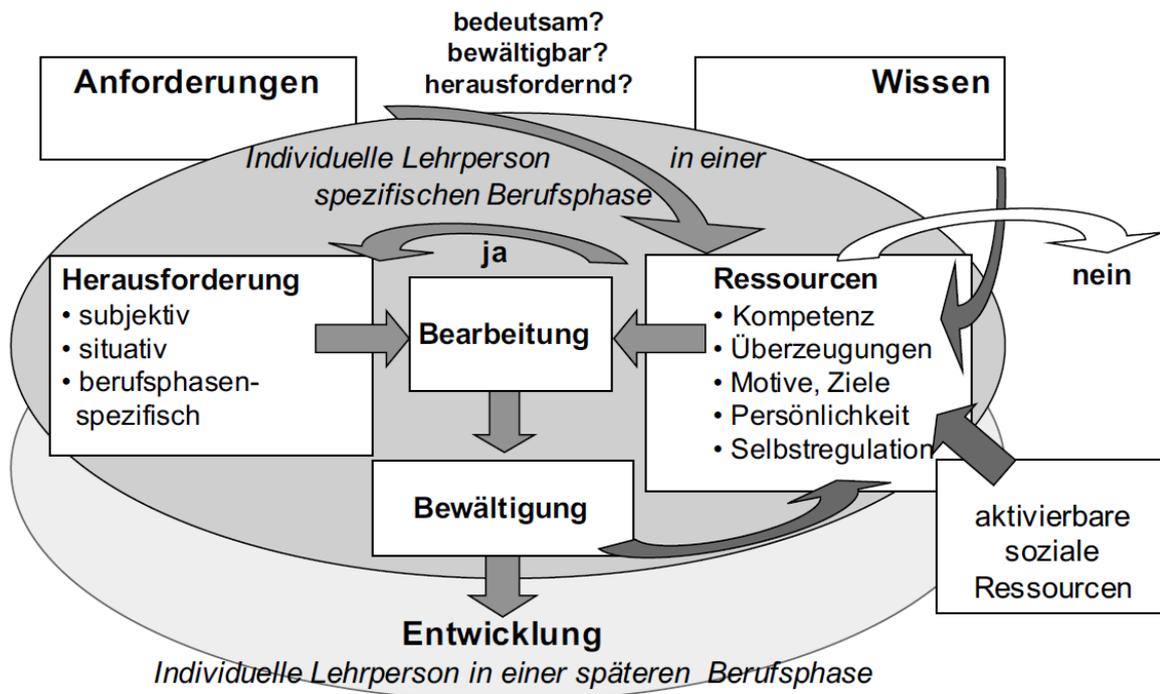


Abbildung 1: Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider 2011 zit. n. Keller-Schneider 2016, S. 284)

Erscheint diese Grafik auf den ersten Blick etwas unübersichtlich, so vermittelt sie in intensiverer Betrachtung einen guten Einblick in den Ablauf von der individuellen

Anforderungswahrnehmung bis hin zur Kompetenzentwicklung. Eine Anforderung wird vom Subjekt wahrgenommen, ob diese als Herausforderung charakterisiert wird, hängt davon ab, wie das Individuum die Anforderung einschätzt und über welche Ressourcen es verfügt. Die Ressourcen helfen dem Individuum dabei, die Herausforderung zu bearbeiten und in weiterer Folge auch zu bewältigen, was in der Kompetenzentwicklung der Lehrperson resultiert. Diese Entwicklung bzw. Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führt dazu, dass neue Ressourcen aufgebaut werden (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 284f). Das dargestellte Modell hat einen dynamischen Charakter und die Prozesshaftigkeit der Professionalisierung wird damit verdeutlicht. Berufliche Anforderungen können sowohl berufsphasenspezifisch als auch individuell verschieden wahrgenommen und bewältigt werden (vgl. ebd., S. 285).

Im Hinblick auf die drei erläuterten Forschungsrichtungen und die oben angeführten Darstellungen ließe sich die vorliegende Masterthesis einerseits der strukturorientierten Lehrerforschung zuweisen, da in der vorliegenden Studie eben die subjektiven Erfahrungen und Deutungen bezogen auf eine Handlungsanforderung des Lehrberufs fokussiert werden. Aber auch die aktuelle Tendenz der Bildungsgangforschung, den Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010) zu betrachten, die es im Rahmen des Professionalisierungsprozesses zu bewältigen gilt, erscheint hier passend. Wird bedacht, dass die Bildungsgangforschung eine Kombination bzw. einen Mittelweg aus struktur- und kompetenzorientierter Forschung darstellt, so erklärt sich diese Annahme von selbst. Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) haben, dem Konzept der Bildungsgangforschung folgend, auf verschiedenen Wegen ein Modell der Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen konzipiert. Folgend werden die Ausführungen von Keller-Schneider dazu fokussiert, da deren Erkenntnisse aus empirischen Erhebungen in der Primarstufe stammen, Hericks (2006) hingegen fokussierte die Sekundarstufe. Die vier Entwicklungsaufgaben des Berufseinstieges sind: „Rollenfindung“, „Vermittlung“, „Anerkennung“ und „Kooperation“ (Keller-Schneider 2016, S. 291). Diese Entwicklungsaufgaben müssen im Rahmen des Berufseinstieges gelöst werden. Genauere Erläuterungen erfolgen im nächsten Kapitel (2.2.2), welches nun einen Einblick in ausgewählte Studien zum Berufseinstieg von LehrerInnen und deren Erkenntnisse zur Elternarbeit liefert.

2.2.2 ERKENNTNISSE ZUR ELTERNARBEIT ANHAND AUSGEWÄHLTER STUDIEN ZUM BERUFSEINSTIEG VON LEHRPERSONEN

Das folgende Kapitel ist in einige Teilbereiche untergliedert, um klar dazustellen, womit sich die ausgewählten Studien befassen bzw. worauf sie ihren Fokus legen. Es handelt sich um eine Auswahl an Studien, die aufgrund ihrer Relevanz für die vorliegende Masterstudie und die dazugehörige Forschungsfrage begründet werden kann. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Elternarbeit als Anfangsschwierigkeit im Berufseinstieg

Charakteristisch für frühe Studien zum Berufseinstieg ist, wie bereits erwähnt wurde (siehe Kapitel 2.2.1), dass sie die mit dem Berufseinstieg einhergehenden Anforderungen als „Anfangsschwierigkeiten“ betrachten, in vielen Studien ist auch vom „Praxisschock“ die Rede. Eine der bedeutendsten und meist zitiertesten Studien in diesem Zusammenhang ist die Metaanalyse von Veenman (1984), die die Ergebnisse von 83 internationalen Studien beinhaltet und als Resultat der Analyse der Studien eine Liste von Problemfeldern des Berufseinstiegs liefert. Ziel der Studie war es, einen Eindruck zu vermitteln, welche Anfangsschwierigkeiten von LehrerInnen der Primarstufe aus internationaler Perspektive bestehen. Unter den häufigsten Problemfeldern befindet sich auch die Elternarbeit.

Im Rahmen der berufsbiografisch ausgerichteten Studie von Terhart et al. (1994), die sich ebenfalls mit Anfangsschwierigkeiten von LehrerInnen befasste, wurden über 500 Lehrpersonen aus der Primar- und Sekundarstufe mithilfe von Fragebögen zu ihren Einschätzungen von Problemfeldern im Berufseinstieg befragt. Auch die Elternarbeit findet sich hier unter den Anforderungen, die eine Belastung für BerufseinsteigerInnen darstellen. Besonders interessant erscheint hier, dass die befragten Personen die Anfangsschwierigkeiten aus der Retrospektive weniger gravierend gewichten. Die Studie von Terhart et al. (1994) richtet den Fokus nicht speziell auf den Berufseinstieg, sondern auf die gesamte Berufsbiografie und liefert trotzdem einen guten Einblick in die Anforderungen, denen sich BerufseinsteigerInnen zu stellen haben.

Auch nach der Jahrtausendwende wurden die Anfangsschwierigkeiten von Lehrpersonen noch in diversen Studien thematisiert. So widmeten sich unter anderem Henecka/Lipowsky (2002) in ihrer Studie ebenfalls den Anfangsschwierigkeiten von BerufseinsteigerInnen. Im Rahmen ihrer Studie wurden 831 Lehrpersonen nach Berufseintritt mithilfe von Fragebögen zu ihren Anfangsschwierigkeiten befragt. Mithilfe einer offenen Fragestellung wurden die ProbandInnen angehalten, ihre Anfangsschwierigkeiten zu notieren. Was dabei als

Anfangsschwierigkeit gilt, also wie diese charakterisiert werden kann, das lag im Ermessen der ProbandInnen. Auch die Elternarbeit findet sich hier unter den von den ProbandInnen am meisten genannten Anfangsschwierigkeiten.

Martinuzzi (2005) beschäftigte sich in ihrer Dissertation mit dem Berufseinstieg von VolksschullehrerInnen in Österreich, genauer gesagt speziell in Wien. Sie führte eine schriftliche Befragung mit allen in Wien tätigen VolksschullehrerInnen durch. Zweck der Befragung war es, Schwierigkeiten von Berufseinsteigern zu identifizieren und Themen zu ermitteln, deren Behandlung in Fortbildungsveranstaltungen für BerufsanfängerInnen als relevant gilt. Die Ergebnisse der Studie sollten dann, „in die Gestaltung von Fortbildungsangeboten für BerufseinsteigerInnen einfließen“ (Martinuzzi 2005, S. 238). Auch in Bezug auf die Elternarbeit liefert die Studie einige interessante Ergebnisse, die nun erläutert werden. Anhand der von Martinuzzi (2005) durchgeführten Studie lässt sich feststellen, dass die Elternarbeit für die LehrerInnen, die sie in ihren Interviews befragt hat, ein zentrales Thema darstellt (vgl. ebd., S. 186). Besonders komplex empfinden BerufseinsteigerInnen zum Beispiel die Führung von Elterngesprächen über das Verhalten des Kindes, Beratungen hinsichtlich der Bildungswegentscheidungen, Förderungsvorschläge zu machen, Überzeugungstätigkeiten zu leisten für Maßnahmen, die dem Kindeswohl dienen (vgl. Martinuzzi 2007, S. 251). Ob auch die für die vorliegende Studie befragten ProbandInnen diese Aufgaben als besonders komplex empfinden, zeigt sich dann im empirischen Teil der Arbeit.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Studien, die sich mit Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg befassen, den Berufseinstieg als schwierige Phase sehen und ihn aus einem negativen Blickwinkel betrachten, indem der Fokus der Studien vor allem auf Schwierigkeiten während des Berufseinstiegs gelegt wird bzw. der Berufseinstieg sogar synonym als Praxisschock bezeichnet wird. Natürlich stellt die Elternarbeit gewisse Anforderungen an BerufseinsteigerInnen, aber prinzipiell sollte sie nicht nur aus negativer Perspektive betrachtet werden, sondern auch als Herausforderung und dahingehend, dass die Bewältigung herausfordernder Aufgaben eben auch einen positiven Beitrag im Kontext des Professionalisierungsprozesses leistet. Im Rahmen der vorliegenden Studie werden die Interviews nicht nur auf Schwierigkeiten hin analysiert, sondern es wird versucht, generell einen Einblick in das Erleben der Elternarbeit zu geben und alle für die BerufseinsteigerInnen relevanten Aspekte in diesem Zusammenhang herauszuarbeiten. Ob die Elternarbeit eine Anfangsschwierigkeit für die befragten ProbandInnen darstellt bzw. welchen Charakter sie der Elternarbeit zuschreiben, wird im empirischen Teil der Arbeit geklärt.

Der Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe bzw. als zu bewältigende Anforderung

Wie bereits im Kapitel 2.2.1 erwähnt, entwickelten sowohl Hericks (2006) als auch Keller-Schneider (2010) auf unterschiedlichen Wegen je ein Modell von Entwicklungsaufgaben des Berufseinstiegs. Diese vier Entwicklungsaufgaben werden nun beschrieben. Die „Rollenfindung“ beinhaltet, wie es die Bezeichnung schon vermuten lässt, die Findung der Rolle als „vollwertig ausgebildete und eigenverantwortlich handelnde Lehrkraft“ (Keller-Schneider 2016, S. 291). Die Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“ beinhaltet die Anforderungen, die eine Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden konstruiert. Der Bezug der Lehrperson zu den Lehrenden, aber auch zu den Eltern ist hier von Bedeutung (vgl. ebd.). Die Entwicklungsaufgabe „Anerkennung“ beschreibt die Wahrnehmung, Einschätzung und Lenkung der SchülerInnen und Schüler als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Andere, als Individuen, sowie als Gruppe“ (Keller-Schneider 2016, S. 291). Die vierte Entwicklungsaufgabe ist die „Kooperation im Kreise von Professionellen“, damit ist die Integration und Partizipation in der Organisation und Institution Schule gemeint (vgl. ebd.). In ihrer Studie (2010) fokussiert die Autorin die Frage, „welche Anforderungen für neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen von Bedeutung sind und welche individuellen Merkmale zur Bewältigung dieser Berufsanforderungen beitragen“ (ebd., S. 292). Die Studie ist auf mehrere Jahre angelegt und es wurden in unterschiedlichen Teilstudien bereits verschiedenste Fragestellungen untersucht (vgl. ebd.). Das Aufbauen und Pflegen von Elternkontakten kann nach Keller-Schneider (2016, S. 293) als „spezifische Herausforderung“ klassifiziert werden, die im Rahmen der Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“ bewältigt werden muss (vgl. ebd.).

Lamy befasst sich in seiner Studie „Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg“ (2015) zentral mit folgender Fragestellung:

„Wie bewältigen Luxemburger Grundschullehrer die beruflichen Anforderungen im ersten Schuljahr?“

Eine dieser beruflichen Anforderungen ist auch die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern der SchülerInnen. Im nachfolgenden Abschnitt sollen nun die wichtigsten Erkenntnisse dazu aus Lamys Studie Erwähnung finden, da sie einen Vergleich mit den Erkenntnissen aus der vorliegenden Forschungsarbeit möglich machen. Die Ergebnisse sind durchaus vergleichbar, da in Luxemburg ähnliche gesetzliche Grundlagen zur Kommunikation und Kooperation der Eltern und LehrerInnen gelten, wie in Österreich (vgl. Kapitel 2.3.2) LehrerInnen in Luxemburg müssen unter anderem die Eltern regelmäßig über die Lernentwicklung des Kindes informieren, Bewertungen offen darlegen und begründen können,

sowie bei Fragen und Sorgen der Erziehungsberechtigten für Gespräche verfügbar sein (vgl. Lamy 2015, S. 201).

Lamy (2015) beantwortet mithilfe der rekonstruierten subjektiven Deutungen der von ihm befragten LehrerInnen unter anderem die Frage, „welche Teilanforderungen impliziert die Elternarbeit für die neuen Lehrpersonen?“ (Lamy 2015, S. 201). Zu den Teilanforderungen, welche sich anhand der Studie von Lamy feststellen lassen, zählen:

- konstruktiver Umgang mit vermuteten, möglichen Vorbehalten, Ängsten und Fragen der Eltern, sowie die Entscheidung über die Gestaltung des Erstkontaktes mit den Eltern;
- Bewusstwerdung über die Gestaltung der konkreten Kooperationsformen mit den Eltern, hier gehört auch das Ausloten zwischen Nähe und Distanz dazu;
- Elternarbeit als große Unbekannte enttarnen und lernen mit Nervosität, Ängsten und Unsicherheiten umzugehen;
- eigene Grundlagen und Überzeugungen, sowie Entscheidungen gut argumentieren können und so die Unterstützung der Eltern zu erhalten;
- Umgang mit der Rolle des/der BerufseinsteigerIn;
- Eltern als PartnerInnen gewinnen und ein gutes Verhältnis schaffen;
- intensive Zusammenarbeit auf allen Ebenen, nicht nur minimale Zusammenarbeit;
- Mögliches Desinteresse der Eltern am Geschehen in der Schule nicht persönlich nehmen, sondern lernen damit konstruktiv umzugehen. Einerseits bedeutet dies, die eigenen Handlungsmuster zu adaptieren bzw. auch mit Grenzen des eigenen Einflusses umzugehen (vgl. Lamy 2015, 201ff).

Lamy (2015, S. 203) liefert in seiner Studie außerdem die Erkenntnis, dass die meisten BerufseinsteigerInnen der Elternarbeit grundsätzlich positiv gegenüberstehen und sich selbst zutrauen, mit der Aufgabe der Elternarbeit adäquat umzugehen und diese zu bewältigen. Anfängliche Aufregung und Nervosität hängen vor allem mit der Unbekanntheit der Aufgabe zusammen und retrospektiv betrachtet, sind viele LehrerInnen positiv von der Elternarbeit überrascht worden und die negativen Erwartungen, welche vor Schulbeginn noch dominiert hatten, haben sich nicht bestätigt (vgl. Lamy 2015, S. 204ff). Hier sei anzumerken, dass es sich um retrospektive Einschätzungen der befragten ProbandInnen handelt. Möglicherweise relativieren die befragten Lehrpersonen den herausfordernden Charakter der Elternarbeit, weil sie aus der Retrospektive die Aufgabe als individuell gut bewältigt einschätzen. Hier soll aber nicht ein falscher Rückschluss gezogen werden und angenommen werden, dass die Elternarbeit während des ersten Dienstjahres keine Herausforderung dargestellt hat. Im empirischen Teil

der vorliegenden Masterthesis kann aufgezeigt werden, wie die befragten ProbandInnen die Elternarbeit aus der Retrospektive einschätzen und es können Vergleiche erstellt werden.

Erkenntnisse aus dem Projekt „Begleiteter Berufseinstieg“

Beer et al. (2014) fassen in ihrem Sammelband, der sich aus diversen Beiträgen verschiedener AutorInnen zusammensetzt, die Erkenntnisse aus dem Projekt des „begleiteten Berufseinstieges“ zusammen. Das Projekt zum begleiteten Berufseinstieg wurde im Schuljahr 2011/2012 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich durchgeführt. Im Fokus stehen Fragen nach „Gelingensbedingungen des Berufseinstiegs von Lehrpersonen unter dem Gesichtspunkt des Mentorings“ (Beer 2014a, S. 17). 53 in den Beruf einsteigende LehrerInnen wurden während des ersten und teilweise auch während des zweiten Dienstjahres von MentorInnen begleitet (vgl. ebd., S. 27). Die Erkenntnisse werden mehrperspektivisch betrachtet und in den verschiedenen Beiträgen der AutorInnen dargestellt.

Stumpner (2014) beschäftigt sich in einem der Beiträge mit folgender Thematik: „Als prioritär erlebte Bedrohungen und Belastungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in das Pflichtschullehramt“ (ebd., S. 159). Im Rahmen des Forschungsprojektes „Gelingender Berufseinstieg“ wurden leitfadengestützte Interviews mit 33 BerufseinsteigerInnen durchgeführt, bei denen mithilfe offener Fragestellungen, Daten bzw. - wie Stumpner es bezeichnet - „Geschichten zum Dienstantritt“ erhoben wurden (vgl. ebd., S. 164). Durch die offene Fragestellung wurde es möglich, die prioritär erlebten Erfahrungen der ProbandInnen zu erheben und dadurch Aufklärung darüber zu erhalten, welche Bedingungen als Belastung bzw. Bedrohung wahrgenommen wurden (vgl. ebd.). Mithilfe der durchgeführten Befragung konnten auch die Eltern als Belastung identifiziert werden (vgl., ebd. S. 170). Anhand der Ergebnisse der durchgeführten Studie konstatiert Stumpner (2014, S. 188), dass „die Bewältigung und Wahrnehmung von belastenden Situationen in der Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern“ von Bedeutung ist. Mentoring-Programme, die auf die selbstgesteuerte Bewältigung belastender Situationen ausgerichtet sind, können demnach als zielführend und sinnvoll betrachtet werden (vgl. ebd.).

Stoifl (2014) liefert in einem Beitrag des Sammelbandes die Ergebnisse von 76 Interviews, die mit BerufseinsteigerInnen durchgeführt wurden und deren „Fokus auf deren unterrichtsbezogene Selbsteinschätzung, auf Fach- und Methodenkompetenz, persönliche Kompetenz und soziale Kompetenz gelegt“ wurde (ebd., S. 237). Im Rahmen der Aussagen zur Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenz wurde auch die Elternarbeit thematisiert. Die

Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenz in Bezug auf die Elternarbeit beschreibt Stoifl (2014, S. 253) folgendermaßen:

„Eltern werden sehr unterschiedlich von den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern wahrgenommen. Teilweise empfinden sie die Eltern als kooperativ, aktiv und die schulischen Belange unterstützend, teilweise werden sie als *entgegenarbeitend* (Hervorhebung im Original) erlebt. Berufseinsteigende zeigen sich anfangs oft skeptisch und unsicher den Eltern gegenüber. Manche sprechen sogar von Angst. Großteils können Schwierigkeiten durch Gespräche und gemeinsame Aktivitäten aufgehoben werden. Immer wieder werden aber auch Eltern beschrieben, die einem sozusagen das Leben schwer machen. Elternarbeit ist oft ein Thema im Rahmen der Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren.“

Durch Interviews mit MentorInnen konnte bestätigt werden, dass Elternarbeit eine große Herausforderung für BerufseinsteigerInnen darstellt, welche im Rahmen des Mentorings behandelt wurden (vgl. Benischek 2014, S. 103). Aus Sicht der MentorInnen kommen außerdem in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Bereiche wie „Elternsprechtag, Elternabend, Elternarbeit“ zu kurz (ebd., S. 104f).

In einem der Beiträge wird die Einschätzung der Qualität bzw. Effizienz der Ausbildung der BerufseinsteigerInnen thematisiert. Die BerufseinsteigerInnen wurden gebeten, die Ausbildung aus der Retrospektive und nach den gemachten Erfahrungen im ersten Dienstjahr zu beurteilen (vgl. Plaimauer 2014, S. 269). Elternarbeit bzw. die fehlende Praxis in der Führung von Elterngesprächen wurde dabei von den BerufseinsteigerInnen als „Mangel der Ausbildung“ festgestellt (ebd., S. 279).

In der Zusammenfassung der Beiträge deklariert Beer (2014b, S. 287), dass sich die ersten Analysen der erhobenen Daten mit bereits vorliegenden Befunden zum Berufseinstieg aus anderen Studien decken. So konnten unter anderem auch die Schwierigkeiten und Probleme der BerufseinsteigerInnen im administrativen Bereich bestätigt werden. Unter anderem ließ sich auch feststellen, dass die Elternarbeit „eine große Unbekannte“ darstellt (Beer 2014b, S. 287). Auf die Frage, wie der Berufseinstieg gelingen kann bzw. was ein Gelingen bedingt, so wird vor allem der Schulleitung und deren Umgang mit dem/der BerufseinsteigerIn eine große Rolle im Rahmen der Gelingensbedingungen zugesprochen (ebd., S. 288). Außerdem ist es wichtig belastende Faktoren, wie zum Beispiel die für jede Schule spezifischen Rahmenbedingungen, die als Belastung wahrgenommen werden können, zu minimieren. Eine weitere Gelingensbedingung stellt der Einsatz von MentorInnen dar, die bei Bedarf für alle NovizInnen zur Verfügung stehen sollen, jedoch keine Beurteilung der Mentees vornehmen sollten und nur eine kleine Gruppe von maximal drei Mentees betreuen sollten (vgl. ebd., S. 288-292).

Da Mentoring auch in den Interviews, die als Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit dienen, thematisiert wurde, scheinen die Erkenntnisse aus den oben genannten Studien besonders interessant und werden im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie noch einmal zum Vergleich herangezogen.

Das Erleben der Phase des Berufseinstieges aus subjektiver Perspektive

Plattner (2015) beschäftigt sich in ihrer Masterarbeit zum Thema „Ich bin dann mal Lehrer/in: explorative Studie zum subjektiven Erleben des Berufseinstieges von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule“ (2015) damit, wie LehrerInnen in der Neuen Mittelschule den Berufseinstieg erleben. Ziel der Studie war es, die subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse der Lehrpersonen „nachzuzeichnen und wesentliche Aspekte herauszuarbeiten“ (Plattner 2015, S. 151). Plattner führte dazu problemzentrierte Interviews mit fünf ProbandInnen durch, die aus der Retrospektive über ihre subjektiven Erlebnisse während der Phase des Berufseinstieges zu erzählten. Plattner entwickelte ein Kategoriensystem, welches jene Aspekte und Thematiken beinhaltet, die sich im Rahmen der Befragung der Lehrpersonen als zentral für die BerufseinsteigerInnen ergaben (vgl. ebd.). Als Schlüsselkategorie definiert Plattner das sozio-emotionale Klima im Kollegium, welches sie als „konstitutiv für das Erleben des Berufseinstieges“ (ebd., S. 151f) der von ihr befragten Lehrpersonen bezeichnet. Auch die Elternarbeit wird in dieser Studie thematisiert, wenn auch nur kurz. Anhand ihrer durchgeführten Studie lässt sich die Elternarbeit nicht als „Anfangsschwierigkeit“ bestätigen. Sie fasst in den Ergebnissen zu ihrer Untersuchung zusammen: „Manche Untersuchungsteilnehmer/innen beschrieben den Elternkontakt eher als positiv und freuten sich über positive Rückmeldung, in den meisten Fällen wurde die Thematik des Elternkontaktes eher als neutral oder als weniger vorhanden beschrieben“ (Plattner 2015, S. 150). Hier ist anzumerken, dass durch die sehr kleine Stichprobenanzahl keine allgemeingültigen Schlüsse gezogen werden dürfen. Dass sich die Elternarbeit anhand ihrer durchgeführten Studie nicht als „Anfangsschwierigkeit“ bestätigen lässt, hat nur geringe Aussagekraft und würde die Stichprobe vergrößert werden, würden die Resultate möglicherweise anders aussehen. Trotzdem soll die Tendenz, die sich anhand dieser Studie zeigt, nicht außen vorgelassen werden und im empirischen Teil wird untersucht, ob sich Plattners Annahme bestätigen oder widerlegen lässt bzw. auch, welche zusätzlichen Erkenntnisse die vorliegende Studie liefert.

Im Fokus der vorliegenden Masterarbeit soll nun im folgenden Kapitel intensiver auf den Begriff der Elternarbeit eingegangen werden, vor allem auch deshalb, weil die Elternarbeit in

vielen der recherchierten Studien zum Berufseinstieg zwar Erwähnung findet und als problemhaltige Aufgabe bzw. Anfangsschwierigkeit (vgl. Veenman 1984; Terhart et. al. 1994; Martinuzzi 2005) identifiziert wird, aber keine genauere Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit an sich und der Bedeutung im schulischen Kontext erfolgt bzw. das, was erläutert wird nicht zeitgemäß erscheint, in Anbetracht der aktuellen Entwicklungen zur schulischen Elternarbeit (siehe Kapitel 2.3.4).

Forschungen zum Berufseinstieg von LehrerInnen stellen, wie bereits erwähnt wurde, ein breites Feld dar. In den vorangegangenen Ausführungen wurde das komplexe Feld erläutert und ein Einblick dazu gegeben, welche Tendenzen im aktuellen Forschungsbereich verfolgt werden. Die vorliegende Studie lässt sich in gewisser Weise dem Feld der Forschungen zu Anfangsschwierigkeiten und Problemfeldern im Berufseinstieg zuordnen. Durch die offene Vorgehensweise in der Befragung der LehrerInnen wird aber versucht, die negative Konnotation, die mit der Betitelung als Anfangsschwierigkeit bzw. Problemfeld einhergeht, außenvorzulassen und die ProbandInnen lediglich nach ihrem Erleben der Aufgabe Elternarbeit zu befragen bzw. dies als Einstiegsfrage zu nutzen. Die Elternarbeit wird demnach vielmehr als Aufgabe bzw. Herausforderung betrachtet, die zum Berufseinstieg dazugehört und die im Rahmen des Professionalisierungsprozesses auch bearbeitet werden muss (vgl. Keller-Schneider 2010, Lamy 2015). Ob sich dies mit den Aussagen der interviewten ProbandInnen belegen lässt, das wird im empirischen Teil der Arbeit geklärt.

2.3 Elternarbeit in der Volksschule – eine theoretische Verortung

Die Elternarbeit wird immer aktueller und interessanter für den wissenschaftlichen Bereich. Das liegt daran, dass sie bisher wenig empirisch erforscht wurde und auch und vor allem daran, dass wissenschaftlich belegt werden kann, dass die Familie bzw. die Eltern hohen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern haben (vgl. Sacher 2014, S. 13). Deshalb scheint es von Bedeutung, höheres Augenmerk auf die Elternarbeit zu legen. Die Recherche ergab, dass das Thema gegenwärtig diskutiert wird und einige WissenschaftlerInnen ihren Forschungsschwerpunkt auf die Elternarbeit legen, doch dazu später mehr. Dieses Kapitel soll den Terminus beschreiben und auch einen Einblick in den aktuellen Stand, sowohl zur praktischen Umsetzung in der Primarstufe, aber auch zu aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen liefern. Zunächst soll im folgenden Abschnitt der Begriff Elternarbeit genauer erläutert werden.

2.3.1 ELTERNARBEIT – EINE BEGRIFFSKLÄRUNG

Was im Zuge der Recherche herausgefunden werden konnte, ist, dass der Terminus „Elternarbeit“ in der Wissenschaft kaum mehr verwendet wird bzw. der breite wissenschaftliche Tenor ist, von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bzw. Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu sprechen (vgl. Sacher 2014; Killus/Paseka 2014; Killus 2017). Das soll mehr dafür sensibilisieren, dass Elternarbeit an sich nicht nur Arbeit für die Lehrperson bedeutet, sondern, dass alle davon profitieren, wenn sie miteinander arbeiten bzw. kooperieren.

Laut Killus/Paseka (2014, S. 10) „umfasst Elternarbeit alle Formen der Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und Schule bzw. LehrerInnen“. Als LehrerIn wird mit Eltern gearbeitet, kommuniziert und kooperiert, es geht also nicht nur darum, eine reine Zweckbeziehung zu führen, es gilt, sich miteinander auseinanderzusetzen und im Sinne des Kindes zusammenzuarbeiten. International wird versucht, durch sensiblere Begriffe für die (Zusammen-)Arbeit mit den Eltern die Sache selbst positiver zu konnotieren. So spricht man im englischsprachigen Raum zum Beispiel von „school- and family-partnership“. Auch im deutschsprachigen Raum werden vor allem im wissenschaftlichen Bereich differenziertere Begriffe, wie Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, Elternpartizipation usw. verwendet (vgl. Killus/Paseka 2014, S. 10; Sacher 2014, S. 17). Aktuell wird sogar davon gesprochen, dass sich der „durchwegs positiv besetzte Begriff ‚Erziehungs- und Bildungspartnerschaft‘ durchgesetzt“ hat (Killus 2017, S. 5).

Zum Paradigmen- bzw. Begriffswechsel erfolgen noch genauere Ausführungen im Kapitel 2.3.4. Zunächst sollen nun die gesetzlichen Grundlagen zur Elternarbeit in österreichischen Volksschulen festgehalten werden.

2.3.2 GESETZLICHE GRUNDLAGEN ZUR ELTERNARBEIT IN ÖSTERREICHISCHEN VOLKSSCHULEN

In Österreich dient der Lehrplan für die Volksschule als zentrales Steuerungselement für das Lehren und Lernen an den Schulen und liefert dementsprechend Zielorientierungen und Rahmenbedingungen⁸. Unter anderem beinhaltet der Lehrplan auch Informationen über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Unter Betrachtung der vielfältigen Aufgaben, die die Volksschule zu erfüllen hat, ist der enge Kontakt zwischen Eltern und LehrerIn von enormer Bedeutung. Vor allem ist es wichtig, dass Schule und Elternhaus

⁸ URL: <https://www.schule.at/portale/volksschule/lehrplan-recht-standards/lehrplan/detail/lehrplan-der-volksschule.html> [Stand: 25.04.2018].

Rücksprache über die Entwicklung des Kindes halten und damit die bestmögliche Förderung des Kindes zu gewährleisten. Besonders förderlich ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, wenn Eltern auch bei schulischen Aktivitäten mitwirken. Da schulisches und außerschulisches Lernen in enger Wechselwirkung zueinanderstehen, ist die beständige Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ein Muss (vgl. BMBWF 2012, S. 19).

Neben dem Lehrplan sind die gesetzlichen Grundlagen zur Elternarbeit in Österreich im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) festgelegt. Als Eltern im Sinne des Gesetzes gelten alle Erziehungsberechtigten. Die Erziehungsberechtigten sind Personen, die mit der Obsorge des Kindes beauftragt sind, es muss sich nicht zwingend um die leiblichen Eltern⁹ handeln (vgl. Rochel/Brezovich 2014, S. 131). Im Schulunterrichtsgesetz sind „jene Rechte und Pflichten der Erziehungsberechtigten geregelt, die deren Verhältnis zur Schule (und zu den Schulbehörden) betreffen“ (ebd.).

Sowohl den Eltern als auch der Schule als Institution werden Rechte und auch Pflichten zugesprochen, die es einzuhalten gilt. So hat zum Beispiel die Schule gegenüber den Eltern verschiedene Informationspflichten, die es zu erfüllen gilt. Es handelt sich um folgende Pflichten:

- „Ausstellung einer Schulnachricht am Ende des ersten Semesters jedes Unterrichtsjahres
- wöchentliche Sprechstunde des Lehrers, bei Bedarf zusätzlich Anberaumung von Sprechtagen
- Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten, wenn die Leistungen des Schülers allgemein oder in einzelnen Unterrichtsgegenständen in besonderer Weise nachlassen
- unverzügliche Benachrichtigung der Erziehungsberechtigten sofern
 - die Leistungen des Schülers aufgrund der bisher erbrachten Leistungen zum Ende des ersten oder des zweiten Semesters mit „Nicht genügend“ zu beurteilen wären, [...]
 - das Verhalten des Schülers auffällig ist,
 - der Schüler seine Pflichten gemäß § 43 Abs. 1 SchUG in schwerwiegender Weise nicht erfüllt,
 - die Erziehungssituation es sonst erfordert“ (Rochel/Brezovich 2014, S. 85f).

Diesen Pflichten gilt es nachzukommen und wird dies gesetzeskonform von den LehrerInnen durchgeführt, so ist ein regelmäßiger Kontakt mit den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten der SchülerInnen unabdingbar und gehört zum Alltag einer jeden Lehrperson. In Österreich gilt das Prinzip der Schulpartnerschaft, welches Folgendes besagt:

⁹ Im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit wird häufig „nur“ von den Eltern gesprochen, gemeint sind damit aber nicht nur die leiblichen Eltern, sondern immer ebenjene Personen, die mit der Obsorge der Kinder beauftragt sind.

„Das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten stellt eine wichtige Grundlage für die Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule dar“ (Rochel/Brezovich 2014, S. 126).

Die Conclusio, die hier gezogen werden kann, ist, dass gesetzlich zwar schon die Tendenz besteht, dass das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis umgesetzt wird, es aber durchaus lohnenswert wäre, intensiver nachzuforschen, wie in der Praxis tatsächlich damit umgegangen wird.

2.3.3 EINBLICK IN FORMEN DER ELTERNARBEIT

Elternarbeit scheint ein Thema zu sein, das doch für viele Lehrpersonen, aber auch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte einige Fragen offen lässt und wo ein hoher Bedarf an Antworten besteht, denn an Handbüchern und Ratgebern zum Thema schulischer Elternarbeit mangelt es nicht (u. a. Lindner 2015; Sacher 2014; Killus/Paseka 2014; Friedrich Jahresheft 2017).

Eines steht außer Frage, nämlich, dass es unzählige Formen von Elternarbeit gibt und eine komplette Auflistung aller Formen bzw. Gestaltungsmöglichkeiten der Elternarbeit unmöglich scheint. Was aber im Zuge der vorliegenden Masterarbeit geschehen soll, ist eine Aufzählung der am meisten verbreiteten und genutzten Formen der Elternarbeit. Dazu wird in verschiedenen Handbüchern (vgl. Killus/Paseka 2014; Sacher 2014 u. a.) recherchiert, es werden später aber auch die Erkenntnisse aus den Interviews angeführt, um einen Einblick in die aktuelle österreichische Praxislage zu bekommen. Da keine vergleichbaren österreichischen Werke gefunden werden konnten, wurden für die nun folgenden Ausführungen hauptsächlich Publikationen aus Deutschland verwendet. Wenn dies möglich war, wurden für einzelne Teile natürlich auch Publikationen aus Österreich verwendet. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, es werden hier lediglich die Formen angeführt, die auch in den Interviews von den BerufseinsteigerInnen am häufigsten genannt wurden, da diese in Hinblick auf die Forschungsfrage maßgeblich sind. Zu den Ausführungen der ProbandInnen zu den Formen der Elternarbeit wird auch zu einem späteren Zeitpunkt im Kapitel 5 Bezug genommen. Grundsätzlich kann in Anlehnung an Sacher (2014, S. 33) zwischen individuellen Kontakten und kollektiven Kontakten zwischen Eltern und Lehrperson unterschieden werden.

Elternabend

Ein Elternabend wird meist zu Beginn eines Semesters gemacht. Vor allem der erste Elternabend für SchulanfängerInnen-Eltern ist besonders von Bedeutung, da hier ein erstes Zusammentreffen von Eltern und KlassenlehrerIn stattfindet. Meist finden diese Abende in den

Klassenräumen statt und sie bieten Raum für ein gegenseitiges Kennenlernen und für das Besprechen wichtiger Fakten, die alle Kinder betreffen (Ausflugstermine, Schularbeitsgestaltung o. ä.).

Laut Sacher (2014, S. 77) zählt der Elternabend zu den „kollektiven Kontakten“, diese sind wichtig, um die Partnerschaft zwischen Eltern und LehrerIn regelmäßig zu pflegen. Oft gestaltet sich ein Elternabend in der Form, dass der/die KlassenlehrerIn einen „Vortrag“ vorbereitet hat, den sich die Eltern dann anhören sollen und wo sie bei Bedarf Nachfragen stellen dürfen. Ob das immer so sinnvoll ist, sei jetzt einmal dahingestellt. Es gäbe sicher auch andere Möglichkeiten so einen Elternabend zu gestalten (vgl. ebd.).

Anhand der in Deutschland durchgeführten JAKO-O¹⁰-Bildungsstudie 2012¹¹ lässt sich belegen, dass der Elternabend die häufigste Form des Kontaktes zwischen Elternhaus und Schule ist, denn rund 96 % der Eltern, die im Rahmen dieser Studie befragt wurden, nutzen diese Form (vgl. Killus 2017, S. 12).

Elternsprechtage bzw. Sprechstundentermine

Elternsprechtage bzw. Sprechstundentermine zählen zu den individuellen Kontaktformen (vgl. Sacher 2014, S. 33). Elternsprechtage sind in der Regel so konzipiert, dass jeder Elternteil einzeln bzw. beide Elternteile bzw. die Erziehungsberechtigten einen Termin bei der KlassenlehrerIn haben, um gemeinsam mit ihm/ihr über das Kind zu sprechen. Thematisiert werden hier in der Regel der Leistungsstand der Kinder, aber auch das Sozialverhalten und die Rolle des Kindes in der Klasse. Sprechstunden sind inhaltlich gleich bzw. können sie auch dazu dienen, all das zu klären, wofür beim Elternsprechtage meist nicht die Zeit ist (vgl. ebd.). Laut JAKO-Bildungsstudie nutzen 92 % der Eltern diese Möglichkeit des Kontaktes zur Schule (vgl. Killus 2017, S. 11).

KEL-Gespräche

„Das Kind-Erziehungsberechtigte-Lehrende-Gespräch (kurz KEL-Gespräch) ist ein Gespräch zur Lern- und Entwicklungssituation des Kindes. Es wird von der Lehrperson zusammen mit dem Kind und den Erziehungsberechtigten geführt und fokussiert auf das bisher Erreichte und die erbrachten Leistungen, um daraus gemeinsam die nächsten Lernschritte zu beschreiben.“ (BMB 2016, S. 6)

¹⁰ „JAKO-O“ ist der Name des Unternehmens, das die Bildungsstudie durchgeführt bzw. finanziert hat.

¹¹ Die JAKO-O Bildungsstudie wurde bisher dreimal in Deutschland durchgeführt (2010, 2012, 2014). Es handelt sich um eine mündliche, standardisierte Befragung von Eltern (Stichprobe N = 3000) unter anderem zum Schulsystem, zur Schule und zu den Lehrkräften ihrer Kinder (vgl. Killus 2017, S. 10).

Die Kind-Erziehungsberechtigte bzw. Eltern-LehrerIn-Gespräche finden in der Regel einmal pro Semester, eher zum Ende des Semesters, statt. Gemeinsam wird mit den Kindern hier über den aktuellen Lern- und Leistungsstand gesprochen. Auf dieser Grundlage werden dann weitere Lernschritte beschrieben (vgl. BMB 2016, S. 8).

Diese Form der Elternarbeit hat sich erst seit jüngerer Zeit etabliert und wird bis jetzt noch nicht in allen Schulen umgesetzt. Dieses Konzept spricht für ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten der Triade Lehrperson, SchülerIn und Eltern.

Tür-Angel-Gespräche

Die sogenannten Tür-Angel-Gespräche sind Gespräche, die spontan entstehen. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn Eltern ihre Kinder morgens ins Klassenzimmer begleiten oder sie mittags bzw. nachmittags wieder abholen. Es ist in Ordnung, sich in diesen Situationen kurz auszutauschen, jedoch sollte diese Art von Gesprächen nie dazu dienen, Fragen bzw. Probleme intensiv zu diskutieren, dafür sind die LehrerInnen-Sprechstunden da (vgl. Sacher 2014, S. 69; Lindner 2015, S. 132f).

Schriftverkehr mit Eltern

Das wohl bekannteste und am weitesten verbreitete Medium zur Übermittlung von Informationen zwischen Schule und Elternhaus stellt das Mitteilungsheft bzw. Elternheft dar (vgl. Paseka/Rauh 2014, S. 40). Vorteil ist hier, dass man möglichst einfach und schnell mit allen Eltern der Kinder in der Klasse kommunizieren kann. Ein gravierender Nachteil ist jedoch, dass die persönliche Kommunikation hier zu kurz kommt. So können LehrerInnen nie sicher sein, wie die Reaktion des Gegenübers aussieht. In alltäglichen Situationen ist es aber durchaus von Vorteil bzw. einfacher mit den Eltern nur schriftlich zu kommunizieren (z.B.: Bekanntgeben von Terminen o. ä.). Geprüft werden kann der Erhalt der Nachrichten, indem die Kinder dazu aufgefordert werden, die Unterschrift der Eltern einzuholen, wobei dies eher eine Ausnahme darstellt (vgl. Sacher 2014, S. 71).

Einige weitere Formen der Elternarbeit, auf die aber nun nicht mehr genauer eingegangen wird, werden nun in Anlehnung an Sacher (2014, S. 61-90) aufgezählt:

- Elternstammtische
- Kontakte bei schulischen Veranstaltungen
- Telefongespräche
- Schul-Homepagegestaltung (vgl. ebd.).

2.3.4 VON ELTERNARBEIT ZUR ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPARTNERSCHAFT – EIN PARADIGMENWECHSEL?

Wie bereits erwähnt, wird der Begriff der Elternarbeit vor allem in der Wissenschaft nur noch selten bis gar nicht verwendet. In Bezug auf die Elternarbeit scheint ein Paradigmenwechsel angestrebt zu werden, und zwar in eine Richtung, die als Ziel eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hat – das ist zumindest der Tenor, der sich in den meisten aktuellen Texten und wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Elternarbeit erkennen lässt (vgl. Sacher 2014; Stange et al. 2012; Killus/Paseka 2014 u.a.). ForscherInnen (vgl. u. a. Stange et al. 2012; Sacher 2014; Killus/Paseka 2014) raten dazu, sich vom Begriff Elternarbeit (und den damit verbundenen Bedeutungen und Haltungen) zu distanzieren und plädieren für ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten zwischen Familie und Schule. Das klingt im ersten Moment erstrebens- und wünschenswert und gleichzeitig aber auch nach einer Herausforderung.

Der deutsche Bildungswissenschaftler Werner Sacher befasst sich in seinen Forschungen mit dem Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus und veröffentlichte einige Publikationen¹² zu der Thematik. Er konstatiert auch, dass sich die Elternarbeit in einem Paradigmenwechsel hin zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft befindet. Wichtig ist, hier zu erwähnen, dass diese Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nicht nur etwas zwischen LehrerInnen und Eltern sein soll, sondern auch die Kinder sollen Teil dieser Partnerschaft sein, aber auch die zuständigen Gemeinden, Städte, Behörden usw.

Laut Sacher (2014, S. 25) genügt es nicht, „Eltern irgendwie in das schulische Geschehen ‚einzubinden‘. Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften setzt ein Verhältnis voraus, indem Lehrkräfte und Eltern einander als Partner auf gleicher Augenhöhe respektieren.“

Dieses Erfordernis lässt sich laut Sacher (ebd.) auch wissenschaftlich anhand einer Vielzahl an Studien¹³ belegen.

¹² u. a.: Sacher, Werner (2006): Elternhaus und Schule. Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. In: *Bildung und Erziehung* 59 (3), S. 302-322.

Sacher, Werner (2008): Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik.

Sacher, Werner (2009): Elternarbeit schülerorientiert. Grundlagen und Praxismodelle für die Jahrgänge 1 bis 4. Berlin.

¹³ siehe Sacher 2014, S. 25; Wang et al. 1995; Cotton & Wiklund 2000; Rubenstein & Wodatch 2000; Smrekar et al. 2001; Wherry 2003; Australian Government 2006; Bull et al. 2008

Dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, im speziellen mit den LehrerInnen einen Mehraufwand für beide Parteien mit sich bringt, steht außer Frage. Dass sich dieser Mehraufwand aber für die Triade Eltern-Kind-Lehrer lohnt, lässt sich mithilfe folgender Annahmen belegen. So hat unter anderem eine Begleituntersuchung zur PISA-Studie (OECD 2012¹⁴) ergeben, „dass sich familiäre Bedingungen wie sozioökonomische Faktoren, Bildungsressourcen oder Erziehungsstile“ (Killus 2014, S. 8) auf die Leistungen der SchülerInnen auswirken. Durch den starken Einfluss der Eltern auf die schulische Entwicklung ihrer Kinder lässt sich folgern, dass es Sinn macht, die Eltern stärker in schulische Prozesse miteinzubeziehen (vgl. ebd.). Sacher (2014, S. 13) kommt zu dem Schluss, dass der Bildungserfolg junger Menschen sogar zweimal so stark von Faktoren der Familie abhängt, als von Einflüssen seitens der Schule bzw. des Unterrichts (vgl. ebd.). Dies spricht weiters dafür, Eltern mehr in den Schulalltag zu integrieren.

„Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich ein gutes Verhältnis zu den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler, Eltern wünschen sich ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften ihrer Kinder. Doch trotz dieses Wunsches auf beiden Seiten scheint es oftmals schwierig, eine solche Partnerschaft auch tatsächlich vor Ort an den Schulen verwirklichen zu können“ (Paseka 2014, S. 144).
Woran könnte das liegen?

Erste kritische Stimmen äußern sich und behaupten, dass es sich beim Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft doch nur um eine leere Hülle – eine Illusion - handeln könnte (vgl. Betz 2015; Betz et al. 2017.).

Auch Killus (2017, S. 6) bezeichnet es als „kontraproduktiv, die Debatte um eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einseitig positiv und programmatisch zu führen.“ Vielmehr sei es laut Killus (ebd.) notwendig, „Chancen aber auch Widersprüche, Inkonsistenzen und Grenzen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft realistisch auszuloten“. Wie der aktuelle Forschungsstand dazu aussieht, wird im Kapitel 2.4 genauer beleuchtet.

2.4 Elternarbeit in der Volksschule – aktueller Forschungsstand

In Anschluss an das Kapitel 2.3.4 erfolgt nun ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Thema Elternarbeit. Wie bereits erläutert, hat die Recherche zur Thematik ergeben, dass die Forschung zur Elternarbeit in den letzten Jahren vermehrt die Aufmerksamkeit

¹⁴ OECD Organization for Economic Cooperation and Development (2012): PISA – Let’s read Them a Story! The Parent Factor in Education. Paris: OECD.

verschiedener ForscherInnen auf sich gezogen hat. Anhand aktueller Publikationen lässt sich bestätigen, dass wir uns in Bezug auf die Elternarbeit in einem Paradigmenwechsel befinden (siehe Kapitel 2.3.4).

Besonders intensiv erfolgt aktuell die Auseinandersetzung mit u. a. schulischer Elternarbeit in Deutschland, wobei zwei gegenläufige Tendenzen erkennbar werden. So spricht sich eine Richtung in die Vollziehung des Paradigmenwechsels von Elternarbeit hin zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aus (vgl. Sacher 2014; Killus/Paseka 2014), während die andere Richtung diese Entwicklungen eher kritisch und als illusionär betrachtet (vgl. Betz 2015; Betz et al. 2017).

Sacher setzt sich stark für einen Paradigmenwechsel weg von der Elternarbeit hin zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein. Er hat gemeinsam mit anderen WissenschaftlerInnen im Auftrag der deutschen Vodafone Stiftung (2013) Qualitätsmerkmale für die schulische Elternarbeit formuliert, die nun im folgenden Abschnitt zusammengefasst erläutert werden.

- „Willkommens- und Begegnungskultur
Leitbild: Die Gemeinschaft stärken: Alle Eltern fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft wohl und wertgeschätzt.
- Vielfältige und respektvolle Kommunikation
Leitbild: Die Eltern und Lehrkräfte informieren einander regelmäßig und auch anlassunabhängig über alles, was für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist.
- Erziehungs- und Bildungskooperation
Leitbild: Die Eltern, Lehrkräfte und Schüler arbeiten gemeinsam am Erziehungs- und Bildungserfolg und stimmen sich über Lernziele und -inhalte ab. Die individuelle Mitbestimmung von Eltern und Schülern ist gewährleistet.
- Partizipation der Eltern
Leitbild: Die kollektive Mitbestimmung und Mitwirkung der Elternschaft ist gewährleistet. Sie werden, sofern erwünscht und praktikabel, in Entscheidungen über das Schulleben und Unterrichtsgeschehen eingebunden. Die Schüler werden angemessen beteiligt.“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2013)

Anhand dieser Formulierungen lässt sich sehr gut erkennen, dass die Qualität der schulischen Elternarbeit laut Sacher (vgl. 2014) sehr stark von einem partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Eltern und LehrerIn bzw. der Institution Schule im Gesamten abhängt.

Betz (2015) befasst sich in kritischer Weise mit dem Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und hinterfragt dieses. Betz et al. (2017, S. 7f) vertreten die Position, dass es idealistisch sei, bei LehrerInnen und Eltern von „Partnern auf Augenhöhe“ zu sprechen. Sie hinterfragen, ob bei den bestehenden Machtgefügen zwischen Eltern und LehrerInnen, die

jeweils sehr unterschiedliche Rollen und Positionen im Schulalltag einnehmen, überhaupt ein Aufeinandertreffen auf gleichberechtigter Ebene möglich ist. Außerdem bleibt für sie auch offen, welche Rolle die SchülerInnen bei der Idee der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einnehmen (vgl. Betz et al. 2017, S. 7f). Wenigstens lassen sich laut Betz nach aktuellem Stand dazu keine empirischen Aussagen treffen (vgl. Betz 2015, S. 7).

Summa summarum ist hier positiv festzustellen, dass eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der schulischen Elternarbeit erfolgt und dass der Thematik vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Im ersten Moment wirkt es sehr löblich, dass das große Ziel ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten zwischen Eltern, LehrerInnen und *Community*¹⁵ sein soll und doch haben auch die kritischen Stimmen ihre Berechtigung. Löblich ist es einerseits deswegen, da Eltern und LehrerInnen sich partnerschaftlich auf Augenhöhe begegnen und zusammenarbeiten sollen und damit eventuell bestehende Machthierarchien zwischen den PartnerInnen aufgelöst werden. Andererseits haben natürlich auch die kritischen Stimmen Berechtigung, wenn bedacht wird, wie schwierig sich ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten in der Praxis gestalten kann. Im Alltag beeinflussen verschiedene Faktoren die Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen, so können zum Beispiel Sprachbarrieren eine Schwierigkeit in der Elternarbeit darstellen.

In Österreich lassen sich bisher dazu keine Forschungen ausmachen. Elternarbeit war, wenn dann immer nur Teilbereich bzw. Teilaspekt, der im Zuge anderer Themenbereiche mitbeforscht wurde. Die vorliegende Masterarbeit liefert damit einen wichtigen Beitrag in einem aktuell brisant diskutierten Thema. Im Zuge der Auswertung des Interviewmaterials soll auch ein Schwerpunkt daraufgelegt werden, wie Elternarbeit aktuell von LehrerInnen im Schulalltag erlebt wird. Wo wird partnerschaftlich angesetzt und wo zeigt sich auch auf, dass das Streben nach Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durchaus auch als illusionär kritisiert werden kann? Auf diese Fragen wird auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit noch genauer eingegangen.

Zunächst werden nun im Kapitel 3 das gewählte Forschungsdesign und die Forschungsmethode vorgestellt, bevor dann im Anschluss auf die Durchführung der Untersuchung und die Datenauswertung eingegangen wird.

¹⁵ Hier wird bewusst die englische Bezeichnung verwendet, da diese als treffender empfunden wird als der deutsche Begriff „Gemeinschaft“.

3 Forschungsdesign und Forschungsmethode

Augenscheinlich wird in dieser Studie der Weg der qualitativen Forschung bestritten, was sich mithilfe mehrerer Gründe rechtfertigen lässt. So dient die qualitative Forschung dazu, „Lebenswelten von innen heraus, aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2012, S. 14). Sie dient dazu, Phänomene aus der Sicht der betroffenen Subjekte (vgl. ebd., S. 17) aufzuzeigen und somit einen möglichst unverfälschten Einblick in ihr Erleben zu geben. Das ist auch Ziel der vorliegenden Masterstudie. Qualitative Forschung bietet sich vor allem auch dort an, wo es um die Erkundung eines bisher wenig beforschten Feldes geht (vgl. ebd., S. 25), weshalb der qualitative Zugang auch im vorliegenden Fall als sinnvoll erscheint, da auch hier eine „Felderkundung“ (ebd.) bestritten wird und die Elternarbeit in der Volksschule in Österreich ein wenig beforschtes Feld darstellt.

3.1 Forschungsdesign – konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie

Bevor hier nun eine intensivere Auseinandersetzung mit der Grounded-Theory-Methodologie (kurz GTM) erfolgt, die als Basis für die vorliegende Masterstudie dient, einige grundsätzliche Erläuterungen zur GTM:

„Grounded-Theory-Designs stellen systematische qualitative Verfahren dar, mit deren Hilfe eine allgemeine Erklärung für Phänomene generiert werden soll. Die Erklärung (Theorie) ist in der Sichtweise der Individuen verwurzelt (grounded). Im Rahmen dieses Designs werden mittels offener Interviews Daten erhoben, die entsprechend bestimmter Themen (Kategorien) sortiert werden und anschließend zu einem Erklärungsmodell zusammengefasst werden.“ (Weber/Böhm 2018, S. 246)

Das oben angeführte Zitat stellt eine sehr knappe Zusammenfassung der Grounded-Theory-Methodologie dar und beinhaltet die Kernintention, wenngleich die Erklärung der Vorgehensweise sehr oberflächlich erscheint. Es ist von „Designs“ die Rede, was darauf schließen lässt, dass es nicht nur eine GTM gibt, sondern mehrere Formen (vgl. auch Mey/Mruck 2011, S. 12). Vielen ForscherInnen, gerade jenen, die neu ins Feld einsteigen ist nur das von Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser in den 1960er-Jahren entwickelte Forschungsparadigma der GTM (vgl. Krüger/Meyer 2007, S. 1) geläufig. Doch längst kann nicht mehr nur von *der*¹⁶ einen GTM gesprochen werden. Entwickelt wurde das Forschungsparadigma der GTM in den 1960er-Jahren von Glaser und Strauss (1965; 1967). Seit der Entstehung vor gut 50 Jahren hat sich das Konzept weiterentwickelt, verbreitet und

¹⁶ Eine Aufzählung verschiedener Generationen der GTM: Glaser/Strauss 1965, 1967; Glaser 1992, 2002; Strauss/Corbin 1990; 1996; Corbin/Strauss 2008; Charmaz 2006, 2011; Clarke 2005, 2007, 2011 (vgl. Reichertz/Wilz 2016, S. 50f).

auch diversifiziert. Die eine GTM gibt es nicht mehr, denn immer wieder wurden von verschiedenen Gruppierungen Probleme der Methodik ans Licht gebracht und dadurch ergaben sich neue „Spielarten“ der GTM (vgl. Breuer 2010, S. 16). Einen vertiefenden Einblick in die Entstehung der GTM, ihre historische Entwicklung, die unterschiedlichen Spielarten und zukünftige Perspektiven liefern diverse Handbücher (vgl. Breuer 2010; Mey/Mruck 2011; Equit/Hohage 2015). Im Folgenden wird der konstruktivistische Ansatz von Kathy Charmaz fokussiert, da die Methodologie, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt an die Grundprinzipien dieser GTM angelehnt ist. Besonders attraktiv erscheint dieser Ansatz, da Charmaz ihre GTM als mögliche Spielart kennzeichnet und sie nicht als die einzig wahre GTM bezeichnet. Sie respektiert auch andere Zugänge und betont vielmehr die Variabilität, die die vielfältigen Spielarten der GTM möglich machen (vgl. Krüger/Meyer 2007, S. 9). Außerdem entwickelte Charmaz ihren Ansatz auf Basis der früheren Ansätze (vgl. Glaser/Strauss; Glaser; Strauss/Corbin), weshalb Grundzüge der ursprünglichen GTM erhalten bleiben, gleichzeitig betont sie aber auch ihre Abgrenzung von ebenjenen Ansätzen. Warum die vorliegende Studie sich an dieser Methodologie anlehnt und wodurch sie charakterisiert werden kann, wird nun im folgenden Abschnitt erläutert.

Anfang der 1990er-Jahre machte sich eine Trendbewegung bemerkbar und einige WissenschaftlerInnen entfernten sich von der positivistischen Ausrichtung sowohl von Glaser und Strauss, aber auch Strauss und Corbin (vgl. Charmaz 2014, S. 12). Seit dieser Zeit trägt Charmaz wesentlich zur Verbreitung der GTM bei und hat dabei mehr und mehr eigene Akzente gesetzt und einen eigenen GTM-Ansatz entwickelt. Mittlerweile gilt sie als wichtigste Repräsentantin des „konstruktivistischen“ Grounded-Theory-Methodologie-Ansatzes (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 18).

Dieser Ansatz und seine Unterscheidung von ursprünglichen Formen der GTM lässt sich mit dem folgenden Zitat zusammengefasst darstellen:

“In the original grounded theory texts, Glaser and Strauss talk about discovering theory as emerging from data separate from the scientific observer. Unlike their position, I assume that neither data nor theories are discovered either as given in the data or the analysis. Rather, we are part of the world we study, the data we collect, and the analyses we produce. We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices” (Charmaz 2014, S. 17).

Mit diesen Worten grenzt sich Charmaz klar von der GTM nach Glaser und Strauss (1967) ab. Sie sagt frei übersetzt, dass sich ForscherIn und Gegenstand nicht voneinander getrennt betrachten lassen. Als ForscherIn ist man Teil des Gegenstandes den man beforscht, der Daten, die gesammelt und der Analysen und demnach der Theorien dazu, die konstruiert werden.

Charmaz (2014, S. 17f) betont immer wieder, dass „grounded theory research“ nicht durch eine lineare Vorgehensweise gekennzeichnet ist. Vielmehr hebt sie, die Flexibilität des Forschungsprozesses hervor, indem sie zum Beispiel von „flexible guidelines“, also flexiblen Richtlinien, spricht und nicht von „methodological rules, recipes and requirements“ (ebd., S. 16). Die Schritte des Forschungsprozesses nach Charmaz werden nun im folgenden Abschnitt erläutert, wobei die lineare Gliederung nicht die tatsächliche Vorgehensweise in der Praxis widerspiegelt. In der Praxis ist es möglich, immer wieder flexibel, das zu tun, was in der Stufe des Forschungsprozesses als wichtig und notwendig erscheint.

„Gathering rich data“ kann als Fundament der GTM bezeichnet werden. Der/die ForscherIn begibt sich ins Feld und sammelt mithilfe verschiedener Methoden Daten. Interviews werden in der GTM als „main tool“ (Charmaz 2014, S. 22) verwendet, um Daten zu sammeln. Eine von Charmaz beschriebene Methode ist das „intensive interview“. Als erster Schritt der Datenanalyse erfolgt dann das Kodieren des Datenmaterials. Charmaz teilt das Kodieren in mindestens zwei Schritte bzw. zwei Phasen. Als erste Phase nennt sie das „initial coding“ und dann anschließend das „focused coding“ (vgl. ebd., S. 109). Im Sinne von Charmaz ist das Kodieren das Kategorisieren von Datensegmenten mit kurzen Bezeichnungen, die diese gleichzeitig zusammenfassen und abbilden. Die Codes zeigen, wie Daten ausgewählt, getrennt und sortiert werden und bilden somit den Beginn der analytischen Darstellung (vgl. ebd., S. 111). Die Kodierung stellt die entscheidende Verbindung zwischen der Datensammlung und der Entwicklung einer neuen Theorie zur Erklärung dieser Daten dar. Durch das Kodieren wird definiert, was in den Daten passiert und es erfolgt eine Auseinandersetzung mit der dementsprechenden Bedeutung (vgl. ebd., S. 113). Folgend dem konstruktivistischen Ansatz der GTM wird davon ausgegangen, dass Codes konstruiert werden. Durch die Benennung der Daten wird die subjektive Sichtweise auf das Datenmaterial projiziert (vgl. ebd., S. 115). Im Rahmen des „initial codings“ wird häufig als erster Schritt ein „line-by-line coding“ durchgeführt. Zeile für Zeile wird mit einem Code versehen, auch wenn nicht jede Zeile einen kompletten Satz beinhaltet bzw. dieser Satz auch wichtig erscheint, so kann diese Vorgehensweise sehr nützlich sein, weil mit einem offenen Blick auf die Daten zugegangen wird und oft neue Lesarten und Zugänge zum Material entstehen (vgl. ebd., S. 124f).

„Initial coding is that first part of the adventure that enables you to make the leap from concrete events and descriptions of them to theoretical insight and theoretical possibilities“ (ebd., S. 137). Das „initial coding“ ermöglicht dem/der ForscherIn also einen Sprung zu machen, von konkreten Ereignissen und deren Beschreibung hin zu ersten theoretischen Einsichten und

Möglichkeiten. Wurden dann einige Codes gesammelt, erfolgt als nächster Schritt das „focused coding“ (vgl. Charmaz 2014, S. 137).

„Focused coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to sift through and analyze large amounts of data“ (ebd., S. 138). Es werden also die wichtigsten bzw. häufigsten Codes aus dem „initial coding“ dazu verwendet, eine größere Datenmenge zu durchsuchen und zu analysieren. Das „focused coding“ macht eine Entscheidung notwendig, dahingehend, welche Codes am bedeutendsten für die Datenanalyse und -kategorisierung erscheinen (vgl. ebd.). Als wichtigen Bestandteil eines Forschungsprozesses nennt Charmaz außerdem das „memo-writing“. Das Verfassen von Memos, während des gesamten Forschungsprozesses hilft dem/der ForscherIn, sich schon früh mit den gesammelten Daten intensiv auseinanderzusetzen und sie zu analysieren und das auf spontane Art und Weise. Beim Verfassen der Memos gelten keine speziellen Regeln, lediglich dienen sie dazu, dem/der forschenden Person Raum zu geben, um sich mit den Daten auseinanderzusetzen, neue Ideen zu entwickeln, aufkommende Fragen festzuhalten usw. und so den Forschungsprozess voranzutreiben. (vgl. ebd., S. 162-165). Als weiteren wichtigen Schritt, der im Rahmen der GTM zu durchlaufen ist, wird bereits in den ursprünglichen Entwicklungen (vgl. Glaser/Strauss 1967) zur GTM das „Theoretical Sampling“ genannt. Auch Charmaz (2014) beschreibt es als wichtigen Schritt. Beim „Theoretical Sampling“ geht es vor allem darum, zurück ins Feld zu gehen und neue Daten zu sammeln, auf Basis der bereits entwickelten Kategorien. Das hat zum Zweck, dass die Kategorien, die zur Theoriebildung verwendet werden, noch intensiver beleuchtet, ausgearbeitet und verfeinert werden (vgl. ebd., S. 193). Dies geschieht so lange, bis die neu gesammelten Daten keine neuen Erkenntnisse mehr liefern, dann wird in der GTM von „Sättigung“ der Kategorien gesprochen. Charmaz setzt sich kritisch mit dem Begriff der „Sättigung“ auseinander. Sie kritisiert den Schritt des axialen Kodierens, welches in diversen GTM-Ansätzen als zweiter Kodier-Schritt empfohlen wird und unterstellt, dass beim axialen Kodieren, die Daten in vorgefertigte Rahmen gezwungen werden. Sie plädiert viel mehr dafür, offen zu bleiben für das, was im Feld geschieht und bereit zu sein, sich damit auseinanderzusetzen. Sie betont, dass der/die ForscherIn die Richtlinien der GTM so verwenden soll, dass er/sie sich aktiv mit ihren Datenmaterialien auseinandersetzen kann und nicht als Maschine, die die Arbeit für einen übernimmt (vgl. ebd., S. 215f).

Als weitere Schritte nennt Charmaz (2014, S. 216) das „Theoretical Sorting, Diagramming and Integrating“. In der Praxis sind diese drei Schritte ineinander verflochten, werden aber aufgrund der besseren Verständlichkeit kurz einzeln erläutert (vgl. ebd.). Wenn mithilfe von geschriebenen Memos bereits Kategorien entwickelt wurden, dann kann die Sortierung der

Memos bzw. Kategorien erfolgen. Diese dient dazu, dem/der ForscherIn eine Logik zu liefern, die Datenanalyse zu organisieren, theoretische Verknüpfungen zwischen den Kategorien herzustellen und Vergleiche zwischen den Kategorien anzustellen (vgl. Charmaz 2014, S. 216). Diagramme können in diesem Zusammenhang dazu verwendet werden, konkrete Bilder zu den gesammelten Ideen zu liefern (vgl. ebd., S. 218). Mithilfe der Sortierung der Memos und dem Erstellen von Diagrammen wird dann die Integration der Memos in die entstehende Theorie erleichtert (vgl. ebd., S. 224). Was wird im Rahmen der GTM unter „Theorie“ verstanden bzw. was kann darunter verstanden werden? Hier unterscheiden sich nun die Ansätze der GTM bedeutend. Charmaz (ebd., S. 225-260) Erläuterungen dazu, werden nun im folgenden Abschnitt zusammengefasst, um darzustellen, was im Kontext dieser Masterstudie unter Theorie verstanden wird bzw. an welchen GTM-Ansatz bzw. Theoriebegriff diese Arbeit angelehnt ist. Charmaz (ebd.) erläutert den positivistischen, den interpretativen und den objektivistischen Theoriebegriff als auch den konstruktivistischen Theoriebegriff, welchen auch sie selbst vertritt und der für die vorliegende Studie relevant ist.

Dem konstruktivistischen Ansatz folgend, ist die Theorie, die konstruiert wird, eine Interpretation, die aus der Perspektive der forschenden Person entwickelt wird und davon abhängig ist (vgl. ebd., S. 239). „Whether we adhere to positivist or interpretive traditions, we do not gain an autonomous theory, albeit one amenable to modification. Rather we are part of our constructed theory and this theory reflects the vantage points inherent in our varied experiences, whether or not we are aware of them” (ebd., S. 260). Dieses Zitat fasst kompakt zusammen, welches Ergebnis die GTM aus konstruktivistischer Perspektive liefert. Die Theorie, die entsteht, ist eine konstruierte Theorie, die subjektiv beeinflusst ist. Als forschende Person ist es notwendig die konstruierte Theorie bzw. den eigenen Theorieentwurf ausreichend zu argumentieren, auch mithilfe von Literaturquellen, und die eigene Position zu verteidigen. Als letzten Schritt nennt Charmaz dann noch die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses (vgl. ebd., S. 319). Wie dies in der Praxis aussehen kann, wird dann im Kapitel 4 anhand der Datenauswertung dieser Masterstudie aufgezeigt bzw. auch im Resümee der Masterarbeit (Kapitel 6).

3.2 Forschungsmethode – problemzentriertes Interview

Im Rahmen der Beschreibung der GTM wird auf die Flexibilität der Methodenauswahl verwiesen. Generell soll die GTM aus konstruktivistischer Perspektive mehr als Referenzrahmen gesehen werden und weniger als starre Regelung. Im Sinne dieser Flexibilität wurde auch für die vorliegende Studie eine Methode gewählt bzw. konstruiert, die sich für den

Forschungsgegenstand als passend darstellt. Betont sei hier, dass sich im Rahmen des Forschungsprozesses auch die Methode weiterentwickelt hat und adaptiert wurde. Angelehnt an die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982) und die Methode des „intensive interviewing“ nach Charmaz (2014) wurden Interviews mit den ProbandInnen durchgeführt. Im Laufe der Datenerhebung wurde die Durchführung der Interviews an den Forschungsprozess angepasst und adaptiert. Im folgenden Textabschnitt wird erläutert, wie die Methode gestaltet wurde und nach welchen Richtlinien bei der Interview-Führung vorgegangen wurde.

Charmaz (2014, S. 56) nennt einige „key characteristics of intensive interviewing“, die großteils auch für die Anlage der Interviews im Kontext dieser Masterstudie verwendet wurden:

- Auswahl von ProbandInnen, die Erfahrungen aus erster Hand haben, die zum Forschungsthema passen;
- Untersuchung der Erfahrungen und Situationen der ProbandInnen;
- offene Fragestellungen;
- Ziel, detaillierte Antworten zu erhalten;
- Schwerpunkt darauf, die Perspektive, Bedeutungen und Erfahrungen der ProbandInnen zu verstehen (vgl. ebd.).

Die durchgeführten Interviews wurden auf Basis der oben genannten Punkte konzipiert bzw. angelegt. Nachfolgend wird die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982) vorgestellt, welche als primäre Grundlage für die Durchführung der Interviews im Rahmen dieser Studie verwendet wurde.

Im problemzentrierten Interview vereinen sich Teile einer leitfadenorientierten und teilweise offenen Befragung (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, S. 442). Ziel des problemzentrierten Interviews ist eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, Abs. 1). Die Wahl der Methode des problemzentrierten Interviews lässt sich dahingehend begründen, da sich die vorliegende Studie am oben genannten Ziel orientiert. So geht es primär darum, einen möglichst unvoreingenommenen Einblick zu erhalten, in das Erleben der Aufgabe der Elternarbeit aus subjektiver Perspektive von LehrerInnen der Primarstufe.

Grundpositionen des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000, Abs. 4) sind die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Kennzeichnend für die Problemzentrierung ist „die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (ebd.). Die interviewende Person soll während der möglichst breiten und differenzierten Datensammlung, parallel auch schon die Interpretation der subjektiven

Perspektive der befragten ProbandInnen im Blickfeld haben und das Interview auf das Forschungsproblem hinlenken. Mit der Gegenstandsorientierung ist gemeint, dass die Methode flexibel an den zu untersuchenden Gegenstand angepasst werden kann und muss. Es liegt an der interviewenden Person, Schwerpunkte in den Interviews zu setzen, ob der Fokus stärker auf den Narrationen liegt oder, ob mehr auf Nachfragen im Dialogverfahren gesetzt wird (vgl. Witzel 2000, Abs. 4). Die Prozessorientierung bezieht sich auf den Forschungsprozess. Gemeint ist, dass in dessen Verlauf eine schrittweise, wechselseitige Gewinnung und Prüfung von Daten ausgeführt wird (vgl. ebd.). Der Erkenntnisgewinn ist in der Erhebungs- und auch in der Auswertungsphase als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren“ (ebd., Abs. 3). Damit lässt sich ein Bezug zur Grounded-Theory-Methodologie und deren Grundprinzip des Theoretischen Samplings herstellen, an die Witzel (2000) anschließt (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, S. 442).

Instrumente des problemzentrierten Interviews sind der Kurzfragebogen, die Tonträgeraufzeichnung, der Leitfaden und das Postskriptum. Sie sind für die weitere Datengewinnung und dahingehend für die später folgende Datenanalyse und -interpretation relevant. Im Kurzfragebogen werden demografische Daten der interviewten Personen erfasst, um das folgende Interview vom Frage-Antwort-Schemata zu befreien. Die Tonträgeraufzeichnung ermöglicht der forschenden Person eine möglichst präzise Dokumentation des Interviews. Der Vorteil im Vergleich zu Gesprächsprotokollen ist, dass sich die interviewende Person voll und ganz auf das gesamte Interview konzentrieren kann und auch relevante Dinge wie nonverbale Gesten etc. ins Auge fallen können¹⁷. Der Leitfaden dient als Orientierungsrahmen für das Interview. Er enthält wichtige Stichpunkte, die als Gedächtnisstütze für die interviewende Person fungieren. Im Anschluss an jedes Interview wird dann ein Postskriptum verfasst, in welchem wichtige Anmerkungen zum Interview festgehalten werden (z.B.: zum Verlauf des Interviews, zu nonverbalen Ausdrücken usw.). Es liefert wichtige Vorabinformationen für die spätere Interpretation (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013; S. 442; Witzel 2000, Abs. 5-9).

Bei der Interviewdurchführung ist darauf zu achten, sensibel für den Gesprächsprozess zu sein und zu bedenken, durch Nachfragen oder Verständnisfragen, die bei dieser Interviewform explizit erlaubt sind, Detaillierungen zu erreichen, wo inhaltlich für die Forschung zentrale Punkte Erwähnung finden. Vorausgesetzt die Rahmenbedingungen, wie eine gute Gesprächsatmosphäre und auch die gegenseitige Anerkennung der InterviewpartnerInnen bestehen, so kann das Nachfragen, oder auch die Konfrontation in Fällen von zum Beispiel

¹⁷ siehe auch Charmaz 2014, S. 92f

Widersprüchen, möglichen Missverständnissen o. ä. möglich sein (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, S. 442).

Ein festgelegtes Auswertungsverfahren gibt es nicht, es fließen verschiedene methodische Zugänge ineinander (vgl. ebd.). Witzel nimmt hier auch immer wieder Bezug auf die Grounded-Theory-Methodologie und formuliert einige Schritte der Auswertung angelehnt an ebenjene. So spricht er auch von der Datenauswertung mithilfe eines Kodierverfahrens angelehnt an die GTM und dem Verfassen von Memos (vgl. Witzel 2000, Abs. 18-25). Im Zuge der vorliegenden Studie wurde die Datenauswertung angelehnt an die konstruktivistische GTM nach Charmaz durchgeführt, da dieser Zugang aufgrund der Annahme, dass die forschende Person von Beginn an Teil der Welt ist, die sie erforscht und diese mitkonstruiert, am plausibelsten erscheint. Außerdem erscheint dieser Ansatz als besonders ansprechend, da Charmaz immer wieder die Flexibilität der Methodologie betont und damit die Kreativität der forschenden Person nicht einschränkt und so möglich macht, den Forschungsprozess nach eigenem Empfinden und Ermessen zu gestalten und die GTM als Referenzrahmen zu verwenden.

Gemeinsam haben sowohl das problemzentrierte Interview nach Witzel, als auch das „intensive interviewing“ nach Charmaz, dass die Interviews gleichzeitig offen konzipiert sind, aber trotzdem eine Zielgerichtetheit innehaben. Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Interviews wurden auf ebenjener Basis konzipiert. Durch eine offen gestellte Eingangsfrage wurde den ProbandInnen Raum gegeben, ihre eigenen Erzählungen zu entwickeln. Gleichzeitig waren die Interviews aber auch zielgerichtet konzipiert und mithilfe von Nachfragen wurde versucht, den narrativen Charakter der Interviews nicht zu unterbinden, und doch gleichzeitig durch gezielte anregende Fragen den Erzählfluss zu erhalten und auch im Sinne des theoretischen Samplings weitere Daten zu ermitteln, die zur Sättigung der Kategorien beitragen. Was hier gleich vorweg eingeräumt wird und durchaus von außen als kritisch betrachtet werden kann, ist, dass die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Befragungen nicht ausreichend sind, um eine theoretische Sättigung zu erlangen. Hier soll auf den explorativen Charakter der Studie verwiesen werden. Da es sich beim beforschten Feld um ein vernachlässigtes handelt, kann diese Studie als Beitrag gesehen werden, der dazu anregt, sich intensiver mit der Thematik auseinanderzusetzen und im Rahmen von Folgestudien, einzelne Kategorien intensiver zu beforschen und somit zur theoretischen Sättigung beizutragen¹⁸. Zur Anlage und Durchführung der Interviews erfolgen noch genauere Erläuterungen im Kapitel 4.

¹⁸ Die Frage ist, ob eine theoretische Sättigung je erreicht werden kann. Siehe kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Sättigung“ bei Charmaz 2014.

4 Durchführung der Untersuchung und Datenauswertung

In diesem Kapitel wird zentral das Ziel verfolgt, den Forschungsprozess für den/die LeserIn transparent und nachvollziehbar darzustellen. Zunächst wird hier die Zusammensetzung des Samples erläutert, bevor dann speziell auf die Datenerhebung anhand problemzentrierter Interviews eingegangen wird. Abschließend wird die Datenauswertung, welche auf Basis der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie erfolgte, erläutert.

4.1 Das Sample

Passend zu der im Fokus stehenden Forschungsfrage setzt sich das Sample aus LehrerInnen der Primarstufe zusammen, die zumindest das erste Dienstjahr an einer österreichischen Volksschule als klassenführende/r LehrerIn absolviert haben und maximal drei Jahre im Lehrberuf tätig sind und sich somit in Anlehnung an das Phasenmodell von Huberman (1989; 1991) alle in der Phase des Berufseinstieges befinden. Die meisten ProbandInnen absolvieren zum Zeitpunkt des Interviews das zweite Dienstjahr als LehrerIn der Primarstufe. Es wird angenommen, dass bei diesen Personen die Erfahrungen und Erinnerungen zur Aufgabe der Elternarbeit noch leichter abrufbar sind, als bei jenen, die schon mehr als drei Jahre im Dienst sind. Außerdem erscheint es sinnvoll, die ProbandInnen nach dem ersten Dienstjahr zur Elternarbeit zu befragen, da viele Aufgaben, die zur Elternarbeit zählen erst während des laufenden Schuljahres auftreten. Es erscheint also folgerichtig, die ProbandInnen erst nach dem Durchlauf mindestens eines Schuljahres als KlassenlehrerIn zu interviewen, um auch einen Einblick in das Erleben eines Großteils der Aufgaben, die mit der Elternarbeit einhergehen, zu bekommen. Wichtig war bei der Auswahl der ProbandInnen, dass alle ausbildungstechnisch die gleichen Voraussetzungen mitbringen. Es wurden LehrerInnen befragt, die ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule OÖ in den Jahren von 2012-2014 abgeschlossen haben und Bereitschaft zeigten, über ihre ersten Dienstjahre und ihre Erfahrungen, besonders in Bezug auf die Elternarbeit, zu sprechen.

Alle befragten Personen haben ein dreijähriges Bachelorstudium an der Pädagogischen Hochschule OÖ absolviert und haben nach Abschluss des Studiums keine weiteren Ausbildungen absolviert, sondern entweder sofort nach Studienabschluss bzw. ein bis drei Jahre danach eine Stelle als LehrerIn der Primarstufe angenommen und unterrichten seither als klassenführende/r LehrerIn an einer österreichischen Volksschule.

Das Sample setzt sich aus sieben ProbandInnen zusammen, die einzeln in einer ihnen angenehmen Atmosphäre interviewt wurden. Es wurden sechs weibliche Lehrpersonen interviewt und eine männliche Lehrperson. Das lässt sich damit begründen, dass die Mehrheit

der LehrerInnen in der Primarstufe in Österreich weiblich sind (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2018), damit ist die Repräsentativität der Stichprobe gegeben.

4.2 Datenerhebung anhand problemzentrierter Interviews

Zunächst war für die vorliegende Forschungsarbeit geplant, narrative Interviews durchzuführen. Nach intensiverer Auseinandersetzung mit der Thematik wurde der Schluss gezogen, dass das problemzentrierte Interview die passendere Methode darstellt, das Grundprinzip der offenen Erzählung der interviewten Person bleibt auch hier erhalten, jedoch wird der Fokus auf ein durch die Forscherin festgelegtes Thema bzw. Problem gelegt, weshalb nicht von einem rein narrativen Interview gesprochen werden kann.

„Ein typisches narratives Interview wäre ein Projekt, das Erinnerungen von Menschen erheben möchte.“ (Fuhs S. 72). Zwar ließen sich in diesem Sinne die geführten Interviews auch dem narrativen Prinzip unterordnen, jedoch liegt der Fokus der durchgeführten Interviews auf einer speziellen Erinnerung und setzt damit ein bestimmtes Problem ins Zentrum, nämlich das Erleben der Aufgabe der Elternarbeit durch LehrerInnen der Primarstufe in der Phase des Berufseinstieges.

Die Interviews mit den ProbandInnen wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten an von den ProbandInnen ausgewählten Orten durchgeführt. Wichtig war vor allem die Wahl des Ortes, da dieser den ProbandInnen ein Gefühl von Sicherheit geben sollte, damit sie sich ihren Erzählungen hingeben konnten. Vor dem Interview wurden die ProbandInnen dann noch über die Anonymitätsbedingungen aufgeklärt und ihnen wurde ihre Anonymität versichert, um damit das Gefühl zu bestärken, frei erzählen zu können. Außerdem wurden die ProbandInnen darauf hingewiesen, dass sich die interviewende Person im Hintergrund halten würde und nur bei Bedarf Fragen einwerfen würde. Im Zentrum sollten die Narrationen der ProbandInnen stehen. Um eine Struktur für die Interviews zu haben, wurde ein Leitfaden erstellt, der im Forschungsprozess im Sinne des „Theoretical Samplings“ weiter adaptiert und an das bereits gesammelte Datenmaterial angepasst wurde. Was bei allen geführten Interviews gleich blieb, war die eingangs gestellte offene Frage: „Rückblickend auf dein erstes Dienstjahr bzw. deine ersten Dienstjahre als VolksschullehrerIn, wie hast du die Elternarbeit erlebt?“

Je nach Verlauf des Interviews wurden dann weitere Themen angesprochen, die interessant erschienen bzw. die in vorangegangenen Interviews bereits thematisiert wurden und näher beleuchtet werden sollten. Die Interviewführung wurde sehr offen gestaltet und nicht konstant immer gleich angelegt. Vielmehr wurde immer wieder Bezug auf das genommen, was bereits

von den ProbandInnen angesprochen wurde, das heißt die Fragen wurden situationsabhängig gestellt und formuliert. Wurden relevant erscheinende Themen nicht im Interview angesprochen, so wurden diese von der Interviewerin eingebracht, und zwar dann, wenn der Erzählfluss ins Stocken geriet bzw. vorangegangene Themen als abgeschlossen erschienen. Manche der Interviews zeichnen sich durch sehr lange narrative Phasen aus, andere wiederum mussten durch viele Nachfragen geleitet werden, da sich die ProbandInnen schwer taten, frei zu erzählen. Am Ende jedes Interviews wurde den ProbandInnen noch die Möglichkeit angeboten, eventuelle Ergänzungen zu erläutern bzw. ihnen wichtig erscheinende Dinge noch einmal zusammenzufassen, je nach Bedarf. Die zeitliche Rahmung der Interviews fiel sehr unterschiedlich aus und war stark davon abhängig, wie sehr sich die ProbandInnen auf die Thematik einlassen konnten und bereit waren, über ihre Erfahrungen zu erzählen. Wichtig war der interviewenden Person, keinen Druck auf die ProbandInnen auszuüben und die Interviews nicht durch Zwang in die Länge zu ziehen. Das kürzeste Interview dauerte ca. zehn Minuten, was vor allem daran lag, dass die interviewende Person bemerkte, dass es der interviewten Person aufgrund ihrer Erlebnisse sehr schwer fiel, über ihren Berufseinstieg generell, aber eben auch die Elternarbeit zu erzählen. Da das Interview keine Belastung für die ProbandIn darstellen sollte, wurde es auch nicht durch intensive Nachfragen in die Länge gezogen. Je nach Erzählbedarf der ProbandInnen dauerten die restlichen Interviews zwischen 15 und 38 Minuten. Nach Beendigung des Interviews wurden die ProbandInnen gebeten, einen Kurzfragebogen zur Erfassung ihrer Sozialdaten und anderer Fakten zur Person auszufüllen. Durch das Abfragen dieser Daten mithilfe des Kurzfragebogens im Anschluss an die geführten Interviews mussten diese nicht schon während des Interviews in Form eines Frage-Antwort-Schemas abgearbeitet werden, was den Erzählfluss möglicherweise negativ beeinflusst hätte. Gleichzeitig mit dem Kurzfragebogen wurde auch die Einverständniserklärung zur Verwendung der anonymisierten Interviews im Rahmen der vorliegenden Masterstudie ausgehändigt.

Nach den Interviews wurde jeweils ein Postskriptum verfasst, in welchem erste Eindrücke zu den Interviews gesammelt wurden. Dieses gesammelte Material wurde dann dazu verwendet, den Interviewleitfaden zu adaptieren und durch Fragen zu erweitern bzw. unwichtig erscheinende Themen herauszunehmen. Außerdem wurden erste Erkenntnisse festgehalten, was für die spätere Interpretation des Datenmaterials hilfreich war.

4.3 Auswertung des Datenmaterials

Die Auswertung des gesammelten Datenmaterials erfolgte, wie bereits im Kapitel 4 erwähnt wurde, angelehnt an die konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach

Charmaz. Zunächst wurden die geführten Interviews transkribiert¹⁹, um eine Auswertung der Daten zu erleichtern. Die Transkripte²⁰ wurden dann von der ForscherIn ausgewertet. Im ersten Schritt der Auswertung wurde das Datenmaterial im Sinne des „initial coding“ nach Charmaz kodiert. Es wurden erste „in-vivo-Kodes“²¹ aber auch konstruierte Kodes in den Transkripten an die Seitenränder notiert. Daran anschließend erfolgte der zweite Schritt der Auswertung angelehnt an die konstruktivistische GTM nach Charmaz, das „focused coding“. Die wichtigsten und häufigsten Kodes aus dem „initial coding“ wurden verwendet um die Datenmenge erneut zu untersuchen und zu analysieren. Hier wird entschieden, welche Kodes am bedeutendsten für die Datenanalyse und -kategorisierung erscheinen. Während des gesamten Forschungsprozesses wurden Memos verfasst, die dazu dienten, Eindrücke, Ideen, vorläufige Kategorien, aber auch Reflexionen festzuhalten, um so den Prozess der Theoriebildung im Sinne der GTM voranzutreiben. Was hier unbedingt Erwähnung finden muss, ist, dass der Forschungsprozess nicht linear erfolgte. Das heißt, die Vorgänge wurden immer wieder adaptiert und dem Prinzip des „Theoretical Samplings“ folgend an die aktuellen Erkenntnisse angepasst. Im Laufe des Forschungsprozesses haben sich Kategorien herausgebildet, denen die ProbandInnen in den Interviews mehr oder weniger intensiv Aufmerksamkeit geschenkt haben. Diese gebildeten Kategorien werden nun mithilfe des gesammelten Datenmaterials dargestellt, analysiert und interpretiert.

¹⁹ Die dafür verwendeten Transkriptionsregeln sind im Anhang nachzulesen.

²⁰ Die vollständigen Interview-Transkripte sind auf der beigelegten CD zu finden.

²¹ Sogenannte „in-vivo-Kodes“ sind Kodes, die sich aus dem Datenmaterial ergeben und von diesem angeboten werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr, S. 207).

5 Ergebnisse der Untersuchung – Analyse und Interpretation der Daten

Nachdem die theoretische und methodische Verortung dieser Forschungsarbeit erfolgt ist, sowie die Durchführung der Untersuchung und die Datenauswertung dargelegt wurden, wird in diesem Kapitel nun auf die Ergebnisse der Untersuchung eingegangen. Die zentral herausgearbeiteten Kategorien werden hier mithilfe des gesammelten Datenmaterials beschrieben und erläutert. Diese Kategorien sind:

- Organisation und Struktur der Formen der Elternarbeit
- Erstkontakt mit den Eltern und das Erleben „erster Male“
- Umgang mit Konflikt-Situationen in der Berufseinstiegsphase
- Mehr an Erfahrung bedeutet vermindertes Schwierigkeitsempfinden
- Authentizität als Erfolgsgarant?
- Hilfe bei Bewältigung der Anforderungen im Berufseinstieg
- Elemente einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Schulalltag
- Heterogenität als konstanter Begleiter im Schulalltag
- Einschätzung der Ausbildung und Fortbildungsangebote

Außerdem erfolgt in diesem Zusammenhang auch die Interpretation des Datenmaterials. Gleich vorweg sei hier angemerkt, dass zwischen den einzelnen Kategorien, nicht immer trennscharfe Linien gezogen werden können. Sie stehen sehr oft in engem Zusammenhang miteinander, weshalb auch immer wieder Bezüge zwischen den Kategorien hergestellt werden. Die Reihung der einzelnen Kategorien hat nichts mit ihrer Wichtigkeit zu tun. Die Kategorien sind als gleichwertig anzusehen. In den Beschreibungen der einzelnen Kategorien finden sich auch Verweise auf andere Kategorien wieder, was, wie bereits erwähnt wurde, daran liegt, dass nicht immer trennscharfe Grenzen zwischen den einzelnen Kategorien gezogen werden können. Im abschließenden Teilkapitel erfolgen eine Zusammenfassung der Erkenntnisse und eine Verknüpfung mit den Ausführungen aus Kapitel 2.

5.1 Organisation und Struktur der Formen der Elternarbeit

Die Formen der Elternarbeit wurden auch schon in der theoretischen Auseinandersetzung im Kapitel 2 erläutert, was nun erfolgt, ist eine Zusammenfassung der Aussagen zu den Formen der Elternarbeit, die die ProbandInnen getätigt haben. Es wird Bezug darauf genommen, wie die Elternarbeit organisiert und strukturiert wird. Was vorweg gleich festgestellt werden kann, ist, dass die Elternarbeit teilweise sehr unterschiedlich gestaltet wird, wobei gewisse Formen des Kontakts mit den Eltern gleich organisiert und strukturiert sind bzw. von allen ProbandInnen im Schulalltag eingesetzt werden.

Die am meisten genannten Formen sind der Elternabend und der Elternsprechtag, die alle befragten ProbandInnen als Form des Elternkontaktes verwenden.

Elternabend

Der Elternabend ist bei allen ProbandInnen Teil der Elternarbeit. Wie dieser organisiert wird und welche Inhalte im Zuge eines Elternabends bearbeitet werden, wird nun mit Hilfe von Auszügen aus den Interviews erläutert.

„Ja der Elternabend ist am Anfang vom Jahr, das wird dann meistens mit dem Klassenforum zusammgelegt. Und da besprechen wir halt das ganze Schuljahr und da sage ich ihnen auch schon, wie das ganze Jahr so ablaufen wird mit Überprüfungen, Ansagen zum Beispiel ...“ (L1, S. 2/94-97).

Der Elternabend findet meist zu Beginn des Schuljahres statt, wie auch von Probandin L1 erläutert wurde. Er wird dazu genutzt, das Schuljahr mit den Eltern zu besprechen und möglichst transparent zu machen, was auf die SchülerInnen und ihre Eltern zukommt. Bei Probandin L1 ist es so, dass sie den Eltern offen aufzeigt, wie sie Leistungsüberprüfungen organisiert und was die Eltern und SchülerInnen in diesem Zusammenhang zu erwarten haben. Durch die offene Darlegung der Organisation des Schuljahres vermeidet die Lehrperson, dass Unklarheiten bezüglich der Leistungsbeurteilung auftreten. Damit schützt sie sich auch in einer Weise vor möglicher Kritik seitens der Eltern, die diesbezüglich während des Schuljahres aufkommen könnte.

Proband L7 hat gleich in seiner ersten Schulwoche einen Elternabend einberufen:

„... ich habe dann am Montag gestartet in der Klasse und am Mittwoch habe ich dann gleich den Elternabend einberufen und da habe ich mich vorgestellt in einer halbstündigen Gesprächsrunde ...“ (L7, S. 1/5-7).

Der Proband hat eigenständig nach Dienstantritt einen Elternabend einberufen und ihn dazu genutzt, die Eltern gleich in seiner ersten Schulwoche kennenzulernen und sich bei ihnen vorzustellen. Gesetzt den Fall, dass die Lehrperson nicht zu Beginn eines Schuljahres ihren Dienst antritt, sondern während des laufenden Schuljahres einsteigt, kann es auch sein, dass das erste Aufeinandertreffen der Lehrperson und der Eltern zu einem späteren Zeitpunkt im Verlauf des Schuljahres stattfindet, wie dies bei Probandin L5 der Fall war:

„... nachdem ich die Klasse aber mitten unter dem Schuljahr übernommen habe, habe ich anfangs keinen Elternabend machen müssen, sondern habe den nachgestellt im zweiten Semester. Einfach aus dem Grund, dass mich die Eltern kennenlernen und sie auch mehr Einblick haben, was ich im zweiten Semester mit den Kindern vorhabe ...“ (L5, S. 1/13-16).

Dadurch, dass die Probandin L5 die Klassenführung nicht zu Beginn des Schuljahres übernommen hatte, fehlte ihr auch die Möglichkeit die Eltern im Rahmen des üblichen Elternabends zu Beginn des Schuljahres kennenzulernen. Sie hat dies dann im zweiten Semester nachgeholt, um einander die Möglichkeit zu geben, sich besser kennenzulernen, aber auch um den Eltern transparent zu machen, was für das kommende Semester zu erwarten ist. Der Elternabend scheint eine eher lockere Atmosphäre zu bieten, um erste Kontakte zu knüpfen und sich kennenzulernen. Da hier alle Eltern und die Lehrperson als Gruppe zusammen sind, werden eher Dinge besprochen, die den Klassenverband betreffen und weniger einzelne SchülerInnen. Spezielle Gespräche zu einzelnen SchülerInnen finden dann meist im Rahmen des Elternsprechtages statt.

Elternsprechtage

Eine weitere Form der Kommunikation mit den Eltern, die von allen befragten ProbandInnen im Alltag verwendet wird, ist der Elternsprechtage.

„U n d ja, dann gibt es eh noch den Elternsprechtage, da kommen sie halt alle nach der Reihe rein und ich rede mit ihnen über die Leistung von ihren Kindern ... und manchmal halt auch – da würden dann auch soziale Sachen dazugehören ...“ (L1, S. 1/107-112).

„Bei uns in der Schule ist das so geregelt, dass sich die Eltern im Vorhinein einen Termin aussuchen, wir die Termine dann abgleichen, ob es Terminkollisionen mit anderen KlassenlehrerInnen gibt und denn dann einen bestimmten Termin zuweisen, was sich meistens im Rahmen von zehn bis 15 Minuten (2) erledigt. Und dann wird eigentlich beim Elternabend relativ- ah beim Elternsprechtage relativ kurz immer angeschnitten, wo das Kind steht, was für Möglichkeiten, dass da sind zum Fördern bzw. ob es irgendwelche sozialen Probleme gibt.“ (L5, S. 1/17-23)

Elternsprechtage dienen dazu, den Eltern die Möglichkeit zu geben, Informationen über ihre Kinder einzuholen, sowohl was den Leistungsstand des Kindes betrifft, aber auch wie es um das soziale Verhalten beschaffen ist. Um allen Eltern die Möglichkeit eines solchen Gespräches bieten zu können, bedarf es guter Vorab-Organisation. So werden zum Beispiel bei Probandin L5 im Vorhinein Termine mit den Eltern vereinbart, die dann zeitlich begrenzt sind, bei Probandin L5 sind die einzelnen Gesprächstermine auf maximal 15 Minuten begrenzt. 15 Minuten scheinen recht knapp bemessen zu sein, um jedem Kind gerecht werden zu können. Probandin L5 sagt dazu Folgendes: *„Falls man mit den zehn Minuten bzw. 15 Minuten nicht auskommt, macht man sich dann eigentlich immer während dem Schuljahr Termine mit den Eltern aus, ...“ (L5, S. 1/23-24)*

Im späteren Punkt zu „Elterngesprächen und Sprechstundenterminen“ wird dazu noch Genaueres erläutert.

Elternheft

Auch ein sogenanntes „Elternheft“ bzw. auch „Mitteilungsheft“ genannt, wird von fast allen ProbandInnen als Form des Kontaktes mit den Eltern genannt.

„... also es gibt das Elternheft, das ist eigentlich total üblich bei uns, dass man reinschreibt, wenn es irgendetwas gibt, oder wenn man irgendetwas noch braucht von den Kindern, weiß ich nicht, ein neues Heft oder irgendetwas, was sie mitnehmen sollen, oder auch dass man sich einfach einen Termin ausmacht, wenn zum Beispiel von meiner Seite jetzt kommt, dass ich etwas zu besprechen hätte mit den Eltern, dass ich reinschreibe, oder halt auch gegenteilig, dass die Eltern reinschreiben, wenn sie irgendetwas brauchen, ...“ (L2, S. 2/57-62).

An der Schule von Probandin L2 gehört das Elternheft als Kommunikationsmittel zwischen Lehrperson und Eltern zum Schulalltag dazu. Es wird vor allem dazu verwendet, allen Eltern Informationen zukommen zu lassen, die die gesamte Klasse betreffen und auch dazu, um Termine für Gespräche zu vereinbaren, falls Bedarf dafür besteht. Auch können die Eltern das Elternheft als Kommunikationsmittel verwenden, falls sie ein Anliegen haben.

Als häufigste Kontaktform im Alltag nutzt Probandin L3 das Elternheft:

„Naja im Alltag das Elternheft, weil das ist einfach jeden Tag im Einsatz. Sei es, wenn wir irgendetwas hineinschreiben, hineinkleben, wenn von den Eltern zu Hause irgendetwas kommt, weil die Eltern trotzdem nicht jeden Tag in der Schule drinnen stehen.“ (L3, S.1/22-24)

Da die Eltern der Kinder nicht täglich in der Schule sind, funktioniert der Informationsaustausch am besten über das Elternheft, weil damit die kollektive Kommunikation mit den Eltern am einfachsten gestaltet werden kann. Außerdem können die Eltern das Heft auch nutzen, um der Lehrperson ihre Anliegen mitzuteilen, wie zum Beispiel, die Bitte um einen Termin für ein Einzelgespräch bzw. eine Sprechstunde. Probandin L2 nutzt das Elternheft vor allem für dringliche Angelegenheiten, weil sie so unkompliziert und schnell mit den Eltern kommunizieren kann:

„Aber wenn es jetzt irgendetwas gibt, was dringend wäre, mache ich das eigentlich immer über das Elternheft, weil das geht relativ schnell, die Kinder nehmen es am nächsten Tag wieder mit.“ (L2, S. 2/78-80)

Auch Probandin L6 nutzt im Alltag ein Elternheft bevorzugt im Alltag, um eine schnelle Informationsweitergabe an die Eltern möglich zu machen:

„Da schreibe ich dann immer rein, wenn es irgendwelche Informationen gibt. Das müssen sie dann unterschreiben und dann, dass es halt zur Kenntnis genommen wurde. Und das hat eigentlich eh auch immer alles geklappt, dass sie die Sachen dann auch mitgehabt haben, also da habe ich bis jetzt eigentlich noch nie ein Problem gehabt.“ (L6, S. 1/25-28)

Das Elternheft wird vor allem dafür genutzt, um Informationen an alle Eltern auf möglichst einfachem und schnellem Weg an die Eltern weiterzugeben. Außerdem können sowohl die

Lehrperson, als auch die Eltern das Eltern- bzw. Mitteilungsheft für die Vereinbarung eines Sprechstundentermines nutzen.

Gespräche zwischen Tür und Angel

Gespräche zwischen Tür und Angel gehören zum Schulalltag dazu und passieren meist dann, „... wenn das Kind von der Schule abgeholt wird, oder wenn das Kind in die Schule gebracht wird ...“ (L5, S. 2/66-67). Diese Form der Kommunikation wird vor allem dazu genutzt, „... kleinere oder unwichtigere Sachen, wie wenn es jetzt um eine Hausübung, oder der Schüler kann zu dem und dem Zeitpunkt nicht in der Schule sein, ob das in Ordnung ist, wenn sie zum Beispiel früher abgeholt werden ...“ (L5, S. 2/63-66), mit den Eltern abzuklären. Hier bleibt die Frage offen, wann die „Sachen“ als „klein und unwichtig“ eingestuft werden können und ab wann sie dann einen Charakter aufweisen, der eine intensivere Bearbeitung, zum Beispiel im Zuge eines Elterngespräches, verlangt. Die Einschätzung dazu liegt im subjektiven Ermessen der einzelnen Lehrperson. Auf die Frage, wie sie mit Gesprächen zwischen Tür und Angel umgeht, antwortet L1:

„Ahm das ist total situationsabhängig. Wenn es zum Beispiel darum geht, also normalerweise strahle ich das schon ein bisschen aus, dass ich das nicht so gut finde, wenn sie in der Früh dastehen, weil da wuseln weiß ich wie viele Kinder um mich herum und alle wollen was von mir und wenn dann ein Elternteil auch noch dasteht ist es halt voll schwierig.“ (L1, S. 3/143-146)

Die Probandin L1 erläutert hier, dass es für sie von der Situation abhängt, wie sie auf Gespräche zwischen Tür und Angel reagiert. Sie mag es zum Beispiel nicht, wenn die Eltern morgens das Gespräch mit ihr suchen, weil sie den Morgen als Stresssituation wahrnimmt. Sie lässt die Eltern spüren, dass sie in diesem Moment nicht bereit ist, ein längeres Gespräch mit ihnen zu führen: „... wenn es jetzt irgendetwas ist von wegen (2) irgendeine Hausübung besprechen, weil ich da irgendetwas ausgebessert habe oder sonst irgendetwas, dann sage ich schon: ‚Bitte machen wir uns einen Termin aus und reden später darüber‘ ...“ (L1, S. 3/154-156).

Für schwerwiegendere Probleme sind Gespräche zwischen Tür und Angel nicht von Vorteil, dazu sollten die Sprechstunden bzw. Einzelgespräche genutzt werden.

Mobiltelefone als Kommunikationsmittel

Eine der befragten ProbandInnen nutzt auch ein sogenanntes „Klassenhandy“. Das ist ein Mobiltelefon, welches der Lehrperson von der Schule zur Verfügung gestellt wurde, um mit den Eltern Kontakt zu halten.

„...bei uns an der Schule ist es auch so, wir haben ein Klassenhandy, da können die Eltern auch eine SMS schreiben, wenn sie zum Beispiel eben einen Termin wollen oder eigentlich hauptsächlich wird es verwendet für Krankmeldungen, dass das halt eben direkt weitergeleitet

wird und ja es gibt auch eben Eltern die dann eben auf das Klassenhandy eine SMS schreiben, ob sie nicht einen Termin haben können.“ (L2, S. 2/62-67)

Ähnlich wie das Eltern- bzw. Mitteilungsheft nutzt die Probandin das Klassenhandy für die schnelle, einfache Kommunikation mit den Eltern. Auch Probandin L5 nutzt ein Mobiltelefon, als Kommunikationsmittel, wobei sie ihr privates Mobiltelefon benutzt und auch das Telefon, welches am Schulstandort zur Verfügung gestellt wird. Auf die Frage, wie sie mit den Eltern kommuniziert, antwortet sie folgendes:

„Es kommt auf die Situation darauf an. Ganz oft- also vor allem, wenn das Kind krank ist, ist es eigentlich so ausgemacht, dass sich die Eltern in der Schule melden. Wenn jetzt aber zum Beispiel ein Notfall ist, dann haben die Eltern sehr wohl meine Handynummer und schreiben mir dann entweder kurz eine Whats-App-Nachricht, oder rufen mich auf dem privaten Weg kurz an.“ (L5, S. 1f/54-58)

Die Probandin L5 beschreibt hier eine sehr moderne Form der Kommunikation mit den Eltern. Sie nutzt ihr privates Telefon als Kommunikationsmittel und gibt den Eltern damit die Möglichkeit, sie jederzeit erreichen zu können. Hier kann die Frage aufgeworfen werden, ob dies wirklich notwendig ist und ob es nicht für die LehrerIn erschwert, Berufs- und Privatleben zu trennen. Die Probandin führt ihre Ausführungen zum Mobiltelefon unaufgefordert weiter und beantwortet, wie dies in ihrem Fall ist:

„Ahm, das ist aber mit den Eltern so weit abgesprochen, dass das nur im äußersten Notfall ist. Und da ist aber wirklich auf meine Eltern Verlass. Also das funktioniert einwandfrei und ich habe mich noch nie bedrängt oder unwohl von einem Elternteil gefühlt.“ (L5, S. 2/60-62)

Die Lehrerin hat großes Vertrauen gegenüber den Eltern ihrer SchülerInnen und verlässt sich darauf, dass dieses nicht ausgenutzt wird. Sie selbst hat noch keine negativen Erfahrungen dahingehend gemacht und sieht es als angemessen, den Eltern ihre Privatnummer mitzuteilen. Dass sie von sich aus sofort erläutert, welche Erfahrungen sie in Zusammenhang mit der Freigabe ihrer Privatnummer bereits gemacht hat und auch darlegt, welche Regeln sie mit den Eltern vereinbart hat, lässt darauf schließen, dass sie sehr wohl weiß, dass ihr Verhalten auch kritisch betrachtet werden kann, vor allem dahingehend, dass es der Lehrperson damit schwerer fallen könnte, Berufs- und Privatleben zu trennen.

Elterngespräche bzw. Sprechstundentermine

Als weitere Form der Elternarbeit nutzen die meisten ProbandInnen Elterngespräche bzw. speziell vereinbarte Sprechstundentermine. Diese Form wird vor allem dann genutzt, wenn während des Schuljahres Gesprächsbedarf zwischen Lehrperson oder Eltern besteht bzw. auch

dann, wenn die Gesprächszeit bei Elternsprechtagen nicht ausreicht, um den Gesprächsbedarf zu decken, wie dies auch Probandin L5 erläutert:

„Falls man mit den zehn Minuten bzw. 15 Minuten nicht auskommt, macht man sich dann eigentlich immer während dem Schuljahr Termine mit den Eltern aus ...“ (L5, S. 1/23-24).

Diese Form der Kommunikation kommt auch dann zum Einsatz, wenn die Eltern etwas mit der Lehrperson zu besprechen haben, was sich nicht zwischen Tür und Angel lösen lässt.

Proband L7 nutzt die Elterngespräche auch dann, wenn spezielle Fördermaßnahmen bei einem Kind als notwendig erscheinen und dies mit den Eltern besprochen wird. In weiterer Folge werden dann regelmäßig Gespräche mit den Eltern geführt, um den Leistungsstand und die Fortschritte des Kindes zu diskutieren:

„... natürlich nicht zu vergessen sind die Gespräche, die immer wieder stattfinden, wenn wir wissen, dass das Kind gewisse Defizite hat, wo wir uns dann monatlich einen Termin ausmachen und einfach schauen, was sich in der Phase getan hat, ob es Fortschritte gegeben hat, ...“ (L7, S. 5/254-256).

Hier erläutert der Proband eine Form des Elterngesprächs, bei der implizit die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus hervorgehoben wird, die notwendig ist, um Leistungserfolge bei den SchülerInnen zu erzielen. Da die Familie den Bildungserfolg der Kinder maßgeblich beeinflusst, scheint es unumgänglich, die Eltern über Fördermaßnahmen zu informieren und die Umsetzung dieser gemeinsam zu erarbeiten.

KEL-Gespräche

Die sogenannten KEL-Gespräche werden nicht von allen befragten ProbandInnen im Schulalltag eingesetzt, sie werden aber doch im Verlauf der Interviews einige Male thematisiert bzw. wird die Meinung zu dieser Form der Elternarbeit kundgetan.

Auf die Frage, ob die Kinder bei den Gesprächen zu ihren Leistungen auch dabei sind, antwortet L1:

„Ja, das ist (2) so e i n Zwiespalt (lacht), das haben sie sich glaub ich selber noch nicht so ganz entschieden. Letztes Jahr hat es geheißen, es gibt das sogenannte KEL-Gespräch – Kind-Eltern und Lehrer Gespräche. Dieses Jahr heißt es wieder, es ist doch nicht so, wir können es selber entscheiden. Ich habe es selbst noch nicht so ganz rausgefunden, wie es jetzt wirklich gehört. Mir ist es immer lieber, wenn die Kinder nicht dabei sind, weil ich einfach mit den Eltern ehrlicher drüber reden kann, was den Kindern einfach abgeht.“ (L1, S. 3/127-132)

Es scheint nicht ganz klar, wie das mit den KEL-Gesprächen in ihrer Schule bzw. generell gehandhabt wird. Die Probandin L1 hat sich dafür entschieden, die Gespräche zur Leistungsfeststellung der Kinder nur mit den Eltern alleine zu führen, weil sie es bevorzugt, offen und ehrlich über den Stand des Kindes zu sprechen.

Probandin L2 präferiert es auch, Gespräche mit den Eltern alleine zu führen: „... *also bis jetzt waren noch nie Kinder dabei und das finde ich auch besser eben, weil man offener reden kann mit den Eltern, wie wenn da das Kind daneben sitzt*“ (L2, S. 4/200-201).

Bei dieser Lehrperson ist es die Regel, dass die Eltern alleine zum Gespräch erscheinen und die Kinder nicht dabei sind. Die Probandin vermutet, dass es den Kindern so auch lieber ist: „*Also ich glaube auch, manche Kinder wollen da gar nicht unbedingt dabei sein (lacht), weil sie wissen, manchmal gibt es nicht nur gute Sachen zum Berichten ...*“ (L2, S. 4/206-208).

Diese Aussage kann nur zum Teil unterstützt werden. Natürlich kann es für die Kinder demotivierend sein, wenn nur von Defiziten gesprochen wird. Es kommt auf die Gestaltung dieser Gespräche an. Prinzipiell scheint es schon auch Vorteile zu haben, die Kinder in die Gespräche miteinzubinden. So können die Kinder bei solchen Gesprächen auch ihre eigene Perspektive schildern. Im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wäre es wichtig, dass die Triade Kind-Eltern-LehrerIn zusammenarbeitet, was für die Kommunikationsform der KEL-Gespräche sprechen würde.

5.2 Erstkontakt mit den Eltern und das Erleben „erster Male“

Der Erstkontakt mit den Eltern stellt einen wichtigen Moment in der Phase des Berufseinstiegs dar, der oft begleitet wird von Nervosität, Unsicherheit und auch Ängsten vor dem ersten Treffen mit den Eltern. Was dann aus der Retrospektive von mehreren ProbandInnen eingeräumt wird, ist, dass die Ängste vor dem ersten Aufeinandertreffen bzw. auch bei erstmaligem Durchführen verschiedener Formen des Elternkontaktes, dann im Nachhinein relativiert werden können. Alles, was zum ersten Mal erlebt wird, weckt eine Unsicherheit in den BerufseinsteigerInnen, sobald das Unsichere ausgeräumt wird und positive Erfahrungen in Zusammenhang mit den herausfordernden Aufgaben gemacht werden, scheinen diese auch weniger angsteinflößend. Die Probandin L1 erzählt zu ihrem ersten Schulalltag Folgendes:

„*Da war ich halt am ersten Schultag voll, voll nervös, weil da kommen sie ja zu dir in die Klasse und schauen dir zu, was du mit den Kindern am ersten Schultag machst und dann stehst du halt einmal da und hast die komplette Krise ob du das eh wirklich gut hinbekommst. Das hat aber dann Gott sei Dank recht gut funktioniert und ich glaub sie haben mich auch von Anfang an recht mögen, also ich habe es eigentlich sehr positiv in Erinnerung. Ich habe jetzt nicht wirkliche Probleme gehabt, ganz am Anfang.*“ (L1, S. 1/4-9)

Die ProbandIn L1 betont mit ihrer Aussage „voll, voll nervös“ zu sein ihre eigene Empfindung am ersten Schultag, was verdeutlicht, dass ihr dieser Tag besonders in Erinnerung geblieben ist. Nervös machte sie vor allem, dass sie von den Eltern beobachtet wurde und auch auf ihre Fähigkeiten hin überprüft. Mit der Bezeichnung eine „komplette Krise“ zu haben, betont sie noch einmal, wie nervenaufreibend diese Situation für sie war. Im nächsten Satz relativiert sie

die negativen Sorgen dann und wirft ein, dass sie den Eindruck hatte, dass alles „recht gut funktioniert“ hat und von Anfang an eine Sympathie zwischen ihr und den Eltern vorhanden war. Sie räumt dann auch ein, dass sie sehr positive Erinnerungen an ihren Berufseinstieg hat, der nicht von Problemen begleitet war. Auch die Probandin L2 hat im Interview einige Male den Erstkontakt zu den Eltern erwähnt. Unter anderem erzählte sie folgendes: „... *da sind dann das erste Mal die Eltern gekommen und da war ich halt richtig nervös, ...*“ (L2, S.1/9-10). Auch sie betont hier, ihre Nervosität vor dem ersten Elternkontakt. Dass besonders der Moment vor dem ersten Aufeinandertreffen nervenaufreibend ist, scheint schlüssig zu sein. Immerhin stellen sich die BerufseinsteigerInnen vielen neuen Aufgaben und das Neue kann Unsicherheiten und Ängste hervorrufen. Auch wenn dann die Eltern schon bekannt sind, so können auch die neuen Aufgaben, die sich im Zuge der Elternarbeit im Laufe des ersten Dienstjahres bzw. der ersten Dienstjahre ergeben, Unsicherheiten hervorrufen. So scheint es wenig verwunderlich, dass Probandin L2 folgende Aussage tätigt:

„... u n d ja vor dem ersten Elternsprechtage war ich eben dann auch wieder voll nervös, weil ich nicht gewusst habe „He wie rennt das ab?“, ich habe noch nie einen gehabt wie fang ich an zum Reden oder ja generell alles. Und dann war ich aber richtig beruhigt, weil es einfach (2) wirklich gut gelaufen ist, alle Eltern waren total lieb zu einem und es hat eigentlich gar nichts geben.“ (L2, S. 1/33-37)

Auch sie relativiert ihre Ängste dann im Nachhinein, durch ihre gemachten, positiven Erfahrungen. Dadurch, dass der Elternsprechtage aber eine neue Erfahrung in Bezug auf die Elternarbeit darstellte, war sie im Vorhinein wieder nervös. Mit der Aussage, dass es „nichts geben“ hätte, könnte die Probandin meinen, dass keinerlei Probleme auftraten und die Eltern ihre Vorgehensweise beim Elternsprechtage und auch sie selbst als Person akzeptierten. Ängste scheint sie vor allem vor einer möglichen Beurteilung der Eltern zu haben. Was sich für Probandin L2 als besonders herausfordernde Aufgabe im Berufseinstieg herausgestellt hat, war, erstmalig Leistungen der SchülerInnen zu beurteilen und dementsprechend Noten zu vergeben. Probandin L2 schildert dazu Folgendes:

„Ja und dann war eh der Jänner und Februar und dann war es halt so weit, dass ich das erste Mal Noten hergebe und dann habe ich mir auch gedacht ‚Ok, es ist schwierig‘, weil ich nicht weiß, ob das jetzt richtig ist, weil ich hab das erste Mal Noten hergegeben. Und ja, ob die Eltern dann damit quasi einverstanden sind, weil ich weiß nicht, was sie bei der vorigen Lehrerin gekriegt haben, welche Noten u n d hab mir gedacht wenn dann komplett Konträres rauskommt bei den Noten, ob halt dann vielleicht nach den Ferien die Eltern dastehen ...“ (L2, S. 1/17-22)

Die Probandin hatte Bedenken bei der erstmaligen Notenvergabe, weil sie nicht einschätzen konnte, wie die Eltern auf die Noten reagieren würden. Besonders die Leistungsbeurteilung kann für BerufseinsteigerInnen eine Aufgabe mit herausforderndem Charakter darstellen. In

diesem Fall hatte die Probandin Angst davor, dass sie die Leistungen der SchülerInnen möglicherweise falsch einschätzen würde und anders beurteilen würde, als vielleicht ihre Vorgängerin. Sie manövriert sich selbst abermals (siehe oben) in eine Beurteilungssituation, bei der im Vordergrund steht, die Akzeptanz der Eltern zu erlangen. Sie scheint in ihrer pädagogischen Autorität nicht gefestigt und stellt diese auch nicht in den Vordergrund, vielmehr steht für sie die Akzeptanz der Eltern im Fokus. Ihre Ängste waren aber dann aus ihrer Perspektive im Nachhinein gesehen, unbegründet, da die Eltern keine Einwände gegen ihre Art der Benotung hatten bzw. diese nicht mit ihr kommunizierten. Ihre Beurteilung durch die Eltern ist ihrer Meinung nach positiv verlaufen. Eine Möglichkeit diese Bedenken im Vorhinein aus dem Weg zu schaffen, wäre gewesen, sich Informationen über die Benotungen der Vorgängerin zu beschaffen bzw. sich mit der Vorgängerin kurz zu schließen und über die Benotung zu sprechen. Wahrscheinlich hätte die Probandin die alten Zeugnisse der SchülerInnen auch einsehen können bzw. die Kinder auch nach den Noten fragen können.

Prinzipiell ist es nicht ungewöhnlich, dass Lehrkräfte – wie auch von den ProbandInnen erzählt - vor dem erstmaligen Durchführen einer Aufgabe, die sich im Zusammenhang mit der Elternarbeit ergibt, nervös sind. Die Nervosität liegt vor allem darin begründet, dass sich die ProbandInnen mit einer Aufgabe konfrontiert sehen, die ihnen bis dato unbekannt war. Was ihnen Angst macht, ist also das Neue und Ungewisse²², das die Aufgabe mit sich bringt. Haben die ProbandInnen dann die Aufgabe ihrer Meinung nach zufriedenstellend bewältigt, so schätzen sie die Aufgabe als weniger angsteinflößend ein. Je mehr positive Erfahrungen sie in Zusammenhang mit den herausfordernden Aufgaben machen, umso positiver ist ihre Einstellung gegenüber der Gesamtaufgabe Elternarbeit. Anfängliche Angst- oder Nervositätsgefühle sind ausgeräumt, da sich die Aufgaben gut bewältigen ließen. Natürlich ist es nicht immer der Fall, dass nur positive Erfahrungen gemacht werden. Auch negative Erfahrungen können zum Alltag der BerufseinsteigerInnen gehören, wie sie zum Beispiel im Rahmen von Konflikten mit Eltern gemacht werden können. In der nächsten Kategorie werden Fallbeispiele zu Konflikt-Situationen beschrieben und der Umgang der ProbandInnen damit erläutert.

²² Forschungen zum pädagogischen Handeln zeigen auf, dass das Moment der Ungewissheit konstitutiv für dieses Handeln ist. Professionen (auch ÄrztInnen, RechtsanwältInnen, RichterInnen etc.) arbeiten auf der Basis von Einzelfällen, das heißt es kann nicht nach gewissen Schemata gehandelt werden, vielmehr geht es um situationsbedingtes Handeln. Literaturverweis: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela; Combe, Arnold (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS.

5.3 Umgang mit Konflikt-Situationen in der Berufseinstiegsphase

Probandin L1 hatte in ihrer Anfangszeit folgendes Problem, welches sie bearbeiten musste. Sie unterrichtete eine erste Klasse und musste Regeln durchsetzen, die ihrer Meinung nach im Schulalltag wichtig sind, um eine gute Lernatmosphäre zu schaffen. Unter anderem sah die Probandin auch die Notwendigkeit, Regeln bezüglich der „Klo-Geherei“, wie sie es nennt, einzuführen. Eine Mutter zeigte kein Verständnis für eine solche Regelung und kritisierte die Lehrerin:

„... dann habe ich aber ahm gerade in der Anfangszeit öfter das Problem mit der Klo-Geherei gehabt in der Klasse, w e i l die Kinder das natürlich gewohnt sind vom Kindergarten, dass sie jederzeit gehen können und so weiter und da bin ich schon mal mit einer Mutter so ein bisschen (2) aneinandergeraten, weil sie dann gemeint hat, dass sie das so schlimm von mir findet, dass ich ihr Kind nicht auf das Klo gehen lasse, wenn es muss und dann hab ich ihr halt lang und breit erklärt, dass das halt einfach nicht geht, dass sie ununterbrochen gehen, weil sie müssen sich echt auf die Pause beschränken lernen und das müssen sie langsam einmal können und wenn einer auf das Klo gehen will während der Stunde, müssen auf einmal alle. Und das geht halt einfach nicht, weil dann bekommen wir nie was weiter...“ (L1, S. 1/18-27).

Die Mutter zeigte zu Beginn kein Verständnis für die Vorgehensweise der Lehrerin und *„Da ist sie halt wieder dagestanden und wieder dagestanden.“* (L1, S. 1/29-30) Die Probandin stand unter ständiger Kritik der Mutter und schließlich musste die Probandin gegenüber der Mutter sehr deutlich ihren Standpunkt vertreten und auch argumentieren, warum sie sich im Recht sieht:

„A b e r, dadurch, dass sie mich da schon immer ein bisschen kritisiert hat, habe ich mir doch gedacht, dass ich mich jetzt einmal wehre, weil ich weiß ja auch, was ich von den Kindern verlangen kann und dass das auch funktionieren kann. (3) U n d dann habe ich halt auch einmal gesagt: ‚Sie müssen mich auch verstehen, weil ich das gerne so möchte, dass ich ihr Kind nicht das tun lassen will, was es gerne möchte, sondern, weil ich einfach der Überzeugung bin, dass die Kinder das einfach lernen müssen, dass die anderen das ja auch nicht tun‘.“ (L1, S. 1/30-36).

Durch das ständige Kritisieren seitens der Mutter sah die Probandin die Notwendigkeit, sich zu wehren und der Mutter klar und deutlich zu machen, warum sie sich im Recht sieht. Ihre Kompetenz wird hier von der Mutter in Frage gestellt und die Probandin, die davon überzeugt ist, dass sie im Recht ist (was nicht zwingend heißen muss, dass sie das auch wirklich ist), muss sich hier rechtfertigen. Wie genau das Gespräch zwischen der Mutter und der Probandin verlaufen ist, wird hier nur aus der Perspektive der Probandin geschildert, die das Gespräch als erfolgreich empfindet, weil *„... da hat sie dann eh gleich zurückgezogen und war eigentlich überhaupt kein Ding ...“* (L1, S. 1/36). Wie die Mutter das Gespräch empfunden hat und ob das tatsächlich der Grund war, weshalb sie diese Regelung dann doch akzeptiert hat, bleibt offen. Was aber hier durchaus geschlossen werden kann, ist, dass es in Konfliktsituationen

hilfreich ist, klärende Gespräche herbeizuführen und sogar einzufordern. Was hier negativ hervorzuheben ist, ist, dass die Probandin und die Mutter beide auf ihren Standpunkten beharren und zu Beginn keiner nachgeben will. Was die Mutter dann tatsächlich dazu bewegt hat nachzugeben, lässt sich hier nicht feststellen. Anzumerken sei hier, dass die Schilderung der Probandin L1 problematisch betrachtet werden kann. Grundbedürfnisse der SchülerInnen sollten nicht eingeschränkt werden und die Argumentation der Probandin, warum sie es nicht für richtig empfindet, die Kinder jederzeit auf die Toilette gehen zu lassen, scheint hier unbefriedigend.²³ Eine Situation mit Konfliktpotenzial hat auch Probandin L5 im Verlauf ihres Berufseinstieges erlebt:

„Mein letztes Elterngespräch war recht amüsan, im Nachhinein gesehen. Ahm, ich habe in der Früh die Mitteilung von einer Lehrer-Kollegin bekommen, dass das Kind behauptet, dass ich mit dem Schüler nur schreie (lacht) und den immer nur anbrülle.“ (L5, S. 1/26-29)

Die Probandin beschreibt hier, wie sie durch eine Kollegin mitbekommt, dass einer ihrer Schüler offenbar mit ihrer Art der Kommunikation mit ihm nicht zurechtkommt. Indem sie während der Beschreibung zu lachen beginnt, verdeutlicht sie, dass sie die Anschuldigungen des Schülers als absurd empfindet. Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt sie ihre weitere Vorgehensweise:

„Ja, es ist dann soweit gekommen, dass- also es ist auf das hinausgelaufen, dass ich mit dem Vater dann telefonierte und mir für den selben Tag noch gleich ein Gespräch ausgemacht habe. Der nach der Schule zu mir- also nach meinem Unterricht zu mir in die Klasse gekommen ist und wir das Ganze ausdiskutiert haben und da ist dann zum Vorschein gekommen, dass der Junge das immer als Anschreien empfindet, sobald man seine Stimmlage verändert.“ (L5, S. 1/35-40)

Die Probandin registrierte ihren Handlungsbedarf und ersuchte in diesem Fall den Vater des Kindes, ein klärendes Gespräch mit ihr zu führen. Der Vater kam dem Ansuchen der Probandin nach und erschien an der Schule, um mit ihr die Situation zu besprechen. Sie kam dann anhand des Gespräches mit dem Vater zu folgendem Schluss:

„... das war für mich offensichtlich, dass Kinder Situationen teilweise ganz anders einschätzen, wie Erwachsene und wie schnell, dass Eltern ein schlechtes Bild von dir als Lehrerin haben können, wenn das nicht aus dem Raum geschafft wird, sondern das vielleicht eher die Runde macht zwischen den Eltern, aber nie zu dir als Lehrerin persönlich kommt. Und das war eigentlich ziemlich schockierend zu sehen, wie schnell das geht, sobald ein Kind etwas anders interpretiert, wie man das selber wahrnimmt.“ (L5, S. 1/43-48)

²³ Aus pädagogischer Perspektive problematisch erscheinende Verhaltensweisen sind im Schulalltag nicht selten zu beobachten. Dieses Thema wird nun im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher erläutert, da es vermutlich den Rahmen dieser sprengen würde. Literaturverweis: Krumm, Volker; Eckstein, Kirstin (2003): „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. URL: <https://www.lernwelt.at/downloads/gehtesihnengutoderhabensienochkinderinderschul.pdf> [Stand: 14.08.2018].

Durch ihre Vorgehensweise war es möglich, das Problem aus der Welt zu schaffen. Ihr wurde durch diesen Vorfall klar, wie schnell es zu Missverständnissen zwischen Lehrperson, Eltern und auch Kindern kommen kann, wenn in solchen Situationen nicht das klärende Gespräch gesucht wird. Sie hatte hier zum Glück die Möglichkeit zu intervenieren, weil eine Kollegin sie auf die Problematik hingewiesen hat. Bleiben solche Probleme im Verborgenen, hätte die Lehrerin hier keine Möglichkeit gehabt, dieses aus dem Raum zu schaffen. Hier zeigt sich die Wichtigkeit, des offenen Umgangs zwischen Lehrperson und Eltern. Auch Eltern sollten in solchen oder ähnlichen Situationen das klärende Gespräch mit der Lehrperson suchen, um so Missverständnissen vorzubeugen.

Proband L7 schildert im Verlauf seines Interviews eine Situation, mit der er sich gleich zu Beginn seiner Dienstzeit konfrontiert sah. Im Zuge des ersten Elternabends, bei dem sich der Berufseinsteiger den Eltern vorstellte, offenbarte sich, dass es ein Problem gab, welches es aus dem Raum zu schaffen galt.

„Ich habe nach der halben Stunde dann gemerkt, dass doch bei den Eltern noch ein Problem vorhanden ist. Eine Mutter hat gleich nach der Vorstellungsrunde von mir geklagt, dass ihr Bub während den Pausen immer wieder beschimpft wird und belästigt wird. Aber es hat sich dann herausgestellt- später dann- dass die Mutter unter Angstzuständen leidet, aber das habe ich in dem Moment noch gar nicht gewusst und es war für mich deshalb sehr schwierig in dem Moment, dass ich mich da richtig hineinfinde, weil ich nicht gewusst habe, wie ich das einschätzen kann, ...“ (L7, S. 1/8-14).

Der Proband sah sich hier mit einem Problem konfrontiert, welches scheinbar schon länger Thema im Klassenverband war. Da für ihn das Problem neu war, fiel es ihm schwer, die Situation einschätzen zu können und er empfand es deshalb als schwierig sich einzufinden. Im Verlauf des weiteren Schuljahres kam es immer wieder zu Problemen mit der besagten Mutter, was vor allem daran lag, dass ihr Sohn ihr zu Hause immer wieder von Ungerechtigkeiten berichtete, die ihm seiner Meinung nach widerfahren sind. Der Proband erläutert, dass die Mutter, wie er später erfuhr, an Angstzuständen leidet und durch diese psychische Belastung beeinflusst, in extremer Weise auf harmlose Konfliktsituationen, die ihr Sohn ihr zu Hause schilderte, reagierte. Der Proband beschreibt dann im weiteren Verlauf folgendes Szenario:

„Sie ist unangemeldet in der Frühe dagestanden und hat gesagt, dass sie sofort mit mir sprechen muss- am nächsten Tag. Und hat gesagt, dass wenn das so weitergeht, sie die Schule in die Luft sprengen wird. (2) Ich habe somit dann sofort die Direktion verständigt.“ (L7, S. 1/32-35)

Die Situation mit der Mutter eskalierte, sie drohte an, Handlungen zu tätigen, die nicht nur der Lehrperson selbst schaden könnten, sondern auch allen anderen Personen, die sich im Schulgebäude befinden. Der Proband reagierte sofort und suchte sich Hilfe bei der Direktion. In diesem Moment ist dies genau der richtige Weg, denn alleine würde er dieses Problem nicht lösen können bzw. muss die Drohung der Mutter ernst genommen werden und deshalb dementsprechend reagiert werden. Die Direktion informierte dann auch den „Postenkommandanten in der Gemeinde und hat Rücksprache gehalten mit der Gewerkschaft ...“ (L7, S. 1/36-37). In diesem Fall wurde das Problem sofort von der Direktion ernst genommen und der Proband fand vollste Unterstützung. Gemeinsam baten der Proband und die Direktorin seiner Schule die Mutter auch noch einmal zu einem Gespräch „und wir haben ihr das noch einmal nähergebracht, welche Aussagen sie da getätigt hat, dass das nicht- dass das einfach nicht tragbar ist ...“ (L7, S. 1/39-40). In schwierigen Situationen ist es immer von Vorteil, sich als Lehrperson Hilfe zu holen und Gespräche nicht alleine mit den Eltern zu führen. Gerade in konflikträchtigen Situationen ist es förderlich, eine dritte Partei beim Gespräch dabei zu haben, die dann als eine Art MediatorIn fungiert. Dies gilt generell für Situationen, in denen die Lehrperson sich unsicher oder unwohl fühlt, oder auch, wenn die Eltern dies wünschen. Der Proband hat also in diesem Fall absolut richtig reagiert. Er spricht dann im Interview darüber, wie er weiter mit dem Problem umgegangen ist.

„Ahm, es hat sich dann von mir herausgestellt, wie ich mich beobachten hab können, also ich habe das relativ schlecht verarbeiten können. Es war für mich ein großes Problem, weil ich das immer mit mir mitgezogen habe, aber ich habe auch bemerkt, dass ich den Buben auch hin und wieder bevorzugt habe. Das war nicht meine Absicht, aber das war so irgendwie der innere Schutzmechanismus. Du willst nicht, dass du irgendwie noch einmal in Konfrontation mit der Mutter kommst, weil doch das Gespräch auch sehr einprägsam war und ja, das war eine relativ spannende Geschichte und das hat für mich den Start relativ turbulent erscheinen lassen. Aber ich muss generell sagen, auch die Klassenelternvertreter sind mir sehr nahe gestanden auch in den eher schwierigen Zeiten und auch die Direktorin und es war für mich eigentlich auch eine Sache, wo ich mir jetzt hinterher denke, dass ich daraus sicherlich etwas gelernt habe ...“ (L7, S. 1/41-51).

Die vom Probanden L7 geschilderte Situation hat für ihn die Anfangszeit sehr turbulent erscheinen lassen und sie hat ihn auch belastet und in seinen Handlungen beeinflusst. Er reflektiert in den obigen Ausführungen seine Handlungen und stellt fest, dass er versucht hat, jeglichen Konflikt von dem Buben fernzuhalten, mit dessen Mutter es zu Problemen kam. Sein „innerer Schutzmechanismus“ hat ihn intuitiv dazu gebracht. Er hat angemessen gehandelt und von Anfang an Hilfe gesucht und nicht versucht, das Problem alleine zu bewältigen. Sofort hat er auch Unterstützung aus dem Umfeld erfahren, was der Idealfall ist. Sowohl die Direktorin als auch die anderen Eltern bzw. speziell die KlassenelternvertreterInnen haben ihn unterstützt

und ihm damit das Gefühl gegeben, nicht alleine zu sein. Mit der Formulierung, dass ihm die Elternvertreter „nahegestanden“ sind, will der Proband vermutlich aussagen, dass sie ihm Beistand geleistet haben und ihn in der emotional schwierigen Phase unterstützt haben. Im Nachhinein gesehen zieht er aus diesen Schwierigkeiten zum Anfang seiner Dienstzeit auch positive Ergebnisse, denn er hat durch diesen Fall gelernt, mit schwierigen Konfliktsituationen umzugehen.

Probandin L3 schildert ebenfalls eine Konfliktsituation, die sie während ihres Berufseinstieges erlebt hat:

„Ich habe eine ganz spezielle, negative Erfahrung gemacht, die war ziemlich am Anfang vom Schuljahr, weil da habe ich geglaubt, ich muss jetzt gleich die Welt neu erfinden und muss alles gleich aufräumen. Da habe ich einen Buben gehabt in der Klasse, der sehr, sehr, sehr verhaltensauffällig war und wo ich mir gleich am Anfang einmal trotzdem die Eltern hereingeholt habe. Und der Bub hat aber schon von einer anderen Schule zu uns gewechselt, weil er angeblich gemobbt worden ist und so weiter und im Endeffekt ist das Verhalten, das von ihm ausgegangen ist in unserer Schule genauso weitergegangen. Und die Eltern wollten das aber einfach absolut nicht einsehen und haben die Schuld immer nur bei den anderen Kindern gesehen und sind dann auch verbal aggressiv gegenüber mir geworden und das war halt gleich in den ersten paar Wochen von der Schule und da bin ich halt auch dann gleich ziemlich eingeschüchtert gewesen.“ (L3, S. 2/70-80)

Die Probandin beschreibt hier eine Situation, in der sie sich mehr oder weniger machtlos gegenüber den Eltern eines Jungen gefühlt hat, der durch, wie sie es nennt, Verhaltensauffälligkeiten negativ auffällt. Die Eltern zeigen in diesem Fall keine Einsicht, dass ihr Sohn problematisches Verhalten an den Tag legt, das so in der Schule nicht tragbar ist. Dies ging so weit, dass sie die Lehrerin auch verbal attackierten und sie dadurch einschüchterten. Gerade in solchen Fällen ist es wichtig, sofort Hilfe zu holen und nicht zu versuchen, alleine mit dem Problem klarzukommen. Auch die Probandin L3 hat in diesem Fall Hilfe von ihrem Direktor bekommen: *„Dann habe ich mir Gott sei Dank den Herrn Direktor dazu holen können, ...“ (L3, S. 2/80)*. Im weiteren Verlauf des Interviews erläutert sie: *„Das finde ich ganz wichtig, dass der Direktor immer hinter den Lehrern steht und immer gerade, wenn Probleme sind, dass er trotzdem hinter den Lehrern ist und auch bei Elterngesprächen dabei ist, wo sie etwas kompliziert werden können.“ (L3, S. 2/87-89)*

Gerade in besonders schwierigen Situationen, wie zum Beispiel, wenn es zu aggressivem Verhalten gegenüber der Lehrperson kommt, ist es notwendig, Hilfe zu suchen und nicht zu versuchen, diese alleine zu bewältigen. Der/die DirektorIn einer Schule ist dafür verantwortlich, die ihm/ihr unterstellten Lehrpersonen zu unterstützen, wenn diese Beistand benötigen. So wie

die ProbandInnen L3 und L7 es geschildert haben, ist das normalerweise auch die Regel. Sollte zwischen Lehrperson und DirektorIn kein gutes Vertrauensverhältnis bestehen, kann es auch hilfreich sein, sich einem/einer KollegIn anzuvertrauen. Jedenfalls wird dafür plädiert, nicht zu versuchen Probleme dieser Art alleine zu lösen.

5.4 Mehr an Erfahrung bedeutet vermindertes Schwierigkeitsempfinden

Die ProbandInnen erwähnen im Interviewverlauf auch immer wieder Situationen und Einschätzungen zu ihrem eigenen Kompetenzerleben und wie sich dieses im Laufe des Berufseinstieges entwickelt hat. Ein wichtiger Begriff, der häufig in diesem Zusammenhang verwendet wird, ist „Erfahrung“. Die ProbandInnen erläutern, dass durch die Erfahrung die Aufgabe der Elternarbeit im Laufe der Zeit an Schwierigkeit bzw. ihren herausfordernden Charakter verliert. Die Probandin L2 sagt in diesem Zusammenhang Folgendes: *„U n d ja, ich würde sagen die Erfahrung macht es auf jeden Fall besser, auch wenn man nicht mehr nervös ist, ist man glaub ich viel sicherer und generell, wenn man dann schon ein Jahr unterrichtet, man weiß einfach was man tut u n d ist sich einfach selber viel sicherer.“* (L2, S. 2/91-94)

Die ProbandIn L3 verwendet außerdem den Begriff der „Routine“ im Kontext zur Einschätzung der Schwierigkeit der Aufgabe der Elternarbeit für BerufseinsteigerInnen, im Vergleich zu länger im Dienst befindlichen LehrerInnen. Ihrer Meinung nach werden die Aufgaben als leichter empfunden, je mehr Routine man als Lehrperson innehat, weil man den Ablauf und die Struktur des Schuljahres kennenlernt und auch den Umgang mit den diversen Aufgaben.

Was laut Probandin L3 ebenfalls hilfreich ist und die Aufgabe der Elternarbeit leichter erscheinen lässt, ist, dass sie vor Eintritt in den Lehrberuf bereits mehrere Jahre Berufserfahrung sammeln konnte, ebenfalls in einem pädagogischen Bereich. Vorherige Berufserfahrung als Hilfe im Umgang mit den Eltern thematisiert auch Proband L7, der Folgendes dazu sagt:

„Was mir auf alle Fälle geholfen hat und das würde ich eigentlich jedem, der einen Lehrberuf ergreift unbedingt empfehlen. Ich habe zwei Jahre Berufserfahrung in der Privatwirtschaft vorher gehabt und da ist mir einfach- da bin ich einfach ins kalte Wasser nach der Matura geworfen worden und habe mich da auch selber- habe mir da auch selber einen Stellenwert erkämpfen müssen und das war schon ganz wichtig und das hat mir auf alle Fälle bei der Elternarbeit geholfen. Ich höre oft von KollegInnen, wenn sie mich am Telefon mit Elternteilen reden hören, dass ich das mit so viel Charme mache und es aber trotzdem auf den Punkt bringe. Das ist etwas, das habe ich sicher in den zwei Jahren in der Privatwirtschaft kennengelernt und das ist für mich einfach ganz, ganz wichtig gewesen ...“ (L7, S. 5/266-275).

Die gesammelten Erfahrungen, die Proband L7 im Laufe seiner beruflichen Tätigkeit in der Privatwirtschaft gesammelt hat, helfen ihm seiner Meinung nach dabei, die Aufgabe der

Elternarbeit besser zu bewältigen. Er vergleicht die Arbeit der Eltern mit der mit Kunden in der Privatwirtschaft. Es können hier mit Sicherheit Parallelen gezogen werden. Hauptsächlich scheint er Erfahrung in der Gesprächsführung gesammelt zu haben, die nun für ihn hilfreich ist, wenn es um die Gesprächsführung mit den Eltern geht. Vorherige Berufserfahrung empfindet er als besonders wichtig und würde er jedem anraten, der die Möglichkeit dazu hat. Generell ist natürlich jede Form der Berufserfahrung, die gemacht werden kann, eine Bereicherung in jeglicher Form, ob nun positive oder negative Erfahrungen. Sie helfen dabei, die eigene Persönlichkeit und Kompetenzen weiterzuentwickeln und können das Erleben der Einstiegsphase in den Lehrberuf durchaus positiv beeinflussen. Proband L7 rät es allen, die vorhaben den Lehrberuf zu ergreifen, vorher durch Praktika o. ä. so viel Berufserfahrung wie möglich zu sammeln, um den eigenen Horizont zu erweitern.

5.5 Authentizität als Erfolgsgarant?

Ein Begriff, der auch in diversen Interviews zur Sprache kommt, ist der der „Authentizität“.

„Ganz wichtig ist auf jeden Fall das sichere Auftreten, gleich am ersten Tag. Also wirklich sehr bodenständig und gleich sehr authentisch auftreten, dass die Eltern auch gleich das Gefühl haben, dass man das ernst nimmt ...“ (L7, S. 6/289-291).

Authentisch, also glaubwürdig auftreten und das vom ersten Moment an, sieht der Proband als Wichtigkeit, um den Eltern die eigene Ernsthaftigkeit zu vermitteln. Dadurch wird den Eltern ein Gefühl von Sicherheit vermittelt und sie kommen weniger in Versuchung, die neue Lehrperson aufgrund ihrer Unerfahrenheit zu kritisieren. Authentizität ist ein Muss für alle BerufseinsteigerInnen, aber auch für Lehrpersonen in allen Phasen der Berufslaufbahn. Sie ist also ein lebenslanger Begleiter im Lehrberuf. Auch Probandin L5 spricht darüber:

„Also ich finde als Lehrerin ist es immer wichtig, dass du authentisch bist. Egal ob jetzt- ob du dich sicher fühlst oder unsicher, aber dass du den Eltern das vermittelst, wie authentisch du bist.“ (L5, S. 2/89-90)

Auch für sie ist es wichtig, glaubwürdig den Eltern gegenüber aufzutreten. Die eigenen Emotionen und möglichen Unsicherheiten sollten die Arbeit mit den Eltern nicht negativ beeinflussen. Und doch aber sollte das eigene Handeln glaubwürdig bleiben. Für Probandin L5 zählt zum authentischen Auftreten auch, ehrlich gegenüber den Eltern zu sein. Sie schildert dazu Folgendes:

„Also ich war beim Elternabend in der vierten Klasse so ehrlich und habe gesagt: ‚Ich bin voll nervös vor den ersten Schularbeiten, weil es für mich selbst die ersten Schularbeiten sind und deshalb kann ich das gut nachvollziehen, wenn das auch für die Kinder etwas ganz Neues ist und etwas Großes ist‘ und ich glaube, es ist ganz etwas anderes, wenn du authentisch rüberkommst, wie wenn ich jetzt gesagt hätte: ‚Ja, das mit den Schularbeiten, das schaukeln

wir schon und mit dem habe ich überhaupt kein Problem und ich mache mir überhaupt keinen Kopf‘, glaube ich, würde das nicht sehr glaubwürdig rüberkommen.“ (L5, S. 2/82-88)

Für sie ist das erstmalige Durchführen der Schularbeiten eine Herausforderung, der sie sich, genauso wie ihre SchülerInnen, stellen muss. Sie hat gegenüber den Eltern offen kommuniziert, dass sie aufgrund der neuen Aufgabe, die sie in dieser Form noch nie bewältigt hatte, Nervosität verspürte und deshalb auch gut nachvollziehen konnte, dass auch die SchülerInnen nervös vor dieser neuen Aufgabe waren. Für sie ist dies eine Art von authentischem Auftreten. Durch ihren ehrlichen Umgang mit den Eltern, hat sie natürlich auch eine mögliche Angriffsfläche geschaffen. Nicht alle Eltern würden ihre Unsicherheit so akzeptieren und würden die Lehrperson möglicherweise für ihre fehlende Erfahrung kritisieren. Im Fall der Probandin L5 hat diese keine negativen Erfahrungen diesbezüglich gehabt. Was in Fällen dieser Art häufig von Bedeutung ist, ist das Bauchgefühl bzw. die Intuition. Es liegt an der Lehrperson selbst einzuschätzen, wie sie mit eigenen Unsicherheiten umgeht und ob sie diese mit den Eltern kommunizieren will oder nicht.

5.6 Hilfe bei Bewältigung der Anforderungen im Berufseinstieg

Was sich generell aus den Aussagen der ProbandInnen herausfiltern lässt, ist, dass Hilfe bei der Bewältigung der Anforderungen im Berufseinstieg und speziell auch bei der Elternarbeit notwendig ist. Wie die Hilfe dann aussieht bzw. gestaltet ist, das unterscheidet sich bei den ProbandInnen. Sie alle haben aber in irgendeiner Form Hilfe in Anspruch genommen. Sei es nun von dem/der DirektorIn der Schule, vom Kollegium, eigenen Eltern, die auch als Lehrpersonen tätig sind, ehemaligen StudienkollegInnen, etc.

Probandin L4 rät allen BerufseinsteigerInnen, sich rechtzeitig bzw. von Beginn an Hilfe zu suchen:

„... gleich am Anfang nach Unterstützung fragen, sich einfach immer trauen. Weil wenn man nichts fragt, dann kann auch nichts zurückkommen.“ (L4, S. 3/125-127)

Alle befragten ProbandInnen haben in ihrer Berufseinstiegsphase diesen Tipp, vielleicht teilweise auch unbewusst, beherzigt und sich Hilfe gesucht. Inwiefern dies geschehen ist, wird nun anhand einiger Interviewauszüge dargestellt.

„Natürlich habe ich auch einen absoluten Vorteil, weil beide Elternteile von mir Lehrer sind und da habe ich natürlich auch schon sehr viele Informationen bekommen und habe auch immer wieder nachgefragt und die haben mich auch sehr gut bestärkt in meinen Tätigkeiten und haben mich auch immer wieder informiert, wie man richtig vorgehen soll, also ich bin da in einer sehr glücklichen Situation gewesen.“ (L7, S. 5/231-235)

Proband L7 sieht sich im Vorteil, weil seine Eltern beide den Lehrberuf ausüben und er dadurch immer Unterstützung von ihnen erfahren hat und sie bei Unklarheiten immer zu Rate ziehen konnte. Auch Probandin L1 schildert dazu ihre Erfahrungen:

„Ja, also (2) (seufzt), das meiste war schon meine Mama, also die hat mir schon ziemlich geholfen. Natürlich helfen dir die anderen Lehrer in der Schule auch, deine Kollegen, aber ahm die kennst du halt auch noch nicht so gut, wenn du gerade einsteigst und so und dann willst du vor denen jetzt auch nicht irgendwie Schwäche zeigen und so wie der Neuling rüberkommen, der ihnen dauernd nachrennt und fragt wie das geht und wie das geht. Ahm am meisten hat mir schon sie geholfen...“ (L1, S. 4/218-223).

Probandin L1 wurde vor allem von ihrer Mutter unterstützt, die selbst auch Lehrerin der Primarstufe ist. Sie hat auch Hilfe von KollegInnen in Anspruch genommen bzw. betont, dass sie dies hätte tun können. Sie selbst hatte dahingehend aber Bedenken, da sie sich nicht als „Neuling“ etikettieren lassen wollte. Vor den KollegInnen wollte sie keine Schwäche zeigen und damit ihre Kompetenz beweisen. Deshalb hat sie zum Großteil Hilfe bei ihrer Mutter gesucht, die für sie eine Vertrauensperson darstellt. Andere ProbandInnen schilderten wiederum, dass sie sehr wohl Hilfe von KollegInnen in Anspruch genommen haben:

„Genau ja, gegeben hat es natürlich die Kollegen, die einem immer wieder helfen, also meine Parallelklassenlehrerin mit der mache ich mir immer viel aus und die sagt mir auch immer ganz viel. Es gibt auch immer noch Dinge die jetzt noch immer vielleicht neu sind für mich, die ich halt noch nie gehört habe. Ich meine, wenn man dann mal ein Jahr wirklich durch hat, ok, dann wiederholt sich eh oft viel, einiges. A b e r ja, am Anfang waren es halt schon einige Dinge, die man nicht gewusst hat, wo dann eben meine Parallelklassen-Lehrerin mir ziemlich geholfen hat.“ (L2, S. 2/94-100)

Auch Probandin L5 hebt besonders hervor, dass ihre KollegInnen für sie eine große Unterstützung in der Berufseinstiegsphase waren:

„U n d meinen Kolleginnen gebührt wirklich ein großer Dank, weil die waren von Anfang an immer mit einem offenen Ohr für einen da, egal um was es gegangen ist ... Also die sind wirklich (2) spitze, auf die du dich immer verlassen können hast und die ich wegen jeder Kleinigkeit fragen können hab, ohne dass du das Gefühl gehabt hast, du bist jetzt irgendwie die Junglehrerin, die sich einfach nicht auskennt.“ (L5, S. 3/144-151)

Anders als Probandin L1 hatte Probandin L5 keinerlei Bedenken, ihre Kolleginnen bei offenen Fragen um Rat zu bitten. Sie hat sich im Kollegium sehr wohl gefühlt und fühlte sich auch von ihren Kolleginnen ernst genommen. Sie hatte auch nicht das Gefühl als Junglehrerin anders vom Kollegium behandelt zu werden. Probandin L3 wurde im ersten Dienstjahr von einer Begleitlehrerin unterstützt:

„Ahm, ich muss ganz ehrlich sagen, eben im ersten Dienstjahr habe ich auch eine Begleitlehrerin gehabt, bei mir in der Klasse, die war neun Stunden in der Woche bei mir, das war eine ältere ahm Kollegin und von der habe ich mir sehr, sehr viel anschauen können und

die hat mich auch sehr, sehr viel unterstützt und das war eigentlich für mich so etwas wie eine Mentorin. Also ich habe mich vom ersten Augenblick ganz gut mit ihr verstanden und wir haben total gut harmoniert und die war mir eine große Stütze im ersten Dienstjahr, das muss ich schon sagen.“ (L3, S. 2/94-99)

Die Probandin L3 bezeichnet ihre Kollegin als eine Mentorin, die sie im ersten Dienstjahr unterstützt hat. Generell haben sich alle befragten ProbandInnen so eine Art MentorIn bzw. sogar mehrere MentorInnen in der Berufseinstiegsphase gesucht.

Auf die Frage, ob es generell wünschenswert gewesen wäre eine/n MentorIn im Berufseinstieg zu haben, antwortet Probandin L1 Folgendes:

„Sowas hätte ich voll gerne gehabt. Ich hätte mir jemand zweiten gewünscht der mir einfach bei der Klassenführung hilft. Es ist jetzt nicht dieses Unterrichten an sich, das ist eh- das geht eh voll gut. Das hat auch von Anfang an funktioniert, da bin ich auch reingegangen und es hat gepasst. Das ganze Rundherum, wenn ich da wen zweiten gehabt hätte, der mir sagt: „Du musst jetzt das schreiben, das abgeben, diese Planung hergeben, das da eintragen“. Ich meine ich habe Gott sei Dank eine Teamlehrerin gehabt, die hat mir eh das ganze Programm ausgefüllt, wo ich keine Ahnung gehabt habe. Ahm, aber das hätte mir total geholfen, wenn es da einfach jemanden gegeben hätte, der mir bei der Organisation hilft, diese ganze Klasse irgendwie aufbauen, dieses ahm, dieses Stoffmäßige war eh nie das Problem, einfach nur das Rundherum, weil mich das einfach voll überfordert hat und weil es keiner erklärt hat – nie.“ (L1, S. 6/285-294)

Probandin L5 antwortet auf die Frage folgendes:

„Also ich würde das sehr begrüßen, wenn es ältere oder berufserfahrenere Lehrerinnen und Lehrer geben würde, die einfach die Junglehrer nicht jetzt als die Babys von der PH sehen, sondern wirklich dann- ja trotzdem halt ein bisschen an der Hand nehmen und gemütlich einführen in die ganze Elternarbeit, weil einfach so viele Sachen sind, die du während dem Studium nicht mitbekommst. Die dann aber in der Praxis vorausgesetzt bzw. verlangt werden. Aber ich glaube auch, dass es wichtig ist, dass du dir den Mentor vielleicht selber aussuchen kannst und nicht zugeteilt bekommst, weil du einfach nicht mit allen Personen gleich arbeiten kannst.“ (L5, S. 3/157-164)

Anhand der beiden Aussagen von Probandin L1 und L5 lässt sich annehmen, dass gerade LehrerInnen in der Berufseinstiegsphase gerne Hilfe annehmen, auch in Form von MentorInnen. Alle befragten ProbandInnen haben sich in irgendeiner Form selbst darum gekümmert, eine/n MentorIn zu finden, auch wenn sie diese nicht immer von sich aus so bezeichnen würden. Probandin L5 beschreibt, dass sie es als förderlich empfinden würde, wenn der/die MentorIn selbst ausgesucht werden würde, da dann selbst entschieden werden kann, ob es möglich scheint mit einer Person zusammenzuarbeiten oder eben nicht. Da gegenüber einem/einer MentorIn auch Schwächen aufgezeigt werden müssten, ist es wichtig, dass auch eine Vertrauensbasis zwischen Mentee und MentorIn vorherrscht, ansonsten wäre eine

Zusammenarbeit nur wenig zielführend, da dann Probleme wahrscheinlich nicht offenbart werden würden.

Im Kapitel zum Umgang mit Konfliktsituationen wurde bereits darauf eingegangen, dass sich ProbandInnen (L3, L5) bei schwierigen Elterngesprächen bzw. Konflikten mit den Eltern, Hilfe bei dem/der DirektorIn gesucht haben. Auch Probandin L5 schildert, dass ihre Direktorin generell im Alltag eine große Hilfe für sie darstellt: *„Also unsere Direktorin hat immer ein offenes Ohr für uns, sie unterstützt uns eigentlich immer ...“* (L5, S. 3/137-138). Auch Probandin L4 sagt: *„Ja, wenn ich Fragen gehabt habe, habe ich immer zur Frau Direktor gehen können ...“* (L4, S. 2/64).

5.7 Elemente einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Schulalltag

Wie bereits in der theoretischen Auseinandersetzung im Kapitel 2 beschrieben, lässt sich aktuell eine Tendenz erkennen, dass bezüglich der Elternarbeit in Schulen ein Paradigmenwechsel angestrebt wird. Der Begriff „Elternarbeit“, der von einer negativen Konnotation geprägt ist, wird immer häufiger durch „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ ersetzt. Generell wird dadurch dafür plädiert, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu verstärken und auf einer Augenhöhe zu arbeiten, zum Wohl der Kinder. Die geführten Interviews wurden auch dahingehend untersucht, inwiefern dieses Ideal der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis bereits Umsetzung findet und wie sich die Elternarbeit gestaltet. Kann von einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit gesprochen werden? Wenn ja, wie wird diese in der Praxis umgesetzt? Wenn nein, wo ist erkennbar, dass Schule und Elternhaus nicht auf Augenhöhe zusammenarbeiten?

Hier sei festgehalten, dass Elternarbeit immer sehr situationsabhängig gestaltet werden muss, verschiedene Faktoren beeinflussen diese Gestaltung. Außerdem sind die Eltern eine Gruppe, die sich aus den verschiedensten Charakteren und Individuen zusammensetzt - Heterogenität lautet das Stichwort.

In den Interviews wird einige Male auch indirekt auf die Gestaltung der Elternarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft eingegangen. Hier sei festgehalten, dass keine der befragten Lehrpersonen explizit von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gesprochen hat, der Terminus scheint also in der Praxis noch nicht geläufig zu sein.

Inwiefern sich die partnerschaftliche Zusammenarbeit aus der Perspektive der befragten ProbandInnen im Alltag gestaltet, wird nun anhand einiger Interviewauszüge dargestellt. Im

Kontext der Gesprächsführung mit Eltern zu Problemen von SchülerInnen, erläutert Probandin L1 zum Beispiel Folgendes:

„... und dann erzählen halt die Eltern auch meistens etwas von zu Hause und so kommen wir dann halt auch öfter auf einen grünen Zweig, dass wir gemeinsam vielleicht eine Lösung finden, wenn ein Kind sich zum Beispiel bei irgendetwas recht schwer tut...“ (L1, S. 3/113-115).

Die Redewendung „auf einen grünen Zweig kommen“ wird hier von der Probandin L1 eingesetzt und im selben Atemzug erklärt sie auch, was sie damit meint, nämlich, gemeinsam und partnerschaftlich eine Lösung etwaiger Probleme zu erarbeiten. Hier spricht die Probandin etwas an, was im Kontext einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von großer Bedeutung ist, nämlich, gemeinsam an Problemlösungen zu arbeiten. Eltern und Lehrperson sollten sich nicht als GegnerInnen sehen, sondern vielmehr als PartnerInnen, die beide das Wohl des Kindes zum Ziel haben.

Im Sinne des Konzeptes der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird auch dafür plädiert, Eltern zur Mitgestaltung des Schulalltages einzuladen und Möglichkeiten zu schaffen, die Eltern zur Partizipation einzuladen. Probandin L2 erläutert dazu im Interview Folgendes:

„Ja man kommt- was mir noch eingefallen ist- man kommt oft mit den Eltern zum Reden wenn wir Ausflüge haben, dann haben wir Elternteile mit, also meistens ein bis zwei Elternteile meistens mit als Begleitperson, da ist es auch oft so, dass man einfach ungezwungen mal Reden kann mit den Eltern über die Kinder oder die Klasse und das ist immer total entspannt, weil man hat so zwischendurch mal die Zeit mit den Eltern zu reden und dann erfährt man auch ein bisschen mehr über die Kinder, was sie zum Beispiel so in der Freizeit machen, ob sie irgendwelche Hobbies haben oder Sport machen, oder was man halt so oft dann gar nicht weiß und das ist immer ganz gut finde ich, wenn da Eltern dabei sind.“ (L2, S. 5/235-242)

Die Probandin L2 nennt damit eine Möglichkeit, Eltern in den Schulalltag einzugliedern und den Kontakt mit ihnen zu pflegen, auch abseits von Elternabenden, Elternsprechtagen und Co. Da meist die Zeit bei den üblichen Formen der Elternarbeit sehr knapp bemessen ist, bietet es sich an, die Eltern auch in den Schulalltag miteinzugliedern und ihnen die Möglichkeit zu geben sich miteinzubringen. Die Probandin hebt hervor, dass man zu solchen Anlässen dann auch über anderes als Noten und Verhalten der Kinder sprechen kann:

„Und wenn man mit denen auch so ungezwungen mal reden kann und nicht immer unbedingt nur über die Noten und das Ganze.“ (L2, S. 5/244-245)

Sie betont hier die Ungezwungenheit, die hier den Kontakt mit den Eltern prägt. Durch die lockere Atmosphäre ist es möglich, den Schulalltag auch mal außen vor zu lassen und sich mehr über das Privatleben der Kinder zu informieren. Das hilft dabei, eine Vertrauensbasis zwischen Schule und Elternhaus zu schaffen, die positive Auswirkungen auf die Zusammenarbeit beider Parteien hat. Eine weitere Form der Mitgestaltung der Eltern nennt Proband L7:

„Ich brauche nur überlegen, wie wir unser Schulbuffet – Klassenbuffet gemacht haben am Elternsprechtag, wo sie mir super zur Seite gestanden sind. Alles organisiert haben, vom Aufbau bis zum Brote streichen, beim Verkauf bis hin zum Abbau am Abend, also das haben sie ohne mich sensationell gut gemeistert ...“ (L7, S. 2/76-79).

Gute Zusammenarbeit zwischen LehrerIn und Eltern kann auch als Arbeitsentlastung der Lehrperson gesehen werden und den Eltern wird durch die Möglichkeit der Mitwirkung im Schulalltag das Gefühl gegeben, dass ihr Einsatz geschätzt wird und von einer guten Zusammenarbeit alle Beteiligten, auch die SchülerInnen, profitieren.

5.8 Heterogenität als konstanter Begleiter im Schulalltag

Heterogenität ist ein Faktor, der den Schulalltag bestimmt und auch in Bezug auf die Elternarbeit betrachtet werden muss. Probandin L6 sagt, dass *„...alle Eltern anders sind“* (L6, S 2/95). Mit diesem kurzen Statement lässt sich bestätigen, dass die Eltern eine heterogene Gruppe darstellen, die von sich aus schon aus vielen Individuen besteht. Auch Probandin L3 tätigt dazu eine Aussage während ihres Interviews:

„... man hat solche und solche Eltern drinnen. Mit den einen kann man besser, mit den anderen kann man schlechter ...“ (L3, S. 3/134-135). Auch sie hebt die Unterschiedlichkeit der Eltern, mit denen eine Lehrperson zu tun hat, hervor.

Die Heterogenität der Eltern, aber natürlich auch der SchülerInnen wird von verschiedenen Faktoren bestimmt und beeinflusst. Ein Begriff, der im Rahmen des Interviews von Probandin L1 Erwähnung fand, ist das „Milieu“.

„Also ich hab jetzt das von den Eltern her nicht so als schlimm in Erinnerung, a b e r ich glaub halt auch, dass es daran liegt, dass ich halt in einem Milieu unterrichte, wo Leistung nicht das Allerwichtigste in ihrem Leben ist. Also, da ist es halt, wenn sie einmal zehn Fehler auf eine Ansage haben auch kein Weltuntergang, so wie es vielleicht in anderen Orten wäre.“ (L1, S. 1/51-55).

Anhand dieser Aussage ließe sich annehmen, dass die Leistungserwartung je nach Milieu in dem unterrichtet wird, differiert. Unbedingt erwähnt sei hier, dass der Begriff hier alltagssprachlich gebraucht wird und die Probandin damit wohl viel mehr den Standort der Schule und die vorherrschenden standortbezogenen Verhältnisse meint. Im Falle der Probandin L1 beschreibt sie das „Milieu“, in welchem sie unterrichtet, als eines, in dem Leistung nicht das Allerwichtigste ist. Die Probandin L1 geht hier nicht näher darauf ein, in welchem „Milieu“ sie unterrichtet, weshalb hier nur Vermutungen dazu gestellt werden könnten. Sinnvoll wäre gewesen, im Interview an dieser Stelle nachzufragen, um die entsprechenden Informationen zu erhalten. Probandin L3 beschreibt in ihrem Interview die standortbezogenen Verhältnisse, mit

welchen sie sich direkt nach dem Berufseinstieg konfrontiert sah und was diese für die Elternarbeit bedeuteten.

„Es war sehr schwierig, die Elternarbeit im ersten Dienstjahr, eben weil es das erste Dienstjahr war und zweitens, weil ich in einer Schule war, mit 100 % Migrationshintergrund, wo einfach die deutsche Sprache die Hürde war und auch die Eltern kaum Deutsch sprechen konnten. Ahm, es war kaum Interesse an Elternabenden oder Elternsprechtagen da, da ist teilweise immer nur die Hälfte der Eltern gekommen, wenn überhaupt.“ (L3, S. 1/3-7)

Zunächst räumt die Probandin L3 ein, dass sie die Elternarbeit im ersten Dienstjahr als „sehr schwierig“ charakterisiert. Das macht sie an zwei Gründen fest, nämlich einerseits daran, dass es eben das erste Dienstjahr war und andererseits damit, dass sie in einer Schule mit 100 % Migrationshintergrund unterrichtete. Als Barriere, die die Elternarbeit in ihrem Fall schwierig bzw. unmöglich macht, nennt sie die Sprache. Es lässt sich annehmen, dass die Probandin die fehlenden Deutschkenntnisse der Eltern dafür verantwortlich macht, dass seitens der Eltern kaum Interesse an Elternabenden und -sprechtagen bestand. Interesse seitens der Eltern würde vielleicht bestehen, doch die sprachlichen Barrieren könnten ein möglicher Grund sein, der die Eltern daran hindert, den Kontakt mit der Lehrperson zu pflegen. Dies scheint ein Problem darzustellen, welches eine einzelne Lehrperson nicht lösen kann. Gerade an Schulstandorten an denen der MigrantInnenanteil sehr hoch ist, wäre es besonders wichtig, die Zusammenarbeit mit Schule und Elternhaus zu pflegen und die Eltern miteinzubeziehen und ihnen die Möglichkeit der Mitwirkung zu geben. Besonders für BerufseinsteigerInnen kann dies natürlich eine weitere große Herausforderung darstellen, weshalb es wichtig wäre, dass die Institution Schule im Gesamten an dieser Herausforderung arbeitet und gemeinsam nach Lösungswegen bzw. Ansätzen zur Verbesserung der Situation gesucht wird. Damit würden die BerufseinsteigerInnen die notwendige Unterstützung erfahren, die ihnen bei der Bewältigung der Aufgabe hilft. Dass es nicht einfach ist, ein funktionierendes Konzept auszuarbeiten und auch praktisch umzusetzen, wird hier nicht in Frage gestellt. Jedoch wird die Notwendigkeit betont, standortbezogene Herausforderungen wie zum Beispiel sprachliche Barrieren aufgrund eines hohen MigrantInnenanteils wahrzunehmen und zu versuchen, Lösungswege zu erarbeiten bzw. den herausfordernden Charakter der Aufgabe gerade für BerufseinsteigerInnen zu minimieren. Im Falle der Probandin L3 scheint es so, dass sie das fehlende Interesse der Eltern darauf zurückführt, dass am Schulstandort 100 % SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. Hier wäre anzusetzen und zu hinterfragen, welche Möglichkeiten sich bieten würden, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus attraktiver zu gestalten und die sprachlichen Barrieren zu überwinden bzw. zumindest zu minimieren.

Probandin L5 macht ebenfalls den Schulstandort mitverantwortlich dafür, in welcher Art und Weise bzw. in welchem Ausmaß mit den Eltern zusammengearbeitet wird.

„Ist vielleicht nicht immer- ist vielleicht auch ein bisschen davon abhängig wo man unterrichtet, ob man am Land oder am- in der Stadt unterrichtet, weil wie es in meinem Fall ist, wenn du am Land unterrichtest, hast du ganz einen anderen Bezug zu den Eltern, wie jetzt wahrscheinlich in einer Großschule oder in einer Großstadt, wo einfach viel mehr die Anonymität zum Tragen kommt, ...“ (L5, S. 4-5/221-225).

Die Probandin vermutet hier, dass in kleineren Schulen, die mehrheitlich in ländlichen Bereichen vorzufinden sind, die Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson, als vielleicht im urbanen Raum, wo bedingt von der Einwohnerzahl und dementsprechender Größe der Schulen, Anonymität zwischen Schule und Elternhaus vorherrscht. Spannend wäre es, hier anzusetzen und weiter zu beforschen, ob dieser Vermutung der Probandin zugestimmt werden kann bzw. die Ergebnisse der Studie mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen²⁴ zu vergleichen, was hier nicht weiter erfolgt, da dies den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wahrscheinlich sprengen würde. Im Rahmen der durchgeführten Interviews lässt sich die Aussage der Probandin weder be- noch widerlegen, da dafür die Stichprobe zu klein ist.

Was aber festgehalten werden kann, ist, dass die Eltern als heterogene Gruppe bestehen. Die individuellen Charaktere bestimmen auch darüber, wie die Zusammenarbeit mit der Lehrperson verläuft. Als Lehrperson kann zwar versucht werden, ein partnerschaftliches Zusammenarbeiten zu fördern, jedoch muss auch von den Eltern die Bereitschaft dazu kommen. Beide Parteien müssen gewillt sein, an einem Strang zu ziehen.

5.9 Einschätzung der Ausbildung und Fortbildungsangebote

Auch die Ausbildung der ProbandInnen wurde im Rahmen der Interviews thematisiert, da in dieser das Basiswissen vermittelt werden sollte, welches benötigt wird, um den Berufseinstieg adäquat zu bewältigen - somit beeinflusst auch die Ausbildung als wichtiger Faktor das Erleben der Berufseinstiegsphase. Generell sind die ProbandInnen der Ausbildung gegenüber sehr kritisch eingestellt, was anhand der folgenden Aussagen belegt werden kann:

„Also ich muss ehrlich sagen, also von der Ausbildung, also recht viel hat mir das wirklich nicht gebracht. Also eigentlich so gut wie gar nichts. Ahm es hat Praxis viel gebracht, das muss ich wirklich sagen, also das hat mir schon viel geholfen. Da habe ich schon viel gelernt, einfach im Unterricht und wie alles umgesetzt wird und der Stoff vermittelt wird. Das passt eh alles voll u n d auch wie du in Ma- den Mathestoff vermittelst in der ersten Klasse und das alles hat voll gepasst auf der PH. Das einzige, was mich halt total stört, was überhaupt nicht angekommen ist, ist dieses ganze Drumherum.“ (L1, S. 5/234-240)

²⁴ Vgl. u.a. Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten; Lingkost, Angelika (2001): Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske + Budrich.

Die Probandin geht sogar so weit, dass sie sagt, die Ausbildung hat ihr „so gut wie gar nichts“ gebracht. Das sind harte Worte, die dann im nächsten Satz relativiert werden, indem sie zumindest eingesteht, dass die Praxis ihr „viel gebracht“ hat. Die schulpraktischen Stunden waren ihrer Meinung nach also förderlich und hilfreich, auch die fachdidaktischen Kenntnisse, die vermittelt wurden. Sie kritisiert eher, dass das „ganze Drumherum“ in der Ausbildung gefehlt hat. Zu diesem „Drumherum“ zählt sie wahrscheinlich auch die Elternarbeit. Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview erwähnt sie noch einmal, was ihr gefehlt hat: *„Dieses ganze Organisatorische geht total unter und da verzweifelst du leicht am Anfang.“* (L1, S. 5/264)

Damit wird klar, was sie unter anderem als „Drumherum“ versteht, zu dem sie auch die Elternarbeit zählt. Probandin L1 ist nicht die Einzige, die Kritik zum Thema Ausbildung, vor allem in Bezug auf die Elternarbeit, äußert. Probandin L5 sagt zum Thema Ausbildung Folgendes:

„Also Elternarbeit war im Nachhinein, dass ich mir gedacht habe: ‚das Fach haben wir nie gehabt‘. Ich glaube, wir haben ein Semester das Thema gehabt, Elternarbeit, aber meiner Meinung nach viel zu wenig. Und ich finde Elternarbeit ist nicht was, wo du Literatur lesen musst, sondern- oder ein Referat ausarbeiten musst, sondern für mich ist Elternarbeit wirklich das praktische Arbeiten. Das heißt Rollenspiele, vielleicht an der Praxisschule wo man gerade in diesem Semester unterrichtet, dass man beim Elternsprechtag dabei sein kann und sich einfach da Notizen machen kann, wie händelt die Lehrerin die Gespräche. Egal ob das jetzt schwierige Gespräche sind oder nicht. Alleine das Gefühl, wenn man mal dabei war, bevor man seinen eigenen halten muss, ist ganz etwas anderes, wie wenn du einfach vor den Eltern- vor allem beim Elternabend- ganz alleine vor den Eltern stehst und dann die Schule präsentieren musst.“ (L5, S. 4/178-188)

Die Probandin wirft vor, dass während ihrer Ausbildung das Thema Elternarbeit vernachlässigt wurde bzw. die Prioritäten ihrer Meinung nach falsch gesetzt wurden. Aus ihrer Perspektive macht Elternarbeit nur dann Sinn, wenn praktisch erarbeitet wird, wie sich diese gestalten lässt. Sie würde es außerdem begrüßen, wenn bereits StudentInnen die Möglichkeit geboten würde, einen Einblick in die praktische Gestaltung der Elternarbeit zu bekommen und Hospitationen bei Elternabenden o. ä. durchführen zu können. Auch Probandin L2 äußert in ihrem Interview diesen Wunsch:

„Mhm, ja ich habe mir gedacht so kurz vor dem ersten Elternabend und kurz vor dem ersten Elternsprechtag, ob es nicht gut gewesen wäre, wenn man einmal im Zuge der Praxis zum Beispiel bei einem Elternsprechtag dabei sein hätte können oder bei einem Elternabend.“ (L2, S. 2/103-105)

Probandin L3 geht noch einen Schritt weiter und verlangt generell von der Ausbildung, dass mehr auf die Realität eingegangen wird und nicht immer von der „perfekten Ausgangssituation“ ausgegangen wird:

„Ahm, was mir sehr, sehr gefehlt hat, wären generell Seminare gewesen, wo es einfach um die Realität in der Schule geht. Nicht immer von der perfekten Ausgangssituation, dass da nur perfekte Kinder drinnen sitzen. Sondern eben gerade, wie es eben auch bei uns in der Stadt ist, wie gehe ich mit so Klassen um, wenn kaum deutschsprachige Kinder drinnen sitzen. Ich meine, da kannst- musst du anders unterrichten, als in anderen Schulen und das hat es zwar schon als Seminar gegeben, aber das war ein freiwilliges Fach und das, also finde ich, dass das generell in den Lehrplan für die PH verankert gehört.“ (L3, S. 2/105-111)

Probandin L3 kritisiert hier, dass in der Ausbildung zu wenig auf reale Alltagssituationen eingegangen wird. Herausforderungen im Alltag, wie zum Beispiel sprachliche Barrieren in Schulen mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden in der Ausbildung zu wenig thematisiert. Die Ausbildung muss sich mehr an der Realität im Schulalltag orientieren und dementsprechende Fächer in den Lehrplan aufnehmen.

Proband L7 konstatiert, dass in der Ausbildung *„zu viel Theorie war und zu wenig Praxis“* (L7, S. 4/202). Damit bestätigt er die bereits oben angeführten Aussagen anderer befragter ProbandInnen. Die praktische Ausbildung kommt zu kurz. Probandin L4 (S. 2/86) sagt *„überhaupt alles hat gefehlt bezüglich Elternarbeit“* und Probandin L6 kritisiert, dass Elternarbeit *„kein Thema war“* (L6, S. 2/88), relativiert diese Aussage dann aber mit folgender Aussage: *„Oder halt nicht wirklich. Ich meine, es ist vielleicht ab und zu was mit eingeflossen irgendwie, aber direkt Elternarbeit war eigentlich nichts.“* (L6, S. 2/91-92)

Verbreiteter Tenor, der anhand der geführten Interviews zu erkennen ist, ist, dass die praktische Ausbildung in Bezug auf die Elternarbeit zu kurz kommt, bzw. wird die Elternarbeit generell zu wenig zum Thema gemacht. Diese wäre aber, nach der Meinung der ProbandInnen das Wichtigste, um wirklich einen Einblick in die schulische Elternarbeit zu bekommen. Theoretisches Wissen alleine reicht nicht aus und legt, wenn überhaupt, nur den Grundstein für das, was dann wirklich bei der Bewältigung der Aufgabe Elternarbeit hilft. Weiters betonen die befragten ProbandInnen in den Interviewverläufen immer wieder, dass gesammelte Erfahrungen dabei helfen, ihnen mehr Sicherheit in Bezug auf die Elternarbeit geben, was wiederum dafür sprechen würde, in der Ausbildung vermehrt praktische Erfahrungen möglich zu machen, um die anstehende Herausforderung für die angehenden LehrerInnen transparenter zu machen und ihnen dadurch mögliche Ängste zu nehmen bzw. diese zu mindern.

Auch zu ihrer Einstellung in Bezug auf Fortbildungen zum Thema Elternarbeit wurden die ProbandInnen befragt:

„Also gemacht habe ich, glaub ich jetzt, noch keine, nicht das ich wüsste. Ich würde es schon machen. Aber es ist halt so, dass wir zum Beispiel damals auf der PH ein Seminar gehabt haben, da ist es darum gegangen, und da ist wieder genau gar nichts rausgekommen und da denke ich mir „Wozu?“ Aber ja grundsätzlich könnte ich mir das schon vorstellen und ja ich weiß halt nicht wie vergleichbar das ist, die Eltern sind überall anders. Ich glaub das, weiß ich nicht, in einem hochnoblen Viertel wo die Kinder halt voll auf die Universität gedrillt werden, mal ganz anders die Elternarbeit ist, als zum Beispiel dort wo ich gerade arbeite, wo es einfach nicht so wichtig ist, wie es dann weitergeht, ich meine sicher haben einige voll den Drang Gymnasium und es muss weitergehen und es muss gut sein und so, aber das ist halt nicht immer so. Und ich weiß nicht ob da eine Fortbildung, die – ob das so viel bringt, wenn das so auseinanderklafft. Aber grundsätzlich könnte ich es mir schon vorstellen, weil ich denke mir, wenn man nichts daraus lernt, weiß man wenigstens, dass man nicht mehr hingehen sollte.“ (L1, S. 5/268-279)

Prinzipiell ist die Probandin L1 also Fortbildungen zur Elternarbeit gegenüber positiv eingestellt. Gleichzeitig wird aber auch die Heterogenität hervorgehoben und angemerkt, dass Elternarbeit situationsabhängig ist und dass die Eltern überall „anders“ sind. Mit dem Ausdruck „anders“ könnte sie zum Beispiel meinen, dass an verschiedenen Schulstandorten andere Schwerpunkte für die Eltern von Bedeutung sind. So erläutert die Probandin selbst, dass an der Schule, an der sie zum Zeitpunkt ihres Berufseinstieges unterrichtet hat, die Eltern keinen Leistungsdruck auf die Kinder ausübten und dadurch die Elternarbeit auch eine andere ist, als zum Beispiel an einer Schule an der tendenziell die Eltern mehr Leistungsdruck auf die Kinder ausüben. Außerdem kann hier ganz allgemein gesagt werden, dass kein Elternteil dem anderen gleicht, da die Charaktere individuell sind, genauso wie die der SchülerInnen. Die Probandin spricht sich nicht explizit gegen Fortbildungen zum Thema Elternarbeit aus, vielmehr betont sie, dass sie sich trotz ihrer Einwände bezüglich der Heterogenität der Eltern, vorstellen könnte, eine Fortbildung zur Thematik zu besuchen, denn wenn es für sie keine neuen Erkenntnisse bringen würde, so wüsste sie zumindest, dass für sie die Notwendigkeit eine solche Fortbildung zu besuchen nicht fortbesteht.

Probandin L5 hat noch keine Fortbildung zum Thema Elternarbeit besucht: *„... meine Schwerpunkte lege ich dann eigentlich schon eher auf die unterricht- unterrichtsbezogenen Fortbildungen, sprich Bewegung im Unterricht, Deutschschularbeiten vorbereiten, Grammatik, Mathematikspiele etc. und weniger auf die (2) außertourlichen Sachen, wie jetzt Elternarbeit oder Computersachen etc.“ (L5, S. 4/197-200)*

Probandin L5 empfindet es für sie persönlich als wichtiger, Fortbildungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung zu besuchen und weniger, wie sie es nennt, zu „außertourlichen Sachen“. Sie erläutert auch, was sie zu diesen „außertourlichen Sachen“ zählt, nämlich eben als Beispiel

die Elternarbeit. Auf die Frage, woher sie ihr Wissen in Bezug auf die Elternarbeit dann bezieht, antwortet sie:

„Von den KollegInnen. Also wie gesagt ganz viel aus dem Gespräch mit den KollegInnen und Selbsterfahrung und reflektieren, wie ist das Gespräch verlaufen und wie würde ich es beim nächsten Mal anders machen.“ (L5, S. 4/205-207).

Bei Fragen zur Elternarbeit sucht sie sich Hilfe bei KollegInnen, sie lernt aber auch durch das, was sie selbst erfahren hat und reflektiert diese Erfahrungen und überlegt sich, was sie ändern könnte. Erneut lässt sich bestätigen, dass die Erfahrung eine große Rolle spielt und dabei hilft, das Schwierigkeitsempfinden von Aufgaben, wie zum Beispiel der Elternarbeit, zu minimieren. Auch Probandin L2 ist dieser Meinung: *„... nur durch das, dass man dann selber Elterngespräche hat, lernt man das dann auch richtig“ (L2, S. 4/218-219).*

Rein theoretische Wissensvermittlung reicht also nicht aus, um Elternarbeit „zu erlernen“, vielmehr wäre es von Bedeutung die praktische Ausbildung dahingehend auszuweiten.

Probandin L4 hätte Interesse an Fortbildungen zur Elternarbeit und würde diese auch besuchen, hatte aber bis jetzt nie die Möglichkeit, weil die Kapazitäten ausgeschöpft waren:

„Würde ich schon, wenn ich reingekommen wäre, aber es ist schon wieder besetzt gewesen.“ (L4, S. 2/100)

Hier lässt sich annehmen, dass die Probandin bereits des Öfteren versucht hat, an einer Fortbildung zum Thema teilzunehmen und aber zum wiederholten Mal keinen Platz bekommen hat. Daraus lässt sich schließen, dass die Nachfrage größer ist, als das Angebot an Fortbildungen zum Thema Elternarbeit. Es scheint also, dass die Elternarbeit ein Thema ist, das viele Lehrpersonen beschäftigt und das bei ihnen das Bedürfnis weckt, sich dahingehend weiterzubilden. Auch Probandin L6 (S. 2/109) erläutert: *„... ich hätte schon Interesse gehabt, aber ich glaube, es hat bis jetzt nie wirklich was gegeben ...“*. Der Schluss, welcher hier gezogen werden kann, ist, dass das Angebot an Fortbildungen zum Thema Elternarbeit ausbaufähig ist und dass Interesse seitens der Lehrpersonen bestehen würde. Als sinnvoll würden die befragten ProbandInnen vor allem solche Fortbildungen empfinden, die zum Großteil auf praktischen Erarbeitungen relevanter Inhalte basieren. Wenig Sinn machen aus der Perspektive der befragten ProbandInnen theoretische Ausarbeitungen, die in der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Überhand hatten, wobei Elternarbeit in der Ausbildung generell vernachlässigt wurde und auch auf theoretischer Basis nur selten thematisiert wurde.

5.10 Zusammenfassung der Ergebnisse und theoretische Bezugnahme

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die einzelnen Kategorien mithilfe des gesammelten Datenmaterials dargestellt wurden, werden sie nun zusammengefasst und wo dies möglich ist, wird Bezug auf die theoretischen Ausführungen aus Kapitel 2 genommen, bzw. wird versucht, die Ergebnisse der Studie mit dem beschriebenen Forschungsstand zu vergleichen.

Die Auswertung des Datenmaterials basierte auf der im Zentrum der Studie stehenden Forschungsfrage: *Wie erleben österreichische LehrerInnen der Primarstufe die Aufgabe der Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges?*

Der Methodologie der konstruktivistischen Grounded Theory folgend, wurde das gesammelte Interviewmaterial kodiert und im Laufe des Forschungsprozesses bildeten sich die bedeutendsten Codes heraus, die zu Kategorien entwickelt wurden. Diese Kategorien werden nun noch einmal zusammengefasst dargestellt und wo dies möglich ist, mit den theoretischen Ausführungen in Bezug gesetzt. Damit wird die konstruierte, subjektiv beeinflusste Theorie, welche im Sinne der konstruktivistischen GTM entsteht, argumentiert und verteidigt.

Zunächst erfolgen Erläuterungen zur Kategorie *Organisation und Struktur der Formen der Elternarbeit*. Wie bereits in Kapitel 2.3.2 beschrieben, gelten in Österreich Gesetze, die die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern regeln. Beiden Parteien werden Rechte und Pflichten zugesprochen, die es einzuhalten gilt. Als Beispiel werden die Informationspflichten genannt, die die Schule den Eltern gegenüber zu erfüllen hat. Anhand der von den ProbandInnen beschriebenen Formen der Elternarbeit, die sie im Schulalltag begleiten, lässt sich schließen, dass die Informationspflichten, die die Schule und dementsprechend die LehrerInnen zu erfüllen haben, auch einhalten. Weiters lässt sich bestätigen, dass die in Kapitel 2.3.3 aufgezählten am meisten verbreiteten Formen der Elternarbeit, auch bei den Interviews am häufigsten genannt wurden. Alle ProbandInnen nutzen den Elternabend, den Elternsprechtag und ein Eltern- bzw. Mitteilungsheft, um Kontakt zu den Eltern zu halten. Es zeigen sich auch Ansätze, die in Richtung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft deuten, doch dazu später mehr.

Der *Erstkontakt mit den Eltern und das Erleben „erster Male“* ist etwas, das in den befragten ProbandInnen Nervosität und Unsicherheit hervorgerufen hat. Das lässt sich damit begründen, dass die Elternarbeit, wie Beer (2014b, S. 287) es nennt, „eine große Unbekannte“ darstellt. Was sich hier beobachten lässt, ist, dass die ProbandInnen ihre anfänglichen Gefühle von Nervosität und Unsicherheit im Nachhinein relativieren. Das liegt vor allem daran, dass sie positive Erfahrungen in der Bewältigung der Aufgaben gemacht haben und die Aufgabe selbst, deshalb aus der Retrospektive weniger schwierig einschätzen. Hier plakativ ein Beispiel aus

einem der geführten Interviews, wie eine der Probandinnen die Aufgabe der Elternarbeit aus der Retrospektive einschätzt:

„Viel entspannter als ich mir am Anfang gedacht hätte. Ich habe mir viel zu viele Sorgen am Anfang gemacht, dass ich das nicht richtig mache, dass dann Eltern dastehen und sich beschweren oder irgendetwas, aber ja, es war eigentlich wirklich viel entspannter, als ich mir gedacht hätte und da war ich dann auch ziemlich beruhigt und da war das Arbeiten auch gleich viel leichter.“ (L2, S. 5/256-260)

Auch Lamy (2015, S. 204ff) konstatiert anhand der Ergebnisse seiner Studie, dass die anfänglichen Nervositätsgefühle vor allem mit der Unbekanntheit der Aufgabe zusammenhängen und retrospektiv betrachtet LehrerInnen von den positiv gemachten Erfahrungen überrascht sind (vgl. ebd.). Was hier aber nicht außer Acht gelassen werden soll, ist, dass sich die befragten ProbandInnen selbst teilweise in eine Beurteilungssituation befördern und damit ihre eigene Autorität untergraben. Sie streichen selbst hierarchische Strukturen heraus, die nicht dem Ideal der Partnerschaft auf einer Ebene bzw. auf Augenhöhe entsprechen. Die Unsicherheit liegt also womöglich auch darin begründet, dass der/die BerufseinsteigerIn sein/ihr professionelles Selbstbild noch nicht entwickelt hat. Die positive Bewältigung der herausfordernden Aufgabe trägt dann auch dazu bei, dieses Selbstbild zu stärken.

Dass nicht immer alle Erfahrungen positiven Charakter aufweisen, steht außer Frage. In der nächsten Kategorie, *Umgang mit Konflikt-Situationen in der Berufseinstiegsphase*, wurden Fallbeispiele zu Konflikt-Situationen mit Eltern dargebracht, welche von einzelnen ProbandInnen im Zuge der Interviews erläutert wurden. Auch wenn es sich hier um individuell gemachte Erfahrungen handelt, lassen sich hier Schlüsse ziehen, die allgemein relevant erscheinen. Stumpner (2014) identifiziert die Eltern als Belastung, das kann anhand der dargelegten Fallbeispiele zum Teil bestätigt werden. Auch anhand der Erläuterungen der ProbandInnen, zu den von ihnen erlebten Konflikt-Situationen, lässt sich schließen, dass diese von belastendem Charakter für sie waren. Anhand der Schilderungen von Proband L7 lässt sich aber auch Positives an solchen belastenden Momenten erkennen, denn er erläutert, dass auch negative Erfahrungen, so wie er sie gemacht hat zu seiner Kompetenzentwicklung und damit zu seiner Professionalisierung beigetragen haben. Das entspricht auch den Erläuterungen von Stumpner, der sagt, dass „die Bewältigung und Wahrnehmung von belastenden Situationen in der Professionalisierung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern“ (Stumpner 2014, S. 188) von Bedeutung ist. Im Interviewverlauf haben die ProbandInnen auch immer wieder Situationen bzw. Einschätzungen zu ihrem eigenen Kompetenzerleben beschrieben bzw. was positiven Beitrag zur Kompetenzentwicklung leistet. Wichtige Begriffe, die in diesem

Zusammenhang thematisiert wurden, waren: Erfahrung und Routine. Besonders die *Erfahrung* wird häufig von den ProbandInnen in den Interviews als Faktor genannt, der die Elternarbeit als Ganzes leichter erscheinen lässt. Je mehr Erfahrungen in Bezug auf die Elternarbeit gemacht werden, umso mehr verliert sie ihren unbekanntes Charakter und wird zu einer Aufgabe, die zwar herausfordernd erscheint, aber der nicht mehr mit Angst gegenübergestellt wird. Auch die *Authentizität* wurde in den Interviews thematisiert und als wichtiger Faktor in Bezug auf die Elternarbeit beschrieben. Gerade im Sinne einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit scheint dieser Begriff von großer Bedeutung zu sein, da davon ausgegangen werden kann, dass die Glaubwürdigkeit der Handlungen, sowohl der LehrerInnen, als auch der Eltern eine Garantie für gute Zusammenarbeit ist. Worauf hier verwiesen werden kann, ist eine Teilanforderung, die sich im Rahmen der Elternarbeit ergibt, die Lamy (2015) anhand der Ergebnisse seiner Studie konstatiert, nämlich, dass eigene Grundlagen und Überzeugungen, sowie Entscheidungen gut argumentiert werden müssen, um so die Unterstützung der Eltern zu erhalten (vgl. Lamy 2015, S. 201-203). Anders formuliert, kann gesagt werden, dass das eigene Handeln authentisch sein muss.

Die Anforderungen, die sich den BerufseinsteigerInnen stellten, machten es teilweise notwendig, sich Hilfe zu suchen, um die Anforderungen bewältigen zu können. So haben alle der befragten ProbandInnen in ihrer Berufseinstiegsphase in irgendeiner Form Hilfe gesucht, sei dies bei dem/der DirektorIn der Schule, bei KollegInnen oder bei den eigenen Eltern, die auch als Lehrpersonen tätig sind. Alle befragten ProbandInnen haben sich eine Art MentorIn gesucht, der/die sie mehr oder weniger intensiv in der Berufseinstiegsphase bei der Bewältigung der Anforderungen unterstützt hat. Wie Beer (2014b) schildert, lässt sich anhand der Erkenntnisse zum Projekt „Begleiteter Berufseinstieg“ feststellen, dass der Einsatz von MentorInnen eine Gelingensbedingung für die Bewältigung des Berufseinstiegs darstellt. Wobei wichtig ist, dass diese MentorInnen keine Beurteilung der Mentees durchführen (vgl. Beer 2014b, S. 288-292). Auch die befragten ProbandInnen zeigten sich positiv gegenüber Mentoring im Berufseinstieg. Sie alle haben sich in einer Art und Weise selbst um eine/n MentorIn gekümmert und sich Hilfe gesucht. Was aus den Ausführungen der ProbandInnen herausgefiltert werden kann, ist, dass das Mentoring für die befragten Personen mehr Sinn hat, wenn der/die MentorIn selbst vom Mentee ausgewählt wird, da nicht mit allen Personen eine Beziehungsbasis geschaffen werden kann, die maßgeblich für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist. Nach Beer (2014b, S. 288) spielen auch die Schulleitungen eine große Rolle im Rahmen der Gelingensbedingungen, dem kann anhand der gewonnenen Erkenntnisse

aus den Interviews ebenso zugestimmt werden. Die Schulleitungen bzw. DirektorInnen nehmen eine wichtige Unterstützungsposition für die meisten ProbandInnen ein.

Das Datenmaterial wurde auch dahingehend untersucht, inwiefern bereits *Elemente einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Schulalltag* zu erkennen sind. Zwar sprechen die befragten ProbandInnen nie explizit von einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, der Terminus scheint demnach nicht geläufig zu sein und doch finden sich in der praktischen Umsetzung der Elternarbeit bereits Züge, die eine partnerschaftliche Zusammenarbeit charakterisieren. Unbewusst setzen die befragten ProbandInnen teilweise auch schon die Qualitätsmerkmale für die schulische Elternarbeit (vgl. Vodafone Stiftung 2013) um, welche in Kapitel 2.4. näher erläutert wurden. Zum Beispiel wird davon gesprochen, gemeinsam mit den Eltern an Lösungen von Problemen zu arbeiten und auf einen „grünen Zweig“ zu kommen. Eine weitere Probandin (L2) lässt die Eltern dahingehend partizipieren, dass sie ihnen anbietet, die Schulklassen bei Ausflügen zu begleiten. Sie spricht zwar nicht explizit davon, dass die Eltern auch Entscheidungskraft bezüglich der Ausflugsziele haben, jedoch offeriert sie den Eltern die Möglichkeit als BegleiterInnen an Ausflügen teilzunehmen. Damit bietet sich die Möglichkeit für Lehrkraft und Eltern auch in ungezwungener Form zu kommunizieren und auch über andere Themen als Leistung und Sozialverhalten des Kindes zu sprechen, das stärkt die partnerschaftliche Zusammenarbeit. Auch Proband L7 nennt ein Beispiel, wie Eltern im Schulalltag mitwirken können. Die Eltern seiner SchülerInnen haben den Lehrer im Zuge eines Elternsprechtages entlastet, indem sie Organisation und Durchführung des üblichen Schulbuffets übernommen haben. Hier zeigt sich erneut, dass die Partizipation der Eltern für alle Parteien profitabel sein kann. Die Eltern fühlen sich einerseits wertgeschätzt und freuen sich darüber mitwirken zu können, die Lehrperson andererseits wird durch die Arbeitsübernahme entlastet. Was gerade in Bezug auf eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, dem Ideal der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft folgend, eine Schwierigkeit sein kann, ist der Faktor der *Heterogenität als konstanter Begleiter im Schulalltag*. Anhand des gesammelten Datenmaterials lässt sich bestätigen, dass es sich bei den Eltern um eine heterogene Gruppe handelt - *die* Eltern gibt es nicht. Was anhand des Interviewmaterials festgestellt werden kann, ist, dass die Elternarbeit stark von den am Schulstandort gegebenen standortspezifischen Einflüssen abhängig ist. Sprachliche Barrieren zwischen Lehrperson und Eltern können die Elternarbeit in negativer Weise beeinflussen bzw. unmöglich machen. Hier wäre wichtig anzusetzen und zu fragen, wie das Qualitätsmerkmal der „Willkommens- und Begegnungskultur“ (Vodafone Stiftung 2013) umgesetzt werden könnte, dessen Leitbild es ist, die Gemeinschaft zu stärken und allen Eltern das Gefühl zu geben als

Teil der Schulgemeinschaft wertgeschätzt zu werden. Hier wäre auch zu hinterfragen, ob Betz et al. (2017, S. 7f) zuzustimmen ist, wenn sie davon sprechen, dass es idealistisch sei, von LehrerInnen und Eltern als „Partner auf Augenhöhe“ (ebd.) zu sprechen. Die dargestellten Ergebnisse der vorliegenden Masterstudie ließen sogar darauf schließen, dass die Eltern mehr Macht zugeschrieben bekommen, als sich die BerufseinsteigerInnen selbst zuschreiben. In Hinblick auf eine Partnerschaft auf Augenhöhe wäre auch spannend zu untersuchen, welche Machtposition die Eltern einnehmen und ob sich die Lehrperson, wie im Kontext der vorliegenden Studie eine der Berufseinsteigerinnen, hierarchisch den Eltern unterstellt und deshalb eine Partnerschaft auf Augenhöhe nicht möglich ist. Anhand der geführten Interviews lässt sich feststellen, dass gerade der heterogene Charakter der Gruppe Eltern, Herausforderungen für die BerufseinsteigerInnen birgt. Prinzipiell zeigt sich, dass an der Umsetzung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft größtenteils unbewusst gearbeitet wird. Es wäre an der Zeit in der Praxis mehr für die Umsetzung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu arbeiten und LehrerInnen dafür zu sensibilisieren, wofür in der Wissenschaft schon seit einiger Zeit plädiert wird (vgl. u. a. Sacher 2014).

Die befragten ProbandInnen lieferten im Zuge der geführten Interviews auch eine *Einschätzung der Ausbildung und Fortbildungsangebote*. Wie Plaimauer (2014) anhand ihrer durchgeführten Studie konstatiert, ist die fehlende Praxis in Bezug auf die Elternarbeit als „Mangel der Ausbildung“ (ebd. S. 279) festzustellen. Diese Annahme lässt sich anhand der Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie bestätigen. Auch die befragten ProbandInnen kritisieren, dass die Elternarbeit im Zuge der Ausbildung vernachlässigt bzw. komplett außen vorgelassen wurde. Wenn sie thematisiert wurde, so beschränkte sich die Erarbeitung der Thematik auf theoretische Wissensvermittlung, das lässt sich zumindest aus den Aussagen der befragten BerufseinsteigerInnen schließen. Die ProbandInnen verlangen, die praktische Ausbildung in Bezug auf die Elternarbeit auszuweiten. Da sich die Ausbildungscurricula mittlerweile geändert haben, wäre es spannend zu überprüfen, ob der Elternarbeit nun mehr Aufmerksamkeit in der Ausbildung geschenkt wird. Die im Zuge der vorliegenden Masterstudie befragten ProbandInnen zeigten auch Interesse an Fortbildungen zum Thema Elternarbeit, haben aber zum Großteil noch keine Fortbildungen dazu besucht. Anhand der Aussagen der ProbandInnen lässt sich annehmen, dass das Angebot nicht ausreichend ist und die Plätze in Fortbildungsseminaren zur Elternarbeit schnell ausgebucht sind. Den Ansprüchen der ProbandInnen folgend, wäre es wünschenswert, das Fortbildungsangebot zur Elternarbeit auszubauen, wobei es vor allem darum gehen sollte, so viel wie möglich praktisch zu erarbeiten. Gerade in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung und der immer größeren Bedeutung des

Faktors Heterogenität in der Schule scheint es unabdingbar hier anzusetzen und LehrerInnen zu unterstützen und ihnen notwendiges Wissen zu vermitteln. Im Sinne der Bestrebungen eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen den Eltern zu schaffen, wäre es außerdem wünschenswert, mehr dafür zu tun, die wissenschaftlichen Erkenntnisse dazu, den PädagogInnen, die sie umsetzen sollen, zu vermitteln.

Eine Frage, die es, in Anbetracht der beschriebenen Forschungstendenzen, die Elternarbeit als „Anfangsschwierigkeit“ zu charakterisieren, noch zu klären gilt, ist, ob diese Tendenz bestätigt werden kann, oder ob die Annahme widerlegt wird.

Im theoretischen Teil der Arbeit bzw. in der Darstellung des Forschungsstandes wurde bereits darauf hingewiesen, dass besonders in älteren Studien, die Elternarbeit als „Anfangsschwierigkeit“ (vgl. Veenman 1984; Terhart et al. 1994; Henecka/Lipowsky 2002) charakterisiert wird. Was bereits erwähnt wurde, ist, dass die negative Konnotation der Elternarbeit im Rahmen dieser Studie außen vorgelassen wurde bzw. dies versucht wurde. Anhand des gesammelten Interviewmaterials lässt sich die Elternarbeit zwar nicht unbedingt als Anfangsschwierigkeit bezeichnen, aber ihr kann durchaus ein herausfordernder Charakter zugeschrieben werden. Warum kann eher von einer Herausforderung als von einer Schwierigkeit gesprochen werden? Anhand des gesammelten Datenmaterials lässt sich feststellen, dass die befragten ProbandInnen die Elternarbeit sehr wohl als Herausforderung wahrgenommen haben, sie größtenteils erfolgreich bewältigt haben und so Fortschritte in ihrer Kompetenzentwicklung gemacht haben. Deshalb wird hier bevorzugt, nicht von einer Anfangsschwierigkeit zu sprechen, sondern vielmehr im Sinne von Keller-Schneider (2010) die Elternarbeit als „Entwicklungsaufgabe“ zu sehen, durch deren Bewältigung Beiträge zur Professionalisierung der Lehrperson geleistet werden. Warum kann die Elternarbeit überhaupt eine Herausforderung darstellen? Das liegt vor allem daran, dass die Elternarbeit, wie bereits weiter oben beschrieben wurde, eine der vielen Unbekannten für die BerufseinsteigerInnen darstellt (vgl. Beer 2014b). Wie könnte der herausfordernde Charakter der Aufgabe Elternarbeit minimiert werden? Indem schon während der Ausbildung mehr Fokus auf die praktische Erarbeitung der Aufgabe Elternarbeit gelegt wird. Prinzipiell scheint es so, dass die ProbandInnen die Aufgabe der Elternarbeit aus der Retrospektive als weniger herausfordernd gewichten, was vor allem daran liegen wird, dass sie bereits einige Erfahrungen zur Elternarbeit sammeln konnten und deshalb die Elternarbeit an sich nichts „Neues“ mehr darstellt. Das heißt, würde bereits in der Ausbildung mehr Wert daraufgelegt, die Elternarbeit für die zukünftigen LehrerInnen transparenter zu machen bzw. stärker zu thematisieren, so würde auch ihr

herausfordernder Charakter minimiert werden. Was laut Aussagen der befragten Probandinnen ebenfalls als förderlich für die Bewältigung der Aufgabe Elternarbeit konstituiert werden kann, ist, angehenden LehrerInnen im Rahmen der Ausbildung die Möglichkeit zu bieten, an Elternabenden, Elternsprechtagen oder vergleichbaren Veranstaltungen teilnehmen zu dürfen, um ihnen einen Einblick in den Ablauf zu geben. Konkret würde dies verlangen, eine noch intensivere Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und den ausbildenden Institutionen zu schaffen und die praktische Ausbildung angehender LehrerInnen auszuweiten bzw. neben dem Unterrichten als Hauptaugenmerk in der praktischen Ausbildung auch neue Schwerpunkte zu setzen, wie eben zum Beispiel die intensivere Bearbeitung der Aufgabe Elternarbeit im Rahmen der Schulpraktischen Studien an Pädagogischen Hochschulen.

Was den herausfordernden Charakter der Aufgabe Elternarbeit für die befragten ProbandInnen ebenso minderte, war die Hilfe bei der Bewältigung der Aufgabe durch von ihnen ausgewählte Personen. Alle ProbandInnen haben sich in ihrer Phase des Berufseinstieges eine Art MentorIn gesucht, die sie in ebenjener Phase unterstützt haben und ihnen auch besonders in Anbetracht der Aufgabe Elternarbeit helfend zur Seite gestanden sind. Im Rahmen der neuen Curricula (PädagogInnenbildung NEU) der Pädagogischen Hochschulen in Österreich ist eine Induktionsphase vorgesehen, in der die BerufseinsteigerInnen von MentorInnen begleitet werden. Dies ließe sich anhand der Aussagen der ProbandInnen als positive Entwicklung konstatieren, wobei eine Einschränkung dahingehend vorgenommen wird, dass institutionell zur Verfügung gestellte MentorInnen nicht immer eine Person für BerufseinsteigerInnen darstellen könnten, der sie sich auch wirklich anvertrauen wollen und können. Ob BerufseinsteigerInnen die Hilfe von MentorInnen in Anspruch nehmen, sollte in ihrer eigenen Entscheidungsmacht stehen und auf freiwilliger Basis passieren, so der Tenor, der sich anhand des gesammelten Interviewmaterials erkennen lässt.

6 Resümee

„Dann sind da noch die Eltern.“ – Die vorliegende Masterarbeit wurde deshalb so betitelt, weil, wenn vom Lehrberuf gesprochen wird bzw. daran gedacht wird, im Vordergrund immer die SchülerInnen und das Unterrichten an sich steht. Dass aber neben dem Unterrichten auch noch diverse andere Aufgaben, wie eben die Elternarbeit auf die LehrerInnen zukommt, das wird häufig außenvorgelassen. Nicht nur im gesellschaftlichen Bereich wird mit dem Lehrberuf allein das Unterrichten assoziiert, auch im wissenschaftlichen Bereich wird es meist fokussiert. Mittlerweile wurde auch die Elternarbeit ins Blickfeld der Wissenschaft gerückt und die schulische Elternarbeit wird immer häufiger wissenschaftlich thematisiert. Das wurde auch mithilfe der vorliegenden Masterstudie aufgezeigt, die einen weiteren Beitrag zum „State of the Art“ bezogen auf die schulische Elternarbeit liefert. Es wurde versucht einen Bogen zu bilden zwischen den Forschungen zum Berufseinstieg, die die Elternarbeit vor allem als „Anfangsschwierigkeit“ charakterisieren bzw. ihr einen herausfordernden Charakter zusprechen und der aktuellen Bestrebung, bezogen auf die schulische Elternarbeit einen Paradigmenwechsel durchzusetzen, hin zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Um einen Einblick zu bekommen, wie LehrerInnen der Primarstufe die Aufgabe der Elternarbeit in der Berufseinstiegsphase erleben, wurden problemzentrierte Interviews mit sieben ProbandInnen durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie wurden dann mit den theoretischen Ausführungen, die einleitend in der vorliegenden Studie dargestellt wurden, in Bezug gesetzt und es wurde erläutert, inwiefern sich die vorliegende Masterstudie in den bestehenden Forschungsstand eingliedern lässt bzw. welche weiteren Erkenntnisse sie liefert. Wie kann die im Fokus stehende Forschungsfrage

„Wie erleben österreichische LehrerInnen der Primarstufe die Aufgabe der Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges?“

beantwortet werden? Kann sie beantwortet werden? Bei der Frage nach dem Erleben, wird nach der subjektiven Perspektive gefragt. Diese kann auch mithilfe der Ergebnisse der Studie dargelegt werden. Was mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie aufgezeigt werden kann, ist eine konstruierte Theorie dazu, wie LehrerInnen der Primarstufe die Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges erleben. Diese kann aber keinesfalls als unwiderlegbares Faktum angesehen werden. Die Eindrücke, die aus dem Datenmaterial gewonnen werden konnten, sollen das aufzeigen, was für betroffene Personen relevant erscheint, bzw. was ihr Erleben der Aufgabe Elternarbeit maßgeblich beeinflusst hat. Damit sollen Perspektiven aufgezeigt werden, die für eine weitere Beforschung attraktiv erscheinen können. Was also mit dieser Arbeit erreicht werden kann, ist einen Einblick zu liefern, in relevante Aspekte zum Erleben der

Aufgabe Elternarbeit in der Phase des Berufseinstieges aus berufsbiografischer Perspektive. In Erinnerung wird gerufen, dass der Berufseinstieg im Rahmen der vorliegenden Masterstudie als eine Phase des Professionalisierungsprozesses gesehen wird, wobei die Professionalisierung einen dynamischen Charakter aufweist, welcher die Prozesshaftigkeit der Professionalisierung als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, S. 56) unterstreicht. Der Berufseinstieg als Ganzes stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, die sich wiederum in weitere Entwicklungsaufgaben gliedert, die bewältigt werden müssen (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 291). In diesem Sinne kann auch die Elternarbeit als eine Art Entwicklungsaufgabe, die nach Keller-Schneider (2016, S. 293) als „spezifische Herausforderung“ gilt, betrachtet werden.

Die für die befragten Probandinnen relevanten Aspekte, die sich im Rahmen dieser Entwicklungsaufgabe ergeben, werden nun nachfolgend noch einmal zusammengefasst, um Perspektiven der weiteren Beforschung zu eröffnen.

Die konstruierten Kategorien wurden in den vorangegangenen Kapiteln bereits mit Inhalt gefüllt. Was im Zuge des Resümees hier noch erfolgt, ist eine knappe Zusammenfassung der bereits geschilderten Erkenntnisse, um daran anschließend die Relevanz der Ergebnisse zu diskutieren und eventuelle Perspektiven, die sich ergeben zu eröffnen.

Zur Kategorie der Organisation und Struktur der Formen der Elternarbeit kann zusammengefasst gesagt werden, dass die befragten ProbandInnen die klassischen Kontaktformen, die auch in diversen Handbüchern (vgl. Sacher 2014, Killus/Paseka 2014) genannt werden und auch anhand der JAKO-O-Bildungsstudie 2012 als die am meisten genutzten Formen der Elternarbeit beschrieben werden, im Alltag nutzen. Diese wären der Elternabend, der Elternsprechtag und auch das Eltern- bzw. Mitteilungsheft. Besonders die Organisation und die Struktur ebenjener Kontaktformen stellt für die BerufseinsteigerInnen eine Herausforderung dar, da die Bewältigung der Elternarbeit eine neue und unbekannte Aufgabe ist (vgl. auch Beer 2014b). Auch der Erstkontakt mit den Eltern war für die befragten ProbandInnen ein prägendes Erlebnis, welches von Gefühlen wie Nervosität und Angst begleitet wurde. Aus der Retrospektive betrachtet, stellten sich die übermäßigen Nervositätsgefühle und auch die Unsicherheiten als unbegründet heraus und die ProbandInnen sind größtenteils positiv von der Elternarbeit überrascht worden (vgl. auch Lamy 2015). Einige der ProbandInnen schilderten auch prägende Konflikt-Situationen, welche sie in ihrer Berufseinstiegsphase erlebt haben. Diese erschienen im Moment des Erlebens als besonders schwierig. Aus der Retrospektive betrachtet konnten alle ProbandInnen die Schwierigkeiten aber mehr oder weniger gut bewältigen und sie haben auch positive Schlüsse aus den negativen

Erfahrungen ziehen können. Besonders in Situationen, die Konfliktpotenzial aufweisen, haben die befragten ProbandInnen darauf hingewiesen, dass sie sich Hilfe gesucht haben, um diese bewältigen zu können. Generell plädieren die ProbandInnen dafür, kein Alleinkämpfer zu sein, sondern sich Hilfe zu suchen, sobald das Gefühl besteht, etwas nicht mehr alleine schaffen zu können.

Anhand der geführten Interviews lässt sich erkennen, dass die Erfahrung in Bezug auf die Elternarbeit die Kompetenzentwicklung fördert und die Elternarbeit im Verlauf als weniger schwierig empfundene Aufgabe erscheinen lässt. Dies liegt vor allem darin begründet, dass der Elternarbeit mit steigender Erfahrung ihr unbekannter Charakter genommen wird. Wie bereits erläutert, sahen sich die befragten ProbandInnen im Rahmen der Elternarbeit in der Berufseinstiegsphase auch mit Aufgaben und Situationen konfrontiert, die es notwendig machten, Hilfe aufzusuchen. Alle ProbandInnen haben sich in der Berufseinstiegsphase eine Person gesucht, die als eine Art MentorIn fungierte. Die These von Beer (2014b), dass MentorInnen eine Gelingensbedingung für die Bewältigung des Berufseinstieges darstellen, kann also unterstützt werden. Sie wird ergänzt durch die Einschränkung, dass die MentorInnen von den Mentees selbst ausgewählt werden sollten, das ergab die Befragung der ProbandInnen im Rahmen dieser Studie.

Weiters wurde der Frage nachgegangen, inwiefern bereits Elemente einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Schulalltag vorzufinden sind. Hier zeigte sich, dass unbewusst teilweise schon auf partnerschaftlicher Basis zusammengearbeitet wird, dass aber die im Beruf stehenden Lehrpersonen noch besser über die wissenschaftlichen Erkenntnisse aufgeklärt werden sollten, welche das Plädoyer für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft belegen. Gerade auch im Hinblick darauf, dass die Heterogenität im Schulalltag durch die gesellschaftlichen Entwicklungen immer mehr an Bedeutung gewinnt, scheint es notwendig transparenter zu machen, wie mit dieser Herausforderung im Schulalltag umgegangen werden kann. Anhand der durchgeführten Untersuchung lässt sich feststellen, dass alle ProbandInnen der Ausbildung einen Mangel in Bezug auf die Elternarbeit zusprechen (vgl. auch Plaimauer 2014, S. 279). Wichtig wäre bereits in der Ausbildung anzusetzen und die Elternarbeit intensiver zu thematisieren und transparenter zu machen, das würde den herausfordernden bzw. schwierigen Charakter, welcher der Elternarbeit zugeschrieben wird eventuell minimieren bzw. den BerufseinsteigerInnen die Angst vor dem Unbekannten nehmen. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Elternarbeit für die befragten ProbandInnen eine Aufgabe mit herausforderndem Charakter war bzw. ist, mit steigender Dienstzeit bzw. mit einem Mehr an Erfahrung aber positiver und leichter bewältigbar eingeschätzt wurde. Die Elternarbeit bzw. das

Aufbauen und Pflegen und der Elternkontakte als Entwicklungsaufgabe zu betrachten und weniger als Anfangsschwierigkeit (vgl. Keller-Schneider 2016, S. 293) wird anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstützt, da die Elternarbeit eine Aufgabe darstellt, die Lehrpersonen während der gesamten Berufslaufbahn begleitet und Entwicklungen fordert. Plädiert wird dafür, die Curricula an die Forderungen der befragten ProbandInnen anzupassen und die Elternarbeit intensiver im Rahmen der Ausbildung zu bearbeiten, um die Aufgabe für die zukünftigen BerufseinsteigerInnen transparent zu machen. Spannend wäre hier, zu überprüfen, wie die aktuellen Curricula der Pädagogischen Hochschulen diesbezüglich aufgebaut sind und ob der Elternarbeit in der Ausbildung der zukünftigen LehrerInnen der Primarstufe mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Für alle, die bereits im Berufsfeld tätig sind, sollten die Fortbildungsangebote zur Elternarbeit erweitert werden, wobei vor allem praktische Erarbeitungen als sinnvoll betrachtet werden und auch von den befragten ProbandInnen verlangt werden.

Abschließend werden nun die Relevanz der Ergebnisse und auch der Forschungsprozess selbst diskutiert, wie dies im Rahmen der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie vorgesehen ist. Die Erkenntnisse die diese Studie liefert, sind ein Einblick darin, wie BerufseinsteigerInnen in das Lehramt der Primarstufe die Aufgabe der Elternarbeit empfinden. Widerspiegelt werden die subjektiven Eindrücke einer kleinen Stichprobenanzahl, die trotzdem einen Einblick liefern können, wo eine weitere Beforschung des Feldes interessant wäre. Was also geschaffen wurde, sind neue mögliche Fragen, denen im Zuge der weiteren Beforschung der Elternarbeit nachgegangen werden kann. Da die schulische Elternarbeit bisher in der Wissenschaft nur wenig Beachtung findet bzw. eine relativ neue Forschungsperspektive im Rahmen der Forschung zur LehrerInnenbildung und zum LehrerInnenberuf darstellt, wurde mit dieser explorativen Studie das Thema in Erinnerung gerufen und es wird ein Plädoyer für eine weitere Beforschung der Thematik gestellt. Gesellschaftliche Veränderungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse machen es notwendig, der Elternarbeit im Rahmen der Forschung mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Ansätze könnten zum Beispiel sein, wie bereits erwähnt, die neuen Curricula der Pädagogischen Hochschulen dahingehend zu untersuchen, welche Beachtung der Elternarbeit in der neuen Ausbildungsform geschenkt wird. Ein weiteres Feld, das sich eröffnet ist, die Erforschung der Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Wie sich im Rahmen der vorliegenden Studie gezeigt hat, fehlt die bewusste Umsetzung des Paradigmenwechsels, der von WissenschaftlerInnen gefordert wird in der Praxis weitgehend. Spannend wäre zu untersuchen, inwiefern an der Umsetzung des

Paradigmenwechsels gearbeitet wird und auch wie die Eltern und Lehrpersonen die Möglichkeit der Umsetzung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einschätzen. Da es auch kritische Stimmen gibt, die vorwerfen eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft anzustreben wäre idealistisch, wäre hier die Perspektive der Eltern und LehrerInnen interessanter Untersuchungsgegenstand.

Im Sinne der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie kann nicht von einer theoretischen Sättigung gesprochen werden und es wird hier abschließend dafür plädiert, offen zu bleiben für das, was im Feld geschieht und bereit zu sein sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Charmaz 2014, S. 215f).

7 Literaturverzeichnis

- Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Beer, Gabriele (2014a): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojektes. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 13-36.
- Beer, Gabriele (2014b): Zusammenfassung. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 287-299.
- Benischek, Isabella (2014): Das Projekt „Gelingender Berufseinstieg“ aus der Perspektive der Mentorinnen und Mentoren nach einem Jahr Laufzeit. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 97-106.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf [Stand: 05.02.2018].
- Betz, Tanja; Bischoff, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Kayser, Laura B.; Zink, Katharina (2017): Partnerschaft auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Böhm, Jan; Döll, Marion (Hrsg.) (2018): Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive grounded theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.

- Bundeskanzleramt Österreich: Schulorganisationsgesetz (SchOG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2015.09.2017.pdf> [Stand: 15.09.2017].
- Bundeskanzleramt Österreich: Schulunterrichtsgesetz (SchUG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2015.09.2017.pdf> [Stand: 15.09.2017].
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016) (Hrsg.): Leitfäden zur Grundschulreform Band 2.1. Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. Teil 1: KEL-Gespräche. Bundeszentrum für lernende Schulen. Wien: Bundesministerium für Bildung. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/Broschu_re_KEL_A4_BF.pdf?5te95y [Stand: 15.09.2017].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2012): Lehrplan der Volksschule. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2 [Stand: 03.04.2018].
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications, 2nd edition.
- Cloetta, Bernhard; Hedinger, Urs (1981): *Die Berufssituation junger Lehrer: eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befindungen und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern*. Bern: Haupt.
- Equit, Claudia; Hohage, Christoph (Hrsg.) (2016): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2012): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 9. Auflage.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2013): *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 4., durchgesehene Auflage.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2013): *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 4., durchgesehene Auflage, S. 437-455.

- Friedrich Jahresheft XXXV (2017): Eltern. Velber: Friedrich Verlag.
- Fuhs, Burkhard (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fuller, Frances; Brown, Oliver (1975): Becoming a Teacher. In: Ryan, K. (Hrsg.) (1975): Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago, S. 25-52.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1967): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter.
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (2008) (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henecka, Hans Peter; Lipowsky, Frank (2002): Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Freiburg: Filibach.
- Herzog, Silvio (2014): Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 408-432.
- Hirsch (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim: Beltz Verlag.
- Huberman, Michael (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, Ewald (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau Verlag, S. 249-267.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Keller-Schneider, Manuela (2014): Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 4. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 101-117.
- Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 386-407.
- Keller-Schneider, Manuela (2016): Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster und New York: Waxmann, S. 277-298.
- Killus, Dagmar; Paseka, Angelika (Hrsg.) (2014): Mit Eltern zusammenarbeiten. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Killus, Dagmar (2017): Gemeinsam und auf Augenhöhe. Von der Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Ziele, Hintergründe und Herausforderungen. In: Friedrich Jahresheft XXXV 2017. Eltern. Velber: Friedrich Verlag, S. 5-6.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Krüger, Paula; Meyer, Imke (2007): Review Essay: Eine Reise durch die Grounded Theory. In: Forum Qualitative Sozialforschung (2007): Vol. 8, Nr. 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/226/497> [Stand: 13.06.2018].
- Kunze, Katharina; Stelmaszyk, Bernhard (2008): Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 821-838.
- Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 4., durchgesehene Auflage, S. 515-526.
- Lamy, Christian (2015): Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Lindner, Ulrike (2015): Gute Elterngespräche in der Grundschule. Hintergrundwissen, Checklisten und Praxisanleitungen für alle Anlässe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Martinuzzi, Susanne (2005): Der Berufseinstieg von Volksschullehrerinnen und Volksschullehrern. Eine empirische Untersuchung der Schwierigkeiten und Fortbildungsbedürfnisse während des Berufseinstiegs. Universität Wien: Dissertation.
- Martinuzzi, Susanne (2007): Der Berufseinstieg. Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule. Wien, Berlin: LIT Verlag.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH; 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Paseka, Angelika; Rauh, Melanie (2014): „Bunte Post“ statt „Blauer Briefe“: Schule positiv erleben. In: Killus, Dagmar; Paseka, Angela (Hrsg.) (2014): Mit Eltern zusammenarbeiten. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 40-52.
- Paseka, Angelika (2014): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft leben. In: Killus, Dagmar; Paseka, Angela (Hrsg.) (2014): Mit Eltern zusammenarbeiten. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 144-152.
- Plaimauer, Christine (2014): Was mach ich denn jetzt in der Schule? Die Einschätzung der Ausbildung in der Induktionsphase. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangel, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 269-286.
- Plattner, Liesa (2015): Ich bin dann mal Lehrer/in. Explorative Studie zum subjektiven Erleben des Berufseinstieges von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule. Wien: Masterarbeit.
- Przyborski, Aglaja; Wohrab-Sahr, Monika (2009): Grounded-Theory-Methodologie. In: Przyborski, Aglaja; Wohrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg, 2. Auflage, S. 183-217.

- Rochel, Erich; Brezovich, Branimir (2014): Schulrecht kurz gefasst. Studien- und Arbeitsbuch. Linz: Trauner Verlag, 9. überarbeitete Auflage.
- Rothland, Martin; Cramer, Colin; Terhart, Ewald (2018): Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2018): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1011-1034.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster und New York: Waxmann.
- Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, Werner (2016): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: interkulturelle Elternarbeit. URL: <http://www.schule-der-vielfalt.at/wp-content/uploads/2016/05/Sacher.pdf> [Stand: 21.03.2018].
- Sikes, Patricia; Measor, Lynda; Woods, Peter (1985): Teacher careers: Crises and continuities. London: The Falmer Press.
- Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.) (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- STATISTIK AUSTRIA (2018): (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer exkl. Karenzierte im Schuljahr 2016/17 nach Schultypen. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/115630.html [Stand: 20.07.2018].
- Stoifl, Erika (2014): Unterrichtskompetenz von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 237-254.
- Stumpner, Stephan (2014): Als prioritär erlebte Bedrohungen und Belastungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in das Pflichtschullehramt. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.) (2014): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 159-189.

- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt; Ehrich, Karin; Jordan, Frank; Schmidt, Hans-Jochim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2018): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. URL: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf [Stand: 31.01.2018].
- Veenman, Simon (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. In: Review of Educational Research, 54. Jg., Heft 2, S. 143-178.
- Weber, Christoph; Böhm, Jan (2018): Bildungswissenschaftliche Forschungsmethodologie und Forschungsmethoden. In: Böhm, Jan; Döll, Marion (Hrsg.) (2018): Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 235-261.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Sozial Research, 1 (1), Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Stand: 24.04.2018].
- Zingg, Claudio; Grob, Urs (2002): Belastungswahrnehmungen von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich beim Berufseinstieg. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 20 (2), 2002, S. 216-226.

8 Anhang

8.1 Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterstudie liefert einen Einblick in das Erleben der Aufgabe Elternarbeit von LehrerInnen der Primarstufe in der Phase des Berufseinstiegs. Der Berufseinstieg stellt aus berufsbiografischer Perspektive eine wichtige Phase dar, mit der eine Vielzahl an neuen Erfahrungen und komplexen Herausforderungen einhergehen. Auch die Elternarbeit scheint eine solche komplexe Herausforderung zu sein. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird erforscht, wie betroffene LehrerInnen der Primarstufe die Aufgabe der Elternarbeit tatsächlich erleben. Als Forschungsdesign wurde die konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie nach Charmaz ausgewählt, da sich deren Leitlinien und Auswertungsverfahren als passender Rahmen für die vorliegende Masterarbeit erschließen. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe problemzentrierter Interviews, die mit sieben ProbandInnen geführt wurden, die alle an einer österreichischen Volksschule als klassenführende Lehrperson tätig sind. Durch eine offen gestellte Einstiegsfrage wurde versucht, vielseitige Blickwinkel auf das Forschungsfeld zu ermöglichen, was sich auch anhand der in der Studie dargestellten vielfältigen Kategorien belegen lässt. Die aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse werden in Bezug gesetzt mit relevanten theoretischen Ausführungen und dem aktuellen Forschungsstand zum Thema. Ein Ziel der Studie ist es, durch die Bearbeitung der Thematik der Elternarbeit in der Volksschule neue Perspektiven der weiteren Beforschung zu eröffnen.

8.2 Abstract

The present Master's thesis provides an insight into the experience of the task of parental work of Primary school teachers in the phase of entering the profession. Starting a career from an occupational-biographical perspective represents an important stage, which is accompanied by a multitude of new experiences and complex challenges. Parental work seems to be one of those complex challenges. The study explores how Primary school teachers experience parental work. The constructivist Grounded Theory Methodology according to Charmaz was selected as a research design, since its guidelines and evaluation methods appear to be a suitable framework for this Master's thesis. The data was collected using problem-centered interviews conducted with seven Primary school teachers, who are all class leading teachers in a Primary school in Austria. Through asking an open introductory question, it was made possible to provide a more versatile perspective on the research field, that can also be demonstrated by the various categories shown in the study. The results of the study are put in relation to relevant theoretical explanations and the current state of research on the topic. One of the central aims of the study is to open up new perspectives for further research by working on the topic of parental work in Primary school.

8.3 Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

Name: _____

Pseudonym: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: _____

Mailadresse: _____

Telefonnummer: _____ (freiwillige Angabe)

Abschluss des Studiums an der PH OÖ: _____ (z. B.: Juni 2014)

klassenführende/r LehrerIn seit: _____ (z. B.: September 2016)

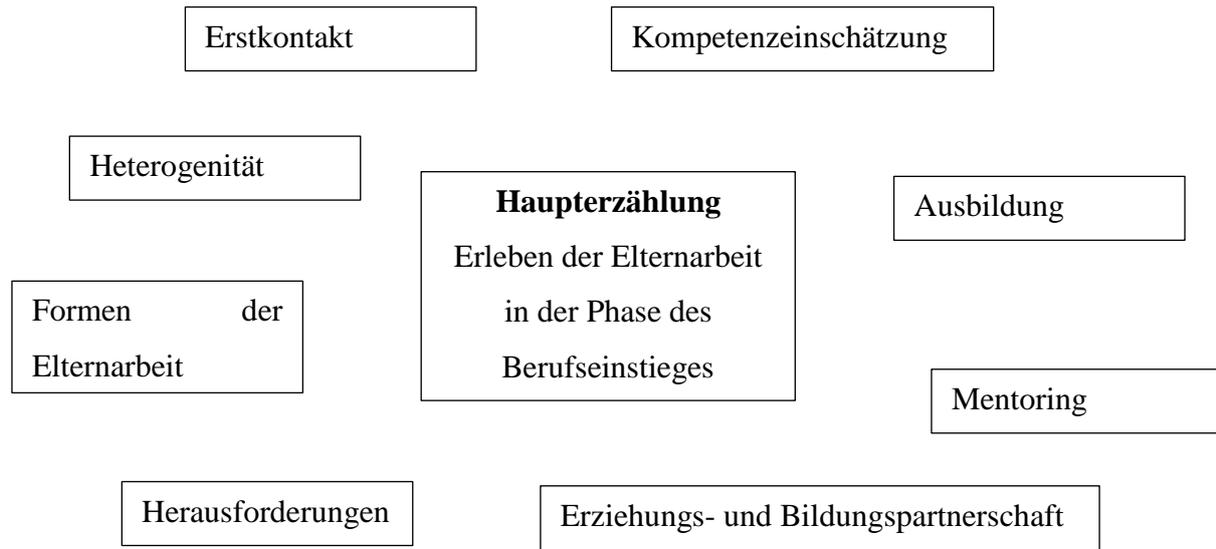
Welche Schulstufe unterrichtest du aktuell? _____

8.4 Interviewleitfaden

Einstiegsfrage:

„Rückblickend auf dein erstes Dienstjahr bzw. deine ersten Dienstjahre als VolksschullehrerIn, wie hast du die Elternarbeit erlebt?“

Wichtige Themenbereiche:



8.5 Daten aus den Kurzfragebögen

L1 <u>Geschlecht:</u> <u>Alter:</u> <u>Abschluss des Studiums:</u> <u>klassenführende Lehrerin seit:</u> <u>aktuell klassenführende/r LehrerIn:</u> <u>Interview am:</u>	weiblich 26 Jahre Juni 2014 September 2016 2. Klasse 28.11.2017
L2 <u>Geschlecht:</u> <u>Alter:</u> <u>Abschluss des Studiums:</u> <u>klassenführende Lehrerin seit:</u> <u>aktuell klassenführende/r LehrerIn:</u> <u>Interview am:</u>	weiblich 24 Jahre Juni 2014 Dezember 2016 4. Klasse 28.11.2017
L3 <u>Geschlecht:</u> <u>Alter:</u> <u>Abschluss des Studiums:</u> <u>klassenführende Lehrerin seit:</u> <u>aktuell klassenführende/r LehrerIn:</u> <u>Interview am:</u>	weiblich 32 Jahre Juni 2014 September 2016 1. Klasse 11.12.2017
L4 <u>Geschlecht:</u> <u>Alter:</u> <u>Abschluss des Studiums:</u> <u>klassenführende Lehrerin seit:</u> <u>aktuell klassenführende/r LehrerIn:</u> <u>Interview am:</u>	weiblich 26 Jahre Juni 2014 Dezember 2016 4. Klasse 11.12.2017
L5 <u>Geschlecht:</u> <u>Alter:</u> <u>Abschluss des Studiums:</u> <u>klassenführende Lehrerin seit:</u> <u>aktuell klassenführende/r LehrerIn:</u> <u>Interview am:</u>	weiblich 27 Jahre September 2013 Dezember 2016 4. Klasse 12.1.2018
L6 <u>Geschlecht:</u> <u>Alter:</u> <u>Abschluss des Studiums:</u> <u>klassenführende Lehrerin seit:</u> <u>aktuell klassenführende/r LehrerIn:</u> <u>Interview am:</u>	weiblich 27 Jahre Juni 2014 September 2016 1. Klasse 12.1.2018
L7 <u>Geschlecht:</u> <u>Alter:</u> <u>Abschluss des Studiums:</u> <u>klassenführende Lehrerin seit:</u> <u>aktuell klassenführende/r LehrerIn:</u> <u>Interview am:</u>	männlich 27 Jahre Juni 2014 Jänner 2015 2. Klasse 9.2.2018

8.6 Transkriptionsregeln

Die sieben geführten Interviews wurden in Anlehnung an die von Langer (2013, S. 523) formulierten Transkriptionsregeln transkribiert. Die folgende Tabelle liefert eine Darstellung der Regeln, die für die Transkripte der Interviews für die vorliegende Masterarbeit verwendet wurden:

(3)	Pause in Sekunden
<u>betont</u>	betont gesprochen
g e d e h n t	lang gesprochen
Da sagt der : „Komm her“	Zitat innerhalb Rede
gegan-	Wortabbruch