

Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen?

Gesprächsstrategien von Lehrkräften, Einflussfaktoren und
elterliche Wahrnehmung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

vorgelegt von
Christian Greiner

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heike M. Buhl

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katrin Klingsieck

Danksagung

Ich möchte mich bedanken für die vielseitige Unterstützung, die mir in den letzten vier Jahren von so vielen Seiten auf meinen vielfältigen Wegen zur vorliegenden Dissertationsschrift widerfahren ist.

Zuallererst gilt der Dank Prof. Dr. Heike M. Buhl, die als unermüdliche Mahnerin, Förderin und Gesprächspartnerin eine wahrhaftige Doktormutter ist, in deren Rolle sie mir mit dem für mich richtigen Gespür auch meine professionellen Nebenpfade zugestanden hat – das war motivationsfördernd. Ich danke des Weiteren Dr. Sabrina Bonanati und Dr. Johanna Hilkenmeier, die neben vielem Anderem auch für die Themen „Kooperation von Elternhaus und Schule“ und „Elterngespräche“ fortwährende Partnerinnen waren. Dabei habe ich die Verbindung aus Forschungsanliegen und Weiterentwicklung von Angeboten für Schulen, Eltern, Lehrkräfte und Studierende als äußerst produktiven Weg erlebt. Ich danke Nicole Gruchel für die vielen Hilfestellungen im Zuge der Datenaufbereitung und Auswertung – ohne sie hätte ich diese monatelange Durststrecke vielleicht nicht durchgestanden. Auf die kleinstdenkbare SCP-Arminia-Freundschaft.

Ich danke des Weiteren den Kolleginnen und Kollegen in der Psychologie der Universität Paderborn sowie in der Erziehungswissenschaft, auf die ich bei Fragen immer zählen konnte und die zur guten Stimmung auf dem Flur beigetragen haben – eine wesentliche motivationale Stütze. Mittagessen um 11.30 Uhr werde ich wohl vermissen. Hervorheben möchte ich Prof. Dr. Katrin Klingsieck, die als Tür-an-Tür-Nachbarin Gesprächspartnerin für alle möglichen Lebens- und Arbeitsthemen war und auf Nachfrage immer mit kurzen Einschätzungen zu statistischen Fragen weitergeholfen hat, sowie Dr. Christoph Wiethoff, mit dem es neben den sich entwickelnden gemeinsamen Vorhaben zur Moderation immer einen guten Mix aus hohem Anspruch an professionelle Zusammenarbeit und Spaß gab. Beiden danke ich zudem für Begutachtung und/oder Mitwirkung in der Prüfungskommission. Für die bereitwillige Übernahme des Prüfungsvorsitzes in der Kommission danke ich Prof. Dr. Sven Lindberg.

Ich bedanke mich bei allen Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern, durch deren Einverständnis und Mitwirkung das für die Erstellung der Dissertation notwendige Material erst zu Stande kam. Dass es überhaupt erhoben werden konnte, dazu leisteten viele Studierende im Rahmen von Masterarbeiten wichtige Dienste für die Akquise, Datenerhebung und Transkription. Zu nennen sind hier in alphabetischer Reihenfolge Katharina Bartz, Sebastian Elma, Vanessa Finke, Vanessa Heine, Vanesa Herrero Bernal, Jana Klarzynski, Aileen Latka, Jennifer Ottenströer, Annika Riegel, Laura Rochell, Miriam Scharie, Dennis-Marc Spalek, Fabian Sundermann, Kim Terfrüchte und Janine Zrno.

Danksagung

Prof. Dr. Gernot Aich und Christina Kuboth, Prof. Dr. Daniela Sauer und Dorothea Horn, sowie Dr. phil. habil. Martin Gartmeier und Prof. Dr. Silke Hertel waren inspirierend durch ihre Veröffentlichungen, Hilfestellungen und/oder Gesprächsbereitschaft bei verschiedenen Fragen, die im Verlaufe der Dissertation auftauchten oder die die parallelen Studien zu Lehrereinstellungen zu Elterngesprächen sowie die (Weiter-) Entwicklung von Workshop- und Fortbildungsangeboten für Studierende und Lehrkräfte betrafen. Hervorheben möchte ich hier Gernot als Vorbild und Inspiration für professionelle Gesprächsführung und deren Vermittlung.

Der größte Dank gilt meiner Familie, vor allem meiner Frau Kirsten und meinen Kindern Nele und Lasse. Sie mussten die etwas verrückte Entscheidung, an einem denkbar ungünstigen privaten Zeitpunkt aus dem Schuldienst in ein so anderes großes berufliches Projekt an der Universität zu wechseln, mittragen. Dabei habe ich viel Unterstützung und gewährte Autonomie erfahren, auch wenn es manche familiäre Belastung mit sich gebracht hat.

Und nicht zuletzt bedanke ich mich bei meinen Freunden, die mir schon vor fast zwei Jahrzehnten die Vorschusslorbeeren in Form eines Spitznamens mit auf den Weg gegeben haben, die ich mit Abschluss dieser Arbeit nun hoffentlich rechtfertige.

Christian „Doc“ Greiner

Hinweis zum Umgang mit dem grammatischen Geschlecht

Ausschließlich aus Gründen der Lesbarkeit verzichte ich im Folgenden in der Regel auf die Nennung beider grammatischer Geschlechtsformen. Wo möglich, finden geschlechtsneutrale Begrifflichkeiten Verwendung, ansonsten ist das jeweils nicht genannte Geschlecht selbstverständlich auch mit eingeschlossen. An einzelnen Stellen werden dennoch auch beide Geschlechter genannt. Wenn also beispielsweise von Schülern oder Teilnehmern die Rede ist, sind selbstverständlich Schülerinnen und Schüler oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeint.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass ich damit in diesem Punkt den aktuellen Empfehlungen zur Manuskriptgestaltung beispielsweise der DGPs nicht entspreche, handele aber aus der persönlichen Überzeugung heraus, dass ein Verzicht auf entsprechend differenzierende Formulierungen wesentlich zur Vereinfachung beim Lesen beiträgt. Keineswegs möchte ich mit dieser Entscheidung einer irgendwie gearteten Vorrangstellung des (grammatisch) männlichen Geschlechts Vorschub leisten.

Wie motivieren Lehrkräfte in Elterngesprächen?

„Was wollen Sie denn hier?“

„Sie glauben doch wohl nicht, dass ich wüsste, wer Ihre Tochter ist.“

„Bei Ihrem Sohn war das Zufall. Daher konnte ich für seine Lösung der Aufgabe keine Punkte geben.“

„Ist Ihre Tochter in den anderen Fächern auch so schlecht?“

„Für Erziehung bin ich nicht zuständig.“

„Also Englisch kann er einfach nicht.“

„Das weiß ich doch nicht. Das müssen Sie schon Ihren Sohn selbst fragen.“

„An den Grundschulen wird ja viel differenziert. Ein bisschen machen wir das auch. Aber am Ende müssen ja alle zum Abitur.“

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	8
1 EINLEITUNG	11
2 DIE BEDEUTSAMKEIT DER ZUSAMMENARBEIT VON ELTERNHAUS UND SCHULE	14
2.1 Der Einfluss des Elternhauses auf Schülerinnen und Schüler	14
2.2 Gesellschaftliche und gesetzliche Rahmenbedingungen und deren Entwicklung	17
2.3 Eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Elternhaus und Schule – zum Forschungsstand	18
2.4 Gespräche als zentraler Bestandteil der Kooperation	22
2.5 Zusammenfassung	24
3 DAS HUMANISTISCHE MENSCHENBILD UND DAS HEUTIGE KOOPERATIONSVERSTÄNDNIS	25
3.1 Das humanistische Menschenbild	25
3.2 Entwicklungsförderliches Klima nach Rogers	26
3.3 Selbstbestimmung nach Deci und Ryan	28
3.4 Das humanistische Menschenbild in der Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schule	30
3.4.1 Das humanistische Menschenbild im Schulrecht – im Dienstrecht – in den KMK-Standards der Lehrerbildung	30
3.4.2 Das humanistische Menschenbild und Kooperation sowie Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule	31
3.5 Zusammenfassung	33
4 HINDERLICHE UND FÖRDERLICHE FAKTOREN FÜR DIE GELINGENDE KOOPERATION IN GESPRÄCHEN	34
4.1 Die Vielfalt an Gesprächen zwischen Elternhaus und Schule	34
4.2 Lehrkräfte als professionelle Gesprächsleiter und Berater	35
4.2.1 Die Rollenvielfalt von Lehrkräften	36
4.2.2 Und die Sicht der Lehrkräfte auf die Beratungsaufgabe und -praxis?	37
4.2.3 Beratungskompetenz als Bestandteil der Lehrerbildung	39
4.2.4 Die Rolle von berufsbezogenen Überzeugungen zur Kooperation und zum Gespräch	42
4.2.5 Asymmetrien in kindbezogenen Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkräften	46
4.2.6 Gesprächspraxis	48
4.3 Zusammenfassung	51

Inhaltsverzeichnis

5	MOTIVATIONSFÖRDERUNG DURCH LEHRKRÄFTE IM ELTERNSPRECHTAGSGESPRÄCH	54
5.1	Zur Förderung elterlichen Schulengagements in Elternsprechtagsgesprächen	56
5.1.1	Förderung elterlichen Schulengagements aus der Perspektive der personzentrierten Gesprächsführung	57
5.1.2	Förderung elterlichen Schulengagements aus der Perspektive der Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse	57
5.1.3	Förderung elterlichen Schulengagements durch das „Modell der Gesprächsstrategien“	58
5.1.4	Exkurs Attributionstheorie (nach Dresel & Lämmle, 2011)	62
5.2	Zusammenfassung	62
6	MOTIVATIONSFÖRDERUNG AM ELTERNSPRECHTAG – EINE WENIG BEACHTETE FRAGE	64
6.1	Das zentrale Anliegen der Untersuchung	65
6.1.1	Erfassung von motivationsförderlichem Lehrerhandeln im Elternsprechtagsgespräch	66
6.1.2	Erfassung von deskriptiven Merkmalen der Gespräche	67
6.1.3	Betrachtung von Einflussfaktoren auf das Lehrerhandeln	67
6.1.4	Betrachtung der Passung von Lehrerhandeln und elterlicher Wahrnehmung	69
7	FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	70
7.1	Motivationale Dimensionen des Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen	70
7.2	Deskriptive Merkmale der Gespräche	73
7.3	Zusammenhänge der deskriptiven Merkmale mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte	74
7.4	Zusammenhänge von Einflussfaktoren mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte	75
7.5	Zusammenhänge der elterlichen Wahrnehmung mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte	77
7.6	Zusammenhänge zum motivationalen Gesamtfazit der Eltern nach dem Gespräch	79
8	FORSCHUNGSDESIGN UND METHODIK	81
8.1	Stichprobe	81
8.2	Erhebungs- und Messinstrumente	84
8.2.1	Eingesetzte Erhebungsinstrumente	84
8.2.2	Materialaufbereitung	85
8.2.2.1	Aufbereitung der Daten aus den Lehrerfragebögen	85

Inhaltsverzeichnis

8.2.2.2 Aufbereitung der Gesprächsdaten	87
8.2.2.3 Aufbereitung der Daten aus den Elternfragebögen	96
8.3 Durchführung der Studie	98
8.3.1 Akquise der Studienteilnehmer	98
8.3.2 Vorgehen bei der Datenerhebung	98
8.4 Auswertungsverfahren bezogen auf die Fragestellungen	99
9 ERGEBNISSE	101
9.1 Motivationale Dimensionen des Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen	101
9.2 Deskriptive Merkmale der Gespräche	118
9.3 Zusammenhänge der deskriptiven Merkmale mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte	122
9.4 Zusammenhänge von Einflussfaktoren mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte	127
9.5 Zusammenhänge der elterlichen Wahrnehmung mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte	133
9.6 Zusammenhänge zum motivationalen Gesamtfazit der Eltern nach dem Gespräch	137
10 DISKUSSION UND AUSBLICK	141
11 TABELLENVERZEICHNIS	159
12 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	161
13 LITERATURVERZEICHNIS	163
ERKLÄRUNG ZUR DISSERTATION GEMÄß PROMOTIONSORDNUNG	173
ANHANG	174

Zusammenfassung

Der Kooperation von Elternhaus und Schule wird seit der ersten PISA-Studie Anfang des Jahrtausends auch in der Forschung in Deutschland vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei hatte man vor allem den großen Einfluss der Eltern auf die kindlichen Leistungen (Hattie, 2009) im Blick. Gelingenskriterien für schulische Konzepte der Kooperation wurden auf der Basis vor allem amerikanischer Forschung zusammengefasst (Sacher et al., 2013) und als Prozessfaktoren empirisch geprüft (Neuenschwander et al., 2005). Zentral für gelebte Kooperation auf Augenhöhe sind unterschiedliche Kontaktformen, wobei die häufigsten Anlässe Elterngespräche sind (Sacher, 2014). An diesen wiederum haben in Deutschland die halbjährlich stattfindenden Elternsprechtagsgespräche einen überwiegenden Anteil (Sacher, 2014).

Parallel zeigte sich zunehmend, dass der Erwerb von Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen in der deutschen Lehreraus- und Weiterbildung ein stiefmütterliches Dasein fristet. Fortan wurden entsprechende Kompetenzmodelle validiert (Gerich, 2016; Hertel, 2009) und Aus- und Weiterbildungskonzepte wissenschaftlich evaluiert (Aich, 2011; Gartmeier, 2018; Hertel, 2009). Gleichwohl wiesen Untersuchungen auf eine sehr unterschiedliche Zufriedenheit der Eltern mit Gesprächen mit Lehrkräften hin (Jäger-Flor & Jäger, 2009; Sacher, 2006, 2014). Auch authentische Elterngespräche wurden vermehrt in den empirischen Blick genommen, einerseits bei Interventionsstudien (Aich, 2011), vor allem aber aus linguistischer Perspektive (z.B. Kotthoff, 2012a, 2012b ; Wegner, 2016) und daher in insgesamt vergleichsweise geringer Zahl. Letztere wiesen insbesondere auf ungünstige Verhaltensweisen und Machtgefälle zuungunsten der Eltern hin.

Kaum beachtet war bisher eine motivationale Perspektive auf Elternsprechtagsgespräche, obschon die Bedingungen elterlichen Schulengagements als Prädiktoren für Unterstützungsverhalten sehr stark motivationale Faktoren betonen (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Hilkenmeier (2017) integrierte dieses Modell in ein Wirkmodell, das auf selbstbestimmungstheoretischer Basis Gesprächsstrategien der Lehrkräfte strukturiert und über die elterliche Wahrnehmung der Strategien die Verbindung zum elterlichen Schulengagement herstellt.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen motivieren. Die motivationale Perspektive auf authentisches Gesprächsmaterial anhand des Modells der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017) verbunden mit der Befragung von Eltern zu ihrer Wahrnehmung der Gespräche steht dabei im Fokus und war bis dato unbeleuchtet.

Im Rahmen einer Querschnitt-Studie brachten zehn Lehrkräfte Lehrerfragebögen ein und zeichneten insgesamt 48 Elternsprechtagsgespräche auf, zu denen dann wiederum die Eltern im Nachgang in

Zusammenfassung - Abstract

einem Fragebogen ihre Wahrnehmung dokumentierten. Die Gespräche wurden nach der Transkription in einem mehrstufigen Verfahren anhand der motivationalen Dimensionen des Modells der Gesprächsstrategien deduktiv kodiert und global beurteilt. Die Daten aus Lehrer- und Elternfragebogen wurden so aufbereitet, dass anschließend Beziehungen zu den Gesprächsdaten hergestellt werden konnten. Dabei kam eine Kombination qualitativer und quantitativer Auswertungsverfahren zum Einsatz.

Die Lehrkräfte setzten überwiegend strukturgebende Gesprächsstrategien ein in Verbindung mit „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“. „Kontrolle“ spielte nur eine sehr marginale Rolle. Die globale Bewertung von Gesprächsstrategien fiel im Mittel für alle Items sehr hoch aus. Auch das elterliche motivationale Fazit zu den Gesprächen war sehr gut, vor allem bekundeten die Eltern eine hohe Wahrnehmung von „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ und den Verzicht auf „Kontrolle“. Die Betrachtung von Einflussfaktoren auf Lehrkraft- und Elternseite sowie von deskriptiven Merkmalen der Gespräche brachte einige erwartungskonforme, aber auch erwartungswidrige Ergebnisse hervor.

Daher wären insbesondere Untersuchungen mit einem strukturierten Mehrebenendesign und deutlich höheren Fallzahlen von beteiligten Schulen und Lehrkräften sowie mehreren Messzeitpunkten interessant, um Wirkungszusammenhänge statistisch fundierter auf den Grund gehen zu können.

Abstract

Since the first PISA study at the beginning of the millennium, the cooperation between parents and schools has received increasing attention in research in Germany. The focus was on parents' great influence on children's performance (Hattie, 2009). Relevant criteria for school concepts of cooperation were summarized on the basis of American research (Sacher et al., 2013) and empirically tested as process factors (Neuenschwander et al., 2005). Different forms of contact are central for cooperation on equal terms, with the most frequent occasions being parent-teacher talks (Sacher, 2014). In Germany, the majority of these take place in the context of the six-monthly parents' day (*ibid.*).

At the same time, it became apparent that the acquisition of conversation and counselling skills in German teacher training and continuing education is widely neglected. From then on, in Germany counselling competence models were validated (Gerich, 2016; Hertel, 2009) and initial and continuing training concepts have been scientifically evaluated (Aich, 2011; Gartmeier, 2018; Hertel, 2009). Moreover, studies pointed to very different levels of satisfaction among German parents with teacher

Zusammenfassung - Abstract

conversations (Jäger-Flor & Jäger, 2009; Sacher, 2006, 2014). Authentic parent-teacher talks were also increasingly looked at empirically, on the one hand in intervention studies (Aich, 2011), but above all from a linguistic perspective (e.g. Kotthoff, 2012 a, 2012b; Wegner, 2016) and in comparatively small sample sizes overall. The latter studies particularly pointed to unfavourable behaviour patterns and power differentials to the detriment of parents.

So far, a motivational perspective on parent-teacher talks has hardly been considered, although the conditions of parental school involvement as predictors for supportive behaviour strongly emphasise motivational factors (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Hilkenmeier (2017) integrated their model of parental involvement into an effective model of teachers' strategies to foster parental involvement on the basis of self-determination theory. Furthermore the model established the connection to parental school commitment through parental perception of the strategies.

The present thesis explores the question of how teachers motivate parents in parent-teacher talks. The focus of the thesis is the motivational perspective on authentic parent-teacher talks based on the model of teachers' strategies (Hilkenmeier, 2017) connected with the questioning of parents about their perception of the conversations. This has not been illuminated so far.

The cross-sectional study combined qualitative and quantitative evaluation procedures. Ten teachers submitted teacher questionnaires and recorded a total of 48 parent-teacher talks, for which the parents subsequently documented their perceptions in a questionnaire. After the transcription, the conversations were coded deductively and globally evaluated in a multi-stage procedure on the basis of the motivational dimensions of the model of discussion strategies. The data from the teacher and parent questionnaires were prepared in such a way that subsequent relationships to the conversation data could be established.

The teachers mainly used structuring conversation strategies in connection with responsiveness and autonomy support. Control played only a marginal role. On average, the global evaluation of conversation strategies was very positive for all items. The parental motivational conclusion of the conversations was also very good, with the parents expressing a high perception of responsiveness and autonomy support and a renunciation of control. The examination of factors influencing teachers and parents as well as descriptive characteristics of the conversations produced results that were both in line with and in contradiction to expectations.

Therefore, studies with a structured multi-level design and significantly higher numbers of participating schools and teachers as well as several measurement points would be particularly interesting in order to get to the bottom of cause-effect relationships in a statistically more differentiated way.

1 Einleitung

Als ich 2003 nach dem Studium für das Lehramt Primarstufe in Paderborn und dem Referendariat von einer innerstädtischen Grundschule in Dortmund an eine Kölner Brennpunkthauptschule wechselte, war ich mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, auf die ich mich weder durch das Studium noch durch das Referendariat hinreichend vorbereitet fühlte – damit sind zum Teil natürlich auch die klassischen Herausforderungen von Novizen im Lehrberuf angesprochen, z.B. in Bezug auf die Diagnostik (z.B. van Ophuysen, 2006), auf die Gestaltung anregenden Unterrichts (z.B. Wolters, 2014), auf das Classroom Management (z.B. König & Lebens, 2012) oder auch das Belastungserleben (z.B. Braun, 2017).

Auf einem steinigen Weg lernen zu müssen, dass Lehrplanvorgaben angesichts der Lernvoraussetzungen Makulatur sein können und Erwartungen an „angemessene“ Verhaltensweisen im Unterricht angesichts oft schwacher familiärer Unterstützungsstrukturen und schulischer Demotivation als Ergebnis jahrelanger Misserfolgskarrieren in der Grundschulzeit (!) obsolet sind; das waren mehr als herausfordernde Erkenntnisse in den Anfangsjahren meiner beruflichen Tätigkeit.

Rückblickend hat mich diese Zeit viel gelehrt, auch weil ich mich glücklicherweise zumindest größtenteils über Wasser halten konnte. So konnte ich für meine anschließende Tätigkeit an Paderborner Grundschulen viele Routinen mitnehmen, die ich in der Bewältigung vielfältiger herausfordernder Situationen erprobt hatte. Dass die langfristig produktive Auseinandersetzung mit heterogener Schülerschaft und ihren unterschiedlichsten familiären Hintergründen nur durch eine differenzierte Herangehensweise und pragmatische Auslegung von Vorgaben möglich ist, davon war ich zu diesem Zeitpunkt überzeugt und diese Überzeugung half mir auch, in der Arbeit mit Kindern und Eltern zumeist konstruktive Beziehungen aufzubauen zu können.

Dennoch war die unverhofft auftauchende Möglichkeit, als abgeordnete Lehrkraft in der Pädagogischen Psychologie der Universität Paderborn an meinem Heimatort in Projekten zur Kooperation von Elternhaus und Schulen wirken und forschen zu können, aus heutiger Sicht ein für mich zentraler Schritt in meiner voranschreitenden professionellen Weiterentwicklung. Wie hilfreich wäre in meiner vorherigen Berufspraxis eine theoretisch fundierte Vorstellung davon gewesen, welche Chancen in an den Hintergründen von an den Familien orientierter Elternarbeit liegen. Dabei eine motivationale Perspektive nicht nur auf Schulkinder, sondern auch auf deren Eltern einzunehmen, war ein notwendiger Aspekt der Bewusstwerdung. Die Anforderungen auf der Ebene der Beratung und Gesprächsführung in diesem Kontext genauer zu beleuchten, über mein Handeln nachzudenken und neue diesbezügliche Kompetenzen zu erwerben und weitergeben zu können, das

ist rückblickend bei all der Arbeit ein Luxus, der mir als notwendiges Handwerkszeug am Beginn meiner beruflichen Entwicklung sicher gefehlt hat.

Dennoch sind die Hinweise, dass auch heute noch viel zu viele Berufseinsteiger im Lehrerberuf im Bereich der Beratung von Eltern und SchülerInnen ähnlich unvorbereitet in die berufliche Praxis stolpern, in allen einschlägigen Veröffentlichungen für den deutschen Sprachraum zu finden (z.B. Aich & Behr, 2015; Hertel, 2017; Hilkenmeier, 2017). Sie entsprechen leider auch dem Ergebnis der strukturierten Analyse unserer Arbeitseinheit aller Vorlesungsverzeichnisse nordrhein-westfälischer Lehrerbildender Universitäten zu Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen im Lehramtsstudium im Sommersemester 2018 (nicht veröffentlicht). Und das vor dem Hintergrund, dass die Chancen günstiger Formen von Kommunikation und Kooperation mit Eltern (zusammenfassend z.B. Sacher, 2017) angesichts der vieldiskutierten Abhängigkeit schulischer Leistungen vom Einfluss des Elternhauses in Deutschland zumindest theoretisches und empirisches Allgemeingut geworden ist – 17 Jahre nach dem ersten deutschen PISA-Schock (Loeber & Scholz, 2003)) sowie im Licht der Belege, dass gute Beratungspraxis und ressourcenorientierte Einbindung von Eltern das Ergebnis eines längerfristigen Professionalisierungsprozesses sind (z.B. Aich & Behr, 2015; Strasser & Gruber, 2013).

In diesem Spannungsfeld ist die hier vorliegende Dissertation zu verorten. Sie versucht anhand von authentischem Gesprächsmaterial die empirisch bisher unbeantwortete Frage zu ergründen, wie Lehrkräfte Eltern in Elterngesprächen motivieren ihre Kinder zu unterstützen. Dabei werden neben der Analyse von transkribierten Lehrkräfteäußerungen zusätzlich schriftliche Befragungen der Eltern zu ihrer Wahrnehmung sowie lehrerbezogenen Daten in die Auswertung mit einbezogen.

Zunächst wird das Elterngespräch als Untersuchungsgegenstand eingebettet in die Erkenntnislage und den gesetzlichen Rahmen zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule – dies bereits mit einem Fokus auf das Gespräch als wesentlichem Bestandteil dieser Kooperation (Kap. 2).

Als Basis aller Kooperation und Kommunikation gilt heute, auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten. Das sagt und schreibt sich leicht, sollte aber im Lichte des zugrundeliegenden humanistischen Menschenbildes beleuchtet werden. Das entsprechende Menschenbild und ein entwicklungsförderliches Klima sind zentral für die Kooperations- und Gesprächspraxis wie auch für die theoretische Grundlage dieser Arbeit, bezogen auf Selbstbestimmungstheorie und Prozessfaktoren für gelungene Elternarbeit (Kap. 3).

Anschließend werden für ein Verständnis von Kooperation und Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern hinderliche und förderliche Faktoren zusammengefasst. Dies dient einerseits der Begründung für die Auswahl der erfassten Variablen sowie der Einführung zentraler Modelle zur

Erfassung von Gesprächsqualität. Andererseits sollen damit aber auch komplexe und zum Teil widersprüchliche Strukturen von Elterngesprächen transparent gemacht werden, in denen diese stattfinden und die es erheblich erschweren, als Lehrkraft in der Kooperation und in Gesprächen mit Eltern tatsächlich auf Augenhöhe zu agieren (Kap. 4).

In den Kapiteln zur Motivationsförderung am Elternsprechtag soll für den theoretischen Teil abschließend die Relevanz dieser Perspektive begründet werden, gleichzeitig aber auch auf die blinden Flecken an dieser Stelle hingewiesen werden. Diese Überlegungen bilden die Grundlage für die Herausarbeitung der Forschungsfragen und Hypothesen, die mit der vorliegenden Dissertation beantwortet werden sollen (Kap. 5-7).

Aufgrund der Komplexität und Vielfalt der Arbeitsschritte in der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten und der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente nimmt die Darstellung des Forschungsdesigns und der Methodik insgesamt großen Raum ein. Diese Herangehensweise wird für notwendig gehalten, damit der Prozess der Datengewinnung, Aufbereitung und Auswertung für die Beantwortung der leitenden Fragen nachvollziehbar und kritisierbar bleibt und die Grenzen der Aussagekraft transparent werden (Kap. 8).

Schließlich werden die Ergebnisse auf die Fragestellungen bezogen zusammengefasst (Kap. 9) und im Kontext des aufgeworfenen Rahmens eingeordnet und diskutiert (Kap. 10).

2 Die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

Mit dem Eintritt eines Kindes in eine Bildungseinrichtung gesellt sich zur Familie als prägender Umgebung eine weitere institutionelle Instanz. Spätestens mit Erreichen der Altersgrenze für die Schulpflicht ist das in Deutschland der Fall. Für die Zeit der Schulpflicht von mindestens 10 Jahren werden Kinder bzw. Jugendliche fortan von schulischer und familiärer Seite begleitet.

Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule hat folgerichtig eine lange Tradition und unterliegt dabei Veränderungen durch gesellschaftliche Prozesse. Gleichzeitig rückt das Elternhaus durch wachsende empirische Evidenz als großer Einflussfaktor auf z.B. Leistung oder Motivation der Kinder in den Blickpunkt.

Im folgenden Kapitel soll Letzteres herausarbeitet werden (2.1). Um das heutige Verständnis von Kooperation besser einordnen zu können, werden anschließend gesellschaftliche und gesetzliche Rahmenbedingungen und ihre Entwicklung kurz nachgezeichnet (2.2) und es werden diesbezügliche ideale Vorstellungen und empirische Befunde vorgestellt (2.3). Abschließend werden Gespräche als zentraler Bestandteil in der realen Kooperationspraxis fokussiert (2.4).

2.1 Der Einfluss des Elternhauses auf Schülerinnen und Schüler

In der Öffentlichkeit und den Medien hallt mit jeder neuen nationalen und internationalen Vergleichsstudie das Mantra der großen Abhängigkeit von Schülerleistungen vom jeweiligen Elternhaus im deutschen Bildungssystem nach. Bereits mit der ersten internationalen PISA-Erhebung stellten Baumert und Schümer (2001) fest, dass der Zusammenhang von Lesekompetenz und sozialer Herkunft bei 15-jährigen in der OECD für kein Land so groß war wie in Deutschland. Dieser sogenannte „PISA-Schock“ kann als Weckruf für die deutsche Bildungspolitik gesehen werden. Die Befunde sind jedoch auch als Teil einer Kette weiterer vergleichbarer Hinweise zu sehen (Loeber & Scholz, 2003). In der Tendenz haben PISA-, IGLU- und TIMMS-Studien bis in die Gegenwart bei allen bildungspolitischen Bemühungen dem deutschen Bildungssystem in der sozialen Abhängigkeit von Ergebnissen zwar leichte Verbesserungen, aber keine strukturelle Trendwende bescheinigen können (z.B. für PISA 2015 Müller & Ehmke, 2016, zus. BMBF, 2019).

Hatties Synthese von Metastudien (2009) zufolge haben verschiedene Faktoren im Elternhaus je nach Referenz mittlere bis große Effekte auf das Lernen von Schulkindern. Dabei haben der sozioökonomische Status der Eltern, der häusliche Anregungsgehalt und die elterliche Beteiligung am Bildungsweg des Kindes den größten Einfluss. Bezieht man mit ein, dass auch Haltungen und Persönlichkeitsdispositionen der Kinder, die von Hattie unter Schülerbeiträgen zum Lernerfolg subsummiert werden, nicht unwesentlich elterlichen Einflüssen unterliegen, dann kann man bspw.

auch die mittleren Effekte von Selbstkonzept, Motivation, Konzentration/Engagement/Widerstandsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu Teilen dem Elterneinfluss zuschreiben (zus. Sacher, 2014).

Konkrete Befunde zur Bedeutung des Elternhauses für den Bildungsweg des Kindes richten sich auf verschiedene Einflussbereiche elterlicher Ressourcen und elterlichen Handelns, wobei die folgenden beispielhaft zu verstehen sind. So hängt der familiäre Buchbesitz als ein sozioökonomisches Merkmal sowohl mit der Kompetenz beim Lesen (z.B. Jungbauer-Gans, 2004) als auch der Kompetenz in der Mathematik (Gebhardt et al., 2013) zusammen. Ebenso wirken sich das Vorlesen im Vor- und Einschulungsalter (z.B. Bus et al., 1995; Sonnenschein & Munstermann, 2002) oder gemeinsame Lesebezogene Aktivitäten (z.B. Hertel et al., 2010) positiv auf Lesekompetenz und -motivation aus. Elterliche Erwartungen und Ziele stehen im Zusammenhang mit der kindlichen Leistung (Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005) sowie mit der Frage von Übergangentscheidungen (Dumont et al., 2014). Nicht zuletzt gibt es empirische Hinweise dazu, dass Qualität bei der Unterstützung der Hausaufgaben einhergeht mit positiven Auswirkungen auf die Motivation und Leistung von Schulkindern (Dumont et al., 2012; Wild & Gerber, 2007; Wittler, 2008). Elterliches Engagement ist jedoch nicht per se förderlich. Verhaltensweisen wie starke Kontrolle oder Einmischung scheinen eher negativ auf Motivation und Leistung zu wirken (Dumont et al., 2012; Fan & Williams, 2010; Wild & Gerber, 2007).

Alles in Allem können elterliche Aktivitäten im Zusammenhang mit der Beschulung der Kinder als lern- und leistungsförderlich betrachtet werden. Diese Verhaltensweisen werden in der Literatur mit verschiedenen Begriffen versehen – „Elternpartizipation“ im schulischen Kontext (Schwanenberg, 2015), „elterliches Schulengagement“ (Wild & Lorenz, 2010), elterliches Unterstützungsverhalten (Hilkenmeier, 2017) sowie „parent involvement“ (Grolnick et al., 1997) oder „parental involvement“ (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) mit der Unterscheidung home-based (zu Hause) und school-based (in der Schule), wobei diese jeweils ähnliche Aktivitäten subsummieren und strukturieren und somit inhaltsähnlich verwendet werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird „elterliches Schulengagement“ als Sammelbegriff für die oben beschriebenen elterlichen Aktivitäten verwendet.

Der oben beschriebene Einfluss des Elternhauses auf den Bildungsweg des Kindes wird anschaulich zusammenfassend dargestellt im Modell der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005), welches von Wild & Lorenz (2010) übersetzt und von Hilkenmeier (2017) für den Bereich der Elterngespräche angepasst wurde. Im Modell werden auf theoretischer Ebene Unterschiede im elterlichen Schulengagement dargestellt sowie die wichtigen Faktoren aufgezeigt, die einen Einfluss auf die elterliche Motivation haben, sich für den schulischen Alltag ihres

Kindes einzusetzen. Hoover-Dempsey, Sandler und viele Mitwirkende haben im Weiteren das Modell auf der Basis diverser empirischer Untersuchungen angepasst. Studien zur ersten Modellebene, den Bedingungen elterlichen Schulengagements (Abb. 1, S. 14), sollen hier kurz angeführt werden.

So sind günstige motivationale Überzeugungen für elterliches Schulengagement relevant. Wenn sich Eltern allgemein oder konkret für die schulischen Aspekte verantwortlich fühlen (Rollenverständnis), verstärken sie Ausdrucksformen der elterlichen Unterstützung zu Hause (Deslandes & Bertrand, 2005; Grolnick et al., 1997) sowie des Engagements in der Schule (Grolnick et al., 1997). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura, 1997) in Bezug auf die Frage, das Kind erfolgreich unterstützen zu können, wirken sich auch auf beide Bereiche des Schulengagements aus (Green et al. 2007, Grolnick et al. 1997, Shumow & Lomax, 2002). Von den Eltern wahrgenommene Einladungen zum Engagement spielen eine große Rolle für das Ausmaß des gezeigten elterlichen Engagements (Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al., 2007), auch wenn diese durch die Kinder ausgesprochen wurden (Walker et al., 2005).

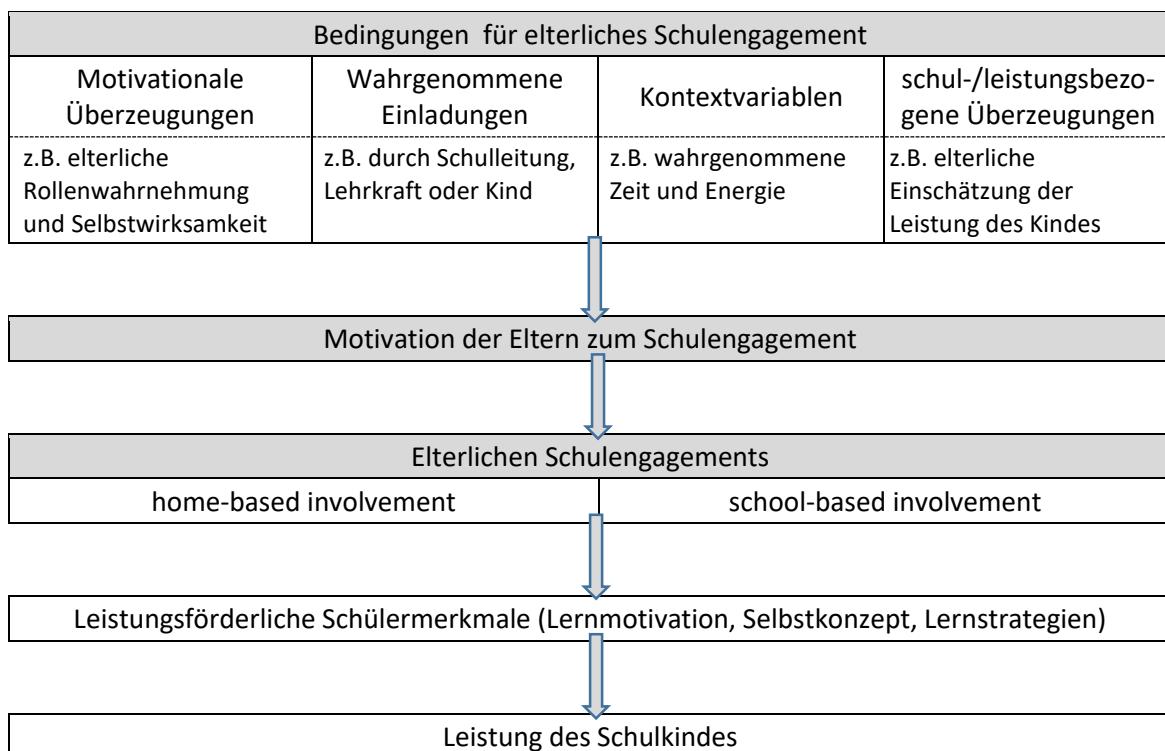


Abbildung 1: in Anlehnung an das Modell der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hilkenmeier (2017); Adaption von Wild & Lorenz (2010) sowie im Original von Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 2005)

Von den Eltern wahrgenommene Ressourcen wie Zeit oder Energie beeinflussen des Weiteren elterliches Schulengagement (Green et al., 2007; Jäger-Flor & Jäger, 2009; Weiss et al., 2003; Yotyodying & Wild, 2014). Nicht zuletzt beeinflussen elterliche Einschätzungen zur kindlichen Leistung und Leistungsfähigkeit Erwägungen, sich engagieren zu können oder zu müssen. Sowohl

allgemeine Bildungsaspirationen (Noack, 2004) als auch konkrete Anlässe, z.B. in Form defizitärer Leistungen, spielen dabei eine Rolle und begünstigen stärkere häusliche Unterstützung (z.B. Dumont et al., 2012)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der Einfluss des Elternhauses auf lern- und leistungsbezogene Faktoren bei Schülerinnen und Schülern als hoch angesehen werden kann. Prädiktoren für elterliches Schulengagement sind empirisch bereits vielfältig betrachtet und u.a. im Modell zu den Bedingungen elterlichen Schulengagements strukturiert worden.

2.2 Gesellschaftliche und gesetzliche Rahmenbedingungen und deren Entwicklung

Um sich der aktuellen Perspektive auf die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus anzunähern und damit eine Verknüpfung zu den Bedingungen elterlichen Engagements herzustellen, ist eine kurze historische und rechtliche Einordnung hilfreich. Dabei fließen für Deutschland wie auch in weiteren westlichen Gesellschaften verschiedene sich bedingende Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte zusammen, die hier zur besseren Übersicht stichpunktartig aufgeführt werden (Für einen detaillierteren Überblick mit Bezug zum Verhältnis von Elternhaus und Schule siehe Wild & Lorenz, 2010, Kapitel 1 oder Neuenschwander et al., 2005).

- Die industrielle Gesellschaft veränderte sich zur Dienstleistungsgesellschaft.
- Gleichberechtigungsfragen tangierten sowohl familiäre Konstellationen als auch die Teilhabe an der Arbeitswelt.
- Werte sowohl für das familiäre Zusammenleben als auch für die persönliche Entwicklung veränderten sich von traditionellen Werten wie Disziplin oder Sicherheit hin zu modernen Werten wie Selbstverwirklichung und Partizipation.
- Damit verbunden war auch ein Wandel in den Erziehungszielen und -praktiken. Das lässt sich sowohl auf den familiären als auch auf den schulischen Rahmen beziehen und zeigt sich in einer starken Ausrichtung an der Stärkung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für die Heranwachsenden.
- Soziale Teilhabe und die Herstellung von Chancengleichheit werden als elementare Leitziele der Gesellschaft postuliert. Dabei spielt Bildung als Ressource der postmaterialistischen Gesellschaft eine wesentliche Rolle.
- In diesem Kontext wird dem Bildungssystem auch die Verantwortung zugewiesen, allen Beteiligten gleichermaßen Chancen auf Teilhabe an Bildung zu eröffnen und diese in ihrer jeweiligen Entwicklung zu befördern.

Bereits in den 1970er Jahren wurde eine klare Zuordnung von erzieherischen Aufgaben zur Familie und von Bildungsaufgaben zur Schule aufgeweicht, dokumentiert im Urteil des Verfassungsgerichts vom 6.2.1972, das gemeinsame Erziehung „in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“ erfüllt sehen wollte. Der aktuelle rechtliche Rahmen soll beispielhaft für Nordrhein-Westfalen skizziert werden. 1977 regelte das Schulmitwirkungsgesetz erstmals formal die Beziehungen zwischen Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Heute ist das Verhältnis im Schulrecht an verschiedenen Stellen geregelt. Das Schulgesetz NRW (Land NRW, 2018) sieht für die Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele eine partnerschaftliche Zusammenarbeit vor (§2 Abs. 3). Das beinhaltet insbesondere die „frühzeitige Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen“ (§2 Abs. 9).

Eltern sollen an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit mitwirken, sowohl im Schulleben, in Mitwirkungsgremien als auch an der schulischen Erziehung ihres Kindes (§42 Abs. 4). Die Basis dafür sind Bildungs- und Erziehungsvereinbarungen, die zwischen allen Beteiligten der Schule abgestimmt sind, das Miteinander regeln und die Verantwortungen klären (§42 Abs. 6). Der Schule und den Lehrkräften obliegt dabei, Eltern in allen Fragen zu informieren und zu beraten (§44 Abs. 1), insbesondere zu Fragen der Lern- und Leistungsentwicklung (§44 Abs. 2), der Erziehung und der Schullaufbahn (§44 Abs. 5). Die allgemeine Dienstordnung (Land NRW, 2012) konkretisiert, dass Lehrkräfte und Eltern zur Förderung des Kindes eng zusammenarbeiten und dazu an halbjährlichen Sprechtagen, in Sprechstunden sowie in Ausnahmefällen an zu vereinbarenden Terminen zusammenkommen (§9, Abs. 3). Für die Gremienarbeit in Mitwirkungsorganen hat die Schulleitung die Arbeitsvoraussetzungen zu schaffen (§23 Abs. 2). Zudem ist die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern ein Aufgabengebiet der Schulleitung (§23 Abs. 1).

2.3 Eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Elternhaus und Schule – zum Forschungsstand

Der in den aktuellen rechtlichen Grundlagen vorherrschende Duktus einer partnerschaftlichen Beziehung und vertrauensvollen Zusammenarbeit geht zwar in der Wortwahl zum Teil auch schon auf das vorangegangene Jahrtausend zurück, hat für Deutschland aber erst nach den ersten PISA-Befunden 2001 an Rückenwind erfahren.

Bis zur Jahrtausendwende gab es in Deutschland wenig strukturierte Konzepte, welche die Kooperation von Elternhaus und Schule stärken sollten, wissenschaftlich evaluiert waren diese Programme nicht. Gleichzeitig lagen auch grundsätzlich nur sehr wenige Erkenntnisse über Quantität, Qualität und Einschätzung von Kooperation vor (Witjes & Zimmermann, 2000). Verbreitet war eher

erfahrungsorientierte oder praxisbezogene Ratgeberliteratur (z. B. Grewe, 2005; Hennig & Ehinger, 1999). Den Schulen konstatierte Senkbeil (2005, in Sacher, 2014) mit Bezug auf die PISA-Daten 2003 eine vergleichsweise hohe Passivität im Bereich der Elternarbeit, relativ unabhängig von der Frage der schulischen Rahmenbedingungen. Als Ergebnis eigener Forschungen in 2006/07 in Bayern sah Sacher (2014) als vorherrschende Kooperationsform die Arbeit an oder mit Eltern, die sich in eher einseitiger Information und Aktivierung der elterlichen Hilfsfunktion erschöpfte, sowohl für Engagement zu Hause als auch in der Schule.

Mit den bereits in Kapitel 2.1 berichteten wiederholten schlechten „Zeugnissen“ für die Herstellung von Chancengleichheit im deutschen Schulsystem stieg in der wissenschaftlichen und politischen Debatte nichtsdestotrotz (neben anderem) das Interesse an internationaler Forschung zu Chancen der strukturierten Einbeziehung des Elternhauses in schulische Prozesse (Schwanenberg, 2015), die eine weitaus längere Tradition in der Verknüpfung zwischen Schulentwicklung und wissenschaftlicher Evaluation hatte.

Dabei fokussierten für den deutschsprachigen Raum sowohl Neuenschwander et al. (2005) als auch Sacher (2014) sowie Sacher et al. (2013) im Wesentlichen auf die Forschungsergebnisse zur Zusammenarbeit mit Eltern aus dem angloamerikanischen Raum (Epstein et al., 2002; National Parent Teacher Association (NPTA), 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Sie proklamierten auf deren Basis ein verändertes Verständnis der Zusammenarbeit im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Daher soll auf diese Studien kurz Bezug genommen werden.

Die englischsprachigen Terminologien „parental involvement“, „parental engagement“ oder „school and family partnership“ verdeutlichen bereits ein Verständnis, das über Arbeit an oder mit Eltern hinausgeht. Sie betonen ein Verhältnis auf Augenhöhe und schließen die kindlichen Kompetenzen als Ziel aller gemeinsamen Anstrengungen mit ein (Hill & Tyson, 2009).

Epstein et al. (2002) und die NPTA (1997) unterscheiden sechs zentrale Merkmale, die elterliches Schulengagement befördern können. Diese verdeutlichen das weit über Eltern“arbeit“ hinausgehende Verständnis.¹

- Parenting – Wertschätzung elterlicher Bemühungen, Elternbildung, Einbindung auch schwer erreichbarer Eltern
- Communicating – bidirektonaler Austausch, vielfältige Kontakt und Kommunikationsanlässe, klare und transparente Informationskultur

¹ Diese liegen inzwischen in überarbeiteten Fassungen vor (letzte Version NPTA, 2019/NPTA, 2009, Epstein et al., 2009), für das Verständnis der Entwicklung wurde hier aber auf Fassungen um die Jahrtausendwende zurückgegriffen.

- Volunteering – zu elterlicher Mitarbeit in der Schule einladen, individuelle Zugänge ermöglichen unter Berücksichtigung zeitlicher und sonstiger Ressourcen, für Eltern bedeutsame Aufgaben anbieten
- Student Learning (NPTA, 1997)/Learning at home (Epstein et al., 2002) – die elterliche Bereitschaft zur häuslichen Unterstützung der Kinder aufgreifen und fördern, u.a. durch allgemein und individuell hilfreiche Informationen und Einladungen
- School Decision Making and Advocacy (NPTA, 1997)/Decision Making (Epstein et al., 2002) – Eltern in schulische Entscheidungsprozesse angemessen einbinden, Partizipation im Sinne der Kollaboration an individuellen und allgemeinen Fragen ermöglichen und fördern
- Collaborating with the Community – Verzähnen der schulischen und kommunalen Ressourcen – diese durch Vernetzen, Informationsweitergabe und Werbung für die Unterstützung von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern nutzen

Neuenschwander et al. (2005) sehen auf der Basis dieses Verständnisses von Zusammenarbeit die gegenseitige Information, den Aufbau gegenseitigen Vertrauens und die Koordination von pädagogischen Maßnahmen als zentrale Prozessmerkmale an. Diese wirken auf die Ziele der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern im System – die Erhöhung der Schulakzeptanz, die Systementwicklung, die Erhöhung der Schulqualität und der Beitrag zur Chancengleichheit.

Sacher et al. (2013) leiteten aus den genannten Studien die vier Qualitätsmerkmale schulische Elternarbeit ab – als „Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus“ (Sacher et al., 2013, 1):

- Qualitätsmerkmal A: Willkommens- und Begegnungskultur
- Qualitätsmerkmal B: Vielfältige und respektvolle Kommunikation
- Qualitätsmerkmal C: Erziehungs- und Bildungskooperation
- Qualitätsmerkmal D: Partizipation der Eltern

Jedes Merkmal wurde dabei auf der Basis des Forschungsstandes operationalisiert durch Qualitätskriterien. Diese werden an weiteren Stellen der Arbeit (u.a. 3.4) näher ausdifferenziert, soweit sie für das dortige Verständnis relevant sind.

Die wissenschaftliche und politische Diskussion ist somit in Deutschland gemündet in empirisch basierte qualitative Leitkriterien und zum Teil in rechtliche Vorgaben², die ein entsprechendes Verständnis von Kooperation zwar vage aber treffend rahmen.

² Für diese Arbeit auf die nordrhein-westfälischen Vorgaben begrenzt – vgl. 2.2

Untersuchungen zur kooperativen Praxis an Schulen oder gar zur Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben im Bereich des elterlichen Schulengagements liegen nach wie vor in eher überschaubarem Maße vor, zentrale Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Für den Grundschulbereich konnte Schwanenberg (2015) zeigen, dass sich Eltern am stärksten für organisatorische Aufgaben und lernbezogene Elternarbeit eingebunden fühlen, deutlich weniger für konzeptbezogene Partizipation in Gremien und bei der Schulentwicklung. Interessante Gruppenunterschiede bestanden darin, dass Eltern mit niedrigem Einkommen und mit Migrationshintergrund tendenziell von höherer lernbezogener Partizipation berichteten. Das Ausmaß lernbezogener Partizipation wurde demnach vor allem beeinflusst von der persönlichen Bedeutung und dem Nutzen, nur in geringem Maße von der Erfolgserwartung.

In einer Eltern- bzw. Lehrerbefragung in Bayern gaben 28.4% der Eltern aller Schulformen an, sich nicht als Partner wahrgenommen zu fühlen, für Realschul- und Gymnasialeltern lagen die Quoten sogar bei 42.1% bzw. 51.5% (Sacher, 2014). Hier berichteten aber auch die Lehrkräfte häufig von fehlendem elterlichem Respekt. Nimmt man das als Indikator für mangelhafte Atmosphäre, so sind die Ergebnisse der Analysen des gleichen Datensatzes interessant, denn als wichtigster Faktor für die Atmosphäre wurde dabei die von Schulen und Lehrkräften praktizierte Elternarbeit herausgearbeitet (Sacher, 2006).

Im Rahmen des Bildungsbarometers 2009 stimmten sowohl Lehrkräfte als auch Eltern allen vorgeschlagenen Zielen von Kooperation in hohem oder sehr hohem Maße zu (Jäger-Flor & Jäger, 2009). Bezogen auf das konkrete Erleben der Kooperation werteten aber immerhin 22.5% der Lehrkräfte und 32.8% der Eltern ihre Erfahrungen mit der Note 4 oder schlechter. Anlässe für die elterliche Kontaktaufnahme sind der Unterteilung nach Schwanenberg (2015, s.o.) zu Folge fast ausschließlich in der lernbezogenen Partizipation zu sehen (Jäger-Flor & Jäger, 2009). Bezogen auf die Frage nach zentralen Mitwirkungsformen gaben Eltern für die jeweilige Schule eher traditionelle Formen an, mit weitem Abstand rangierten Elternabende, Sprechtag, Schulfeste und Informationsveranstaltungen vor weiteren angegebenen Arten der Einbindung.

Vergleichbares fassen auch Hertel et al. (2017) aus den Begleiterhebungen zu elterlichem Engagement in PISA 2012 zusammen. Eltern der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler gaben an, dass die häufigsten Mitwirkungsformen die Kontaktaufnahme sowie die kindbezogenen Gespräche über Entwicklung, Verhalten und Fortschritt darstellen. Die Gesprächsinitiierung ging dabei deutlich häufiger von den Eltern aus als von der Lehrkraft. Schulbezogene Mitwirkungsaktivitäten wurden nur jeweils von einer kleinen Anzahl an Eltern berichtet.

Die Begleituntersuchungen zu PISA 2006 und PISA 2009 konnten außerdem zeigen, dass es unter Eltern eine vergleichsweise geringe Zufriedenheit mit der Vermittlung nützlicher Informationen zu ihren Kindern gibt – 47% in Deutschland im Vergleich zu 74% Zustimmung im OECD-Mittel (zus. Sacher, 2014). Sacher führt als mögliche Erklärungen verschiedene Einflussfaktoren an, die auf einen Mangel an konzeptioneller und gelebter Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hindeuten (vgl. 2.4).

Es wird bereits ersichtlich, dass Gespräche ein wesentlicher Bestandteil der Kooperation sind. Daher soll das folgende Kapitel darauf noch einmal näher fokussieren.

2.4 Gespräche als zentraler Bestandteil der Kooperation

Die oben angeführten Studien von Jäger-Flor und Jäger (2009) sowie Hertel et al. (2017) weisen bereits auf die besondere Bedeutung des Gesprächs im schulbasierten Elternengagement hin. Das an amerikanische Standards angelehnte Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Abb. 2) macht den erläuterten Kontext noch einmal deutlich und zeigt gleichzeitig die zentrale Rolle von Gesprächen im Zusammenhang der Kooperation auf.

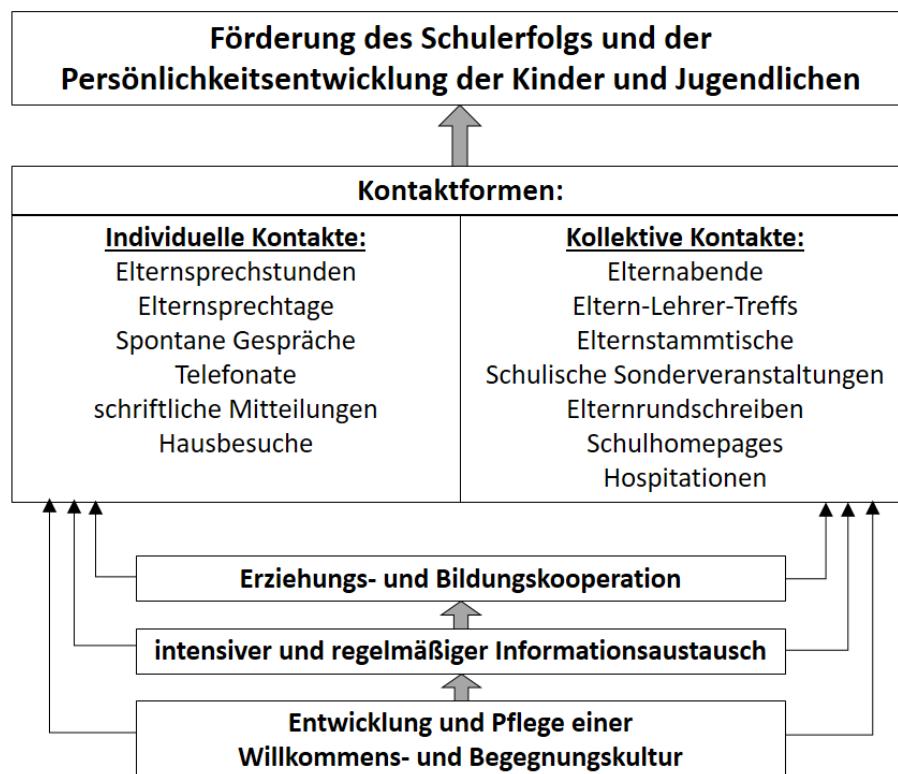


Abbildung 2: Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Sacher, 2014, 33)

Die Kontaktformen stellen einerseits die Schnittstellen dar, in denen elterliches Schulengagement mit dem Ziel der Förderung der Kinder und Jugendlichen konkret ausgestaltet wird. Andererseits wird deren Qualität wiederum beeinflusst von den Konzepten und der Kultur in drei übergeordneten

Qualitätsbereichen, die Schulen für die elterliche Einbindung und mit elterlicher Partizipation entwickeln und pflegen. Erziehungs- und Bildungskooperation, Informationsaustausch und Willkommens- und Begegnungskultur finden sich auch als Qualitätsmerkmale A bis C in der Studie von Sacher et al. (2013) genauso wie schon in den Prozessmerkmalen von Neuenschwander et al. (2005):

Qualitätsmerkmale A bis C nach Sacher et al. (2013)	Prozessmerkmale nach Neuenschwander et al. (2005)
Erziehungs- und Bildungskooperation	→ Koordination von pädagogischen Maßnahmen
Intensiver und regelmäßiger Informationsaustausch	→ Gegenseitige Information
Entwicklung und Pflege einer Willkommens- und Begegnungskultur	→ Aufbau von gegenseitigem Vertrauen

Betrachtet man die in Abbildung 2 beschriebenen Kontaktformen als Schnittstelle für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft genauer, so sind mit Ausnahme von schriftlichen Mitteilungen und Schulhomepages ausschließlich formelle und informelle Gesprächsformen prägend, sowohl für individuelle als auch für kollektive Kontakte. Es liegen inzwischen auch für den deutschen Sprachraum einige Befunde vor, die Aussagen treffen über die Bedeutsamkeit guter struktureller Bedingungen für die Gesprächsformen und die konkrete diesbezügliche Praxis an Schulen und auf die nun kurz eingegangen werden soll.

Mehr als drei Viertel der Schulleitungen von an PISA 2009 teilnehmenden Schulen gaben an, eine vielfältige über Elternsprechstage hinausgehende Beratungspraxis zu pflegen, gleichzeitig verfügten aber nur 57% der Schulen über ein Beratungskonzept für die Elternarbeit und 50% der Schulen über ein Beratungskonzept für die Lernförderung (Hertel et al., 2013). Dabei sieht Sacher (2014) Defizite im Informationsaustausch und begründet dies auf Schulseite u.a. mit der Beschränkung auf vor allem formelle Kontaktformen wie Elternsprechstage und -abende, die starke Ritualisierung von Kontakten sowie die häufige Veranlassung der Kommunikation aufgrund von Problemen (Sacher, 2014).

Neuenschwander et al. (2005) konnten aufzeigen, dass die Informiertheit von Eltern der wesentlichste Prozessfaktor für ein Gelingen der Kooperation ist. Eltern geben vor allem dann ein hohes Maß an Informiertheit an, wenn sie die Qualität der in Gesprächen vermittelten Diagnosen und Urteile als hoch einschätzten. Dabei spielt die Häufigkeit der Kontaktaufnahme eine wichtige Rolle, es geht aber nicht zentral um die Quantität, sondern um die Vermittlung von gezielter und transparenter Information. Des Weiteren erwies sich das Vertrauen als bedeutsam für die Wahrnehmung der vermittelten Gesprächsqualität (Neuenschwander et al, 2005).

Eltern halten die Dokumentation und Kommunikation von Fortschritten ihrer Kinder aber für defizitär (Hertel et al., 2017). Ebenso bedenkenswert ist das Ergebnis des Bildungsbarometers 2009, dass eine kleine Minderheit von Gesprächen von Eltern als überwiegend bis vollständig angespannt (7.1%), unruhig (3.4%), unfreundlich (2.9%), belastend (6.5%), wenig konstruktiv (8%) und wenig vertrauensvoll (7%) wahrgenommen wird und immerhin mehr als 40% der Eltern das Gespräch verlassen ohne weitere Hinweise dahingehend, wie man weiter verfahren kann (Jäger-Flor & Flor, 2009).

2.5 Zusammenfassung

Eltern haben einen großen Einfluss auf lern- und leistungsbezogene Faktoren ihrer Kinder und können sich auf unterschiedliche Art und Weise für die schulische Laufbahn ihres Kindes engagieren. Daher sind sie auch ein wichtiger Kooperationspartner für Schulen im Zusammenhang mit einer bestmöglichen Förderung für das Schulkind. Während insbesondere in den USA auf eine längere Forschung zum elterlichen Schulengagement zurückgeblickt werden kann, ist das Verständnis von Kooperation im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Deutschland noch recht jung und nicht der verbreitete Status Quo der Schulentwicklung.

Es liegen fundierte Erkenntnisse zur Qualitätssicherung in diesem Bereich vor, sei es in Form des National Standards Implementation Guide (NPTA, 2009), der Qualitätsmerkmale für Elternarbeit (Sacher et al., 2013) oder der Prozessmerkmale nach Neuenschwander et al. (2005). Kontakte formeller und informeller Art spielen für die Aktivierung elterlicher Ressourcen eine besondere Rolle – und hier wiederum Gespräche. Jedoch zeigen für Deutschland verschiedene Studien der jüngeren Vergangenheit, dass es sowohl auf der Ebene der Schulentwicklung der einzelnen Schulen als auch in der Kontaktausübung einzelner Lehrkräfte zum Teil noch eine Verhaftung in einem traditionellen Kooperationsverständnis sowie eine unterentwickelte Kultur für die Beziehungspflege und Informationsvermittlung im Kontext der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gibt (2.3 und 2.4). Anzumerken bleibt diesbezüglich, dass die verfügbare Studienlage mögliche Entwicklungen der letzten fünf Jahre nur wenig erfasst hat.

3 Das humanistische Menschenbild und das heutige Kooperationsverständnis

Das vorangegangene Kapitel hat den Stand bei der Entwicklung eines zeitgemäßen Kooperationsverständnisses zwischen Elternhaus und Schule in Deutschland aufgezeigt. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schulen, Lehrkräften und Eltern sowie Schülerinnen und Schülern ist eine wichtige Grundlage für die Bearbeitung der leitenden Frage der vorliegenden Arbeit, wie Lehrkräfte in Elterngesprächen motivieren. Dabei wurde bereits zum Schluss des zweiten Kapitels auf Gespräche als zentrales Mittel der Kooperation und Erziehungs- bzw. Bildungspartnerschaft fokussiert.

Beratung und Gesprächsführung in pädagogischen Kontexten fußen heutzutage zumeist – wie auch ein partnerschaftliches Bild von Kooperation – auf einem humanistischen Menschenbild. Dieses wird als zentral für konstruktive Gespräche als Mittel der Kooperation angesehen. In diesem Kapitel soll daher herausgearbeitet werden, was unter diesem Menschenbild zu verstehen ist (Kap. 3.1), in wie weit es zu einem entwicklungsförderlichen Klima beitragen kann (Kap. 3.2) und wie die Berücksichtigung von Selbstbestimmung damit verknüpft ist (Kap. 3.3). Die Erkenntnisse sollen dann eingebettet werden in das konkrete Forschungsfeld der Elternarbeit – insbesondere am Beispiel der Qualitätsmerkmale gelungener Elternarbeit (Sacher et al., 2013) sowie von ausgewählten Trainings und Ratgebern zur Elternarbeit und Beratung an Schulen (Kap. 3.4). Gleichzeitig bilden die Erkenntnisse des Kapitels zentrale theoretische Grundlagen für die Frage nach Motivierung, die dann im vierten und vor allem fünften Kapitel wieder aufgegriffen werden.

3.1 Das humanistische Menschenbild

In den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts formierte sich neben der Psychoanalyse und der Verhaltenstherapie mit der Humanistischen Psychologie eine dritte große Strömung innerhalb der Psychotherapie. Verschiedene therapeutische und beratungsbezogene Ansätze verbanden sich und gaben sich eine gemeinsame Basis – zentral für das Verständnis dieser Arbeit ist die klientenzentrierte Therapie nach Carl Rogers (2000). Weitere in der Humanistischen Psychologie vertretene Ansätze waren die Themenzentrierte Interaktion nach Cohen, die Gestalttherapie und –beratung nach Perls oder das Psychodrama nach Moreno und anderen (vgl. Schnebel, 2017). Grundlegenden Einfluss hatte hier zudem Abraham M. Maslow mit seinen Forschungen zu Motivation und Persönlichkeit (Maslow, 1981). Heute wird auch die Transaktionsanalyse (TAA) nach Berne der Humanistischen Psychologie zugerechnet (Kriz, 2014), welche für die vorliegende empirische Untersuchung noch von Bedeutung sein wird.

Das wesentliche Merkmal der Humanistischen Psychologie und der in ihr vereinigten therapeutischen und beratungsbezogenen Ansätze ist das zugrundeliegende Menschenbild. Dessen Fundamente lassen sich in fünf Postulaten zusammenfassen (Schiefele & Knapp, 1981; zit. in Schnebel, 2017, 51):

1. Der Mensch ist mehr als die Summe seiner Teile.
2. Die einzigartige Natur des Menschen wird bestimmt von seinem Zusammenleben mit anderen Menschen in irgendwie gearteten Gruppen.
3. Der Mensch mag sich nicht all seiner Fähigkeiten bewusst sein, aber Bewusstsein ist ein wesentlicher Bestandteil seiner Existenz.
4. Der Mensch hat die Fähigkeit, zu wählen und zu entscheiden; er ist sich gleichzeitig bewusst, dass seine Entscheidungen etwas bewirken, dass er nicht nur passiver Zuschauer, sondern aktiver Teilnehmer seiner Erfahrung ist.
5. Der Mensch lebt zielgerichtet (intentional), sein Leben wird durch Werte und Sinngebung bestimmt und dadurch, dass er Bedeutung schafft und erkennt.

Autonomie im Rahmen der Verantwortung für die Gemeinschaft sowie die Tendenz zur Selbstaktualisierung als grundlegende Antriebskräfte des Organismus werden demnach als grundlegende Faktoren der menschlichen Entwicklung betrachtet (Kriz, 2014) und grenzen dieses psychologische Verständnis gleichzeitig von Psychoanalyse und Verhaltenssteuerung ab (Schnebel, 2017). Selbstverwirklichungsprozesse sind Maslows Bedürfnispyramide zu Folge abhängig von der Befriedigung grundlegender physiologischer Bedarfe sowie dem Bedürfnis nach Sicherheit, sozialen Kontakten sowie Bestätigung und Wertschätzung (Kriz, 2014).

Zwar sind die Ursprünge der humanistischen Psychologie und vor allem der empirischen Prüfung der Wirksamkeit der Ansätze zunächst in therapeutischen Settings zu verorten. Nichtsdestotrotz verdeutlicht bereits das Menschenbild das Bestreben der humanistischen Psychologie, auch für die „normale“ menschliche Entwicklung nach Entwicklungspotentialen Ausschau zu halten. Rogers und für den deutschen Sprachraum Tausch bezogen den personzentrierten Ansatz im Laufe ihrer Tätigkeit auch zunehmend auf Kontexte außerhalb der Psychotherapie, unter anderem den Bereich von Bildung und Erziehung (Rogers, 1991, 2017; Tausch, 2018).

3.2 Entwicklungsförderliches Klima nach Rogers

Betrachtet man die im System Schule üblichen Beratungsverfahren und -anlässe, so verweisen entsprechende Konzepte sehr häufig mindestens zum Teil auf Ansätze aus der Humanistischen Psychologie. An der Psychoanalyse orientierte Verfahren können vielleicht in der Supervision oder Organisationsberatung eine Rolle spielen. Verhaltenstheoretische Verfahren und Beratung können in der Interventionsplanung z.B. beim Classroom Management ihre Anwendung finden (vgl. Schnebel,

2017, 41ff). Für die Vielfalt weiterer Beratungsanlässe findet neben systemischen und lösungs- und ressourcenorientierten Beratungsverfahren, die oft auch implizit oder explizit auf einem humanistischen Menschenbild aufbauen (z.B. Barthelmess, 2016; Wiethoff & Stolcis, 2018), aber vor allem der personzentrierte Beratungsansatz nach Rogers Anwendung, zum Teil auch in integrierter Form (Aich & Behr, 2015; Grewe, 2015; Hennig & Ehinger, 1999).

Dafür spricht zunächst einmal Rogers zu Folge die Verallgemeinerbarkeit des psychotherapeutischen Ansatzes auf alle Personenkreise:

Gewisse Einstellungen des Therapeuten [stellen] die notwendigen und ausreichenden Bedingungen für eine erfolgreiche Therapie dar... Die Fähigkeit des menschlichen Organismus zur Selbstverwirklichung [ist] die motivierende Kraft in der Therapie. Psychotherapie [ist] nur ein Sonderfall aller konstruktiven zwischenmenschlichen Beziehungen ... infolgedessen [lassen sich] sämtliche Erkenntnisse ... verallgemeinern.
(Rogers, 2000, 21f)

Das Potential der genannten motivierenden Kraft kann dann erschlossen werden, „wenn es gelingt, ein Klima förderlicher psychologischer Einstellungen herzustellen“ (Rogers, 2017). Der Reiz des personzentrierten Ansatzes liegt vermutlich darin, dass dieser Zusammenhang nach Rogers für jede Art von Beziehung gilt – im schulischen Kontext z.B. für das Verhältnis von Leiter und Gruppe (*Schulleitung – Kollegium, Schulleitung – Elternschaft, Schulleitung – Schülerschaft, Lehrkraft – Klasse, Lehrkraft – Elternschaft...*) als auch für das Verhältnis der an Schule beteiligten Personen untereinander (*Lehrkraft – Elternteil, Lehrkraft – Schüler, Schulleitung – Lehrkraft, Schulleitung – Elternteil – Schulleitung – Schüler, ...*). Wenn persönliche Entwicklung das Ziel ist, ist ein durch die drei psychologischen Grundbedingungen Echtheit, Akzeptanz und Empathie hergestelltes entwicklungsförderliches Klima hilfreich. Nußbeck zu Folge sind diese die „Grundlage jeglicher Berater-Klient-Beziehung“ (Nußbeck, 2014,110) – dementsprechend allgemein akzeptiert seien sie heute.

Die zentralste Grundbedingung, der eine professionell handelnde Person in einer Beratungs- und Gesprächssituation für die Schaffung eines solchen Klimas entsprechen sollte, ist Rogers (2017) zu Folge die **Echtheit** (auch Kongruenz oder Authentizität). Das meint einerseits, sich seiner selbst und der aktuellen Gedanken und Empfindungen bewusst zu sein. Andererseits bedeutet es vor allem, dass das, was man dem Gesprächspartner oder zu Beratenden entgegenbringt, der eigenen Gedanken- und Gefühlswelt entspricht. In vielen Beratungskontexten wird eher selektive Echtheit (Cohn, 2016) angestrebt. Damit ist gemeint, dass der Beratende entscheidet, was er zeigen und sagen möchte – das, was er einbringt, muss aber mit den verbalen und nonverbalen Äußerungen übereinstimmen. Insbesondere sollte er auf professionelle Masken verzichten (Rogers, 2000). Nur so können Akzeptanz

und Empathie wiederum ihre Wirkung entfalten, da sie somit keine erlernte Technik darstellen, sondern Ausdruck einer inneren Haltung sind (Nußbeck, 2014).

Akzeptanz (auch Wertschätzung oder „bedingungslose positive Zuwendung“ (Rogers, 2017, 67) bedeutet, den Gesprächspartner so anzunehmen, wie er oder sie ist – in all seinen Gedanken, Verhaltensweisen, Gefühlen und Einstellungen. Akzeptanz meint aber keineswegs, dass man nicht anderer Meinung sein kann und diese im Sinne der Authentizität nicht auch einbringen kann – jedoch so, dass damit der Gesprächspartner in seinem Sein nicht beurteilt und bewertet wird (Rogers, 2000).

Empathie (oder „einfühlendes Verstehen“ (Rogers, 2017, 68) heißt für den Beratenden, sich in die Gefühlswelt des Gesprächspartners zu versetzen, um ihn diesbezüglich zu verstehen. Diese Art des Einfühlens setzt ein sensibles und aktives Zuhören voraus, um so „in der Welt des Klienten zu Hause [zu sein]“ (Rogers, 2000, 23).

Die Beratungsbeziehung hat sich nach Nußbeck (2014) über viele Studien hinweg als aussagekräftigste Dimension gezeigt. Hier kommt insbesondere die konstruktive Wirkung der drei genannten grundlegenden Haltungen zum Tragen, wie auch für schulische Kontexte vielfach gezeigt werden konnte (Rogers, 2017; Tausch, 2018). Jedoch sind diese Grundhaltungen und das verknüpfte humanistische Menschenbild nichts Triviales oder Fertiges, sondern erfordern ein situatives Austarieren und fortlaufende Reflexion (König & Volmer, 2018, 490).

3.3 Selbstbestimmung nach Deci und Ryan

Ziel aller Bemühungen um Kooperation zwischen Elternhaus und Schule ist es, die Förderung der Schülerinnen und Schüler abzustimmen und so für möglichst günstige Voraussetzungen für deren Entwicklung zu sorgen. Die Frage der Initiierung, Aufrechterhaltung oder Anpassung elterlichen Unterstützungsverhaltens hat, wie in Kapitel 2.1. herausgearbeitet, insbesondere auch eine motivationale Komponente (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005).

Betrachtet man die Entstehung von Motivation aus der Perspektive des humanistischen Menschenbildes, so eignet sich als theoretisches Modell zu deren Erfassung insbesondere die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination-Theory - SDT, Deci & Ryan, 1985, 2005). Sie betrachtet ganz im Sinne des humanistischen Menschenbildes den Menschen („das Selbst“) als Zentrum. Er ist organismisch, weil er die grundlegende Tendenz zur Entwicklung in sich trägt, die getrieben wird durch psychische Energie und zielorientiert (intentional) ist – daher handelt es sich um motivationale Prozesse. Gleichzeitig nimmt die Theorie eine fortwährende Beeinflussung dieser Entwicklung durch die soziale Umwelt an (Deci & Ryan, 1993). Wesentlich ist dabei das Streben nach Selbstbestimmtheit. Eine elementare Rolle bei dieser „organismischen Integration“ spielen

psychologische Grundbedürfnisse (Deci & Ryan, 1993, 229). Diese Grundannahmen zeigen deutliche Parallelen zu den Postulaten des humanistischen Menschenbildes und den psychologischen Bedürfnissen nach Maslow auf (vgl. Kap. 3.1).

Zentrales Anliegen der SDT war es, die bipolare Vorstellung von extrinsischer und intrinsischer Motivation zu ersetzen durch ein Kontinuum verschiedener Regulationsformen. Diese beschreiben Ausprägungen extrinsischer Motivation mit Übergang zur intrinsischen Motivation. Selbstbestimmtheit liegt demzufolge nicht nur bei intrinsischer Motivation vor, sondern auch bei Internalisierung und Integration von externalen Werten in das individuelle Selbst (Deci & Ryan, 1993). Der Mensch hat der Grundauffassung der SDT zu Folge die natürliche Tendenz, „Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Menschen verbunden zu fühlen“ (Deci & Ryan, 1993, 227). Voraussetzung dieser Integrationsprozesse von Zielen und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept sind Angebote in einem akzeptierten sozialen Milieu.

Die bereits angesprochenen psychologischen Grundbedürfnisse werden von der SDT als angeborene motivationale Tendenzen angesehen: Sich mit anderen verbunden zu fühlen (soziale Eingebundenheit oder Zugehörigkeit, social relatedness), autonom und initiativ zu sein und sich dabei als kompetent und wirksam zu erleben (Deci & Ryan, 1993, 229). Kompetenzerleben hängt dabei einerseits von der Passung zu Herausforderungen ab, für den Internalisierungsprozess ist andererseits positiv-kompetenzbezogenes oder unterstützendes negatives Feedback zentral (Deci & Ryan, 1985). Des Weiteren wird der Internalisierungsprozess befördert durch das Ausmaß, wie Handlungen das Erleben von Selbstbestimmtheit ermöglichen. Bereits hier wird auf den negativen Einfluss von Kontrolle und Druck auf die Internalisierungstendenz bei Verhaltensweisen eingegangen (Deci & Ryan, 1985).

Die SDT hat in unterschiedlichsten Feldern Anwendung gefunden und breite empirische Evidenz generiert, z. B. in Bezug auf Arbeit, Medizin, Sport, aber vor allem auch in Bezug auf elterliche Erziehung sowie auf schulische Fragen (Überblick: SDT, 2019). Interessant für die vorliegende Arbeit sind diesbezügliche Arbeiten zu elterlichen Erziehungspraktiken (Grolnick et al., 1997b; Silk et al., 2003), zur Hausaufgabenunterstützung (Dumont et al., 2012; Lorenz & Wild, 2007) sowie zur Förderung elterlichen Schulengagements an Elternsprechtagen (Hilkenmeier, 2017). Diese werden in Kapitel 5.1 bei der Frage nach Förderung elterlichen Schulengagements an Elternsprechtagen aufgegriffen.

3.4 Das humanistische Menschenbild in der Kooperation und Kommunikation zwischen Eltern und Schule

Das humanistische Menschenbild kann man nach den bisherigen Ausführungen des Kapitels als prägend für kooperative und kommunikative Aufgaben von Schule ansehen, sowohl für die beratende und gesprächsführende Seite (Schule, Lehrkräfte) als auch für die Eltern, deren Motivation angesprochen werden soll, förderliches elterliches Unterstützungsverhalten zu zeigen. Im Folgenden sollen die allgemeineren Erläuterungen konkreter bezogen werden auf das aktuelle Verständnis von Kooperation und Kommunikation.

3.4.1 Das humanistische Menschenbild im Schulrecht – im Dienstrecht – in den KMK-Standards der Lehrerbildung

Schaut man zunächst in die rechtlichen Vorgaben, so finden sich vage implizite Hinweise auf die Relevanz des humanistischen Menschenbildes für den Bildungskontext Schule. Die Allgemeine Dienstordnung³ führt z.B. für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern aus, dass diese umfassend und individuell gestaltet sein muss und zur Selbstständigkeit erziehen soll. Dabei sollen Voraussetzungen, Interessen und Neigungen einbezogen werden. Information und Beratung durch Lehrkräfte im Rahmen enger Zusammenarbeit mit Eltern dient der entsprechenden Förderung (Land NRW, 2012). Im Schulgesetz wird im Bildungs- und Erziehungsauftrag zunächst die Verwirklichung partnerschaftlicher Zusammenarbeit bei der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele gefordert. Dazu fördert die Schule „die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt“ (Land NRW, 2018, §2, Abs. 4). Langfristiges Ziel dieser Bemühungen ist die verantwortliche Partizipation und Lebensgestaltung – insbesondere konkretisiert mit Bezug auf vorurteilsfreie Begegnung, Verständnis und Toleranz.

In den Standards der Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) werden als Basis einer solchen Förderung sowohl motivationale Grundlagen als auch Kompetenzen der Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als curriculare Schwerpunkte aller Lehrerbildungsphasen festgelegt – auf der Basis aktueller Forschungsergebnisse. Für den Bereich Unterrichten wird konkretisiert, dass Lehrkräfte alle Schülerinnen und Schüler motivieren (Kompetenz 2) und dabei Fähigkeiten zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten fördern (Kompetenz 3). Für den Bereich Erziehen bedeutet das z.B. die individuelle Förderung und Unterstützung – auch durch vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern (Kompetenz 4). Die Vermittlung einer wertschätzenden

³ Am Beispiel Nordrhein-Westfalens

Haltung und Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns ist dann der erste explizite Bezug zum humanistischen Menschenbild (Kompetenz 5). Lehrkräfte gestalten dazu soziale Beziehungen, erarbeiten Regeln des wertschätzenden Umgangs miteinander und praktizieren diese (Kompetenz 6). In der Beurteilung und Diagnostik verfügen Lehrkräfte situationsgerecht über verschiedene Beratungsformen und verbinden dabei Beratungs- und Beurteilungsfunktion (Kompetenz 7). Für all diese Kompetenzfacetten hebt Fleischer z.B. die Relevanz personzentrierter Persönlichkeitstheorie und Kommunikationsformen hervor (Fleischer, 2016). Die Bezüge zur Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse im Sinne der SDT von Eltern und Kindern werden dabei sehr deutlich.

3.4.2 Das humanistische Menschenbild und Kooperation sowie Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule

Betrachtet man nun das in Kapitel 2 herausgearbeitete heutige Qualitätsverständnis von Kooperation und Kommunikation im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, werden die Hinweise auf die Prägung durch das humanistische Menschenbild transparent. Insbesondere die in Kapitel 2 genannten Qualitätsmerkmale für Elternarbeit (Sacher et al., 2013) lassen sich für die Veranschaulichung dieses Zusammenhangs nutzen.

Die Prägung im Sinne des humanistischen Menschenbildes wird in den jeweiligen Leitbildern der bei Sacher et al. (2013) zusammengefassten vier übergeordneten Qualitätsmerkmale deutlich, wobei deren Darstellung hier ausschnittsweise und zusammengefasst bleiben muss:

A: **Willkommens- und Begegnungskultur:** Alle Eltern fühlen sich als Teil der Schulgemeinschaft wohl und wertgeschätzt. Operationalisiert werden kann das Merkmal zum Beispiel durch einen freundlichen Umgangston, Willkommensgespräche und –rituale. In die Entwicklung einer einladenden Schulatmosphäre können Eltern einbezogen werden. Dazu können Begegnungsorte für Eltern und Lehrkräfte geschaffen werden, die Beziehungsaufbau und –pflege ermöglichen. Angebote für Gespräche sollen die vielfältigen elterlichen Hintergründe berücksichtigen und Teilhabe ermöglichen.

B: **Vielfältige und respektvolle Kommunikation:** Eltern und Lehrkräfte informieren einander regelmäßig und auch anlassunabhängig über alles, was für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist. Dazu schafft die Schule ein Klima des Vertrauens, in dem dieser Austausch möglich ist. Sie stellt alle relevanten Informationen auf vielfältigen Wegen zur Verfügung und berücksichtigt dabei verschiedene Lebenswelten. Gespräche zwischen Eltern, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und ggfls. weiteren pädagogischen Fachkräften finden regelmäßig und nicht nur problembezogen statt. Sie sollen konstruktiven

Charakter wahren. Übergänge sind sensibel und bedürfen besonderer schulischer Angebote an Informationen und Gesprächen. Dies beinhaltet auch das Einbeziehen spezifischer Beratungsangebote von der Schule und externen Kooperationspartnern.

C: **Erziehungs- und Bildungskooperation:** Eltern, Lehrkräfte und Schüler arbeiten gemeinsam am Erziehungs- und Bildungserfolg und stimmen sich über Lernziele und –inhalte ab. Die jeweilige individuelle Mitbestimmung ist gewährleistet. Eltern erhalten vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten in Unterricht und Schulleben. Dazu macht Schule die eigenen Erwartungen für Kommunikation und Kooperation transparent und ist für Eltern zeitnah ansprechbar. Gespräche dienen zur Klärung, welche Ressourcen und Kompetenzen für elterliches Schulengagement verfügbar sind. Dabei werden elterliche Interessen erfragt und bestmöglich berücksichtigt. Damit Eltern Kinder begleiten, findet ein regelmäßiger Dialog zur Entwicklung der Kinder statt, in dem auch Ziele und Maßnahmen der häuslichen Lernbegleitung abgestimmt und spezifische Beratungs- und Unterstützungsbedürfnisse berücksichtigt werden. Schule kennt und aktiviert dabei externe Angebote und informiert Eltern darüber in vielfältiger Form. Die Vertretung der Rechte von Schülerinnen und Schülern durch Eltern oder sie selbst wird von der Schule aktiv gefördert.

D: **Elternpartizipation:** Kollektive Partizipation von Eltern und Schülern wird gewährleistet, so dass Mitbestimmung möglich wird und erwünscht erscheint. Dazu informiert die Schule ausreichend und bemüht sich um eine repräsentative Vertretung aller Schichten und Gruppen. Dazu trägt die elterliche Einbindung in Netzwerke der Schule bei.

Es ist wenig überraschend, dass dementsprechend Aus- und Weiterbildungsangebote durchsetzt sind mit Bestandteilen, die explizit oder implizit Grundbedingungen der personzentrierten Beratung berücksichtigen oder die Förderung psychologischer Grundbedürfnisse implizit berücksichtigen. Beispielhaft sind hier z.B. evaluierte Trainings der Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz zu nennen (Aich, 2011; Gartmeier, 2018; Hertel, 2009), Weiterbildungsangebote der Bundesländer zu Beratungsaufgaben von Lehrkräften oder im Kontext der Schulleitungsqualifizierung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion (bspw. BR Detmold, 2019), Fortbildungsangebote der schulpsychologischen Beratungsstellen (bspw. Kreis Paderborn, 2018) oder umfassendere Programme wie das Freiburger Modell, das explizit Beziehungsgestaltung und Kooperation thematisiert (Bauer, 2019). Das Schulministerium NRW gibt als verantwortliche Stelle „Vielfalt fördern“ und „Kooperation mit Bildungspartnern“ als zwei von fünf Schwerpunkten der Unterrichtsentwicklung an (Land NRW, 2019).

Auch die Vielzahl eher ratgeber- oder anwendungsorientierter Materialien oder Literatur im Bereich der Gesprächsführung und Beratung in Schule (z.B. Grewe, 2015; Hennig & Ehinger, 1999) ist geprägt vom humanistischen Menschenbild und darauf basierenden Ansätzen.

3.5 Zusammenfassung

Das dritte Kapitel vermittelt zwischen dem Erkenntnisstand zum Ideal und zur Praxis in Kooperation und Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus (Kap. 2) und der Betrachtung von förderlichen und hinderlichen Faktoren für die Kooperation und Kommunikation (Kap. 4). Es erläutert das humanistische Menschenbild, das implizit und explizit das heutige Qualitätsverständnis von Kooperation und Kommunikation im Bildungssektor durchzieht. Kooperation, Beratung, Kommunikation, Lehren und Lernen in Schule sind heute ausgerichtet auf den selbstbestimmten Menschen, und dabei sind alle an Schule beteiligten Personen einbezogen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie weitere pädagogisch handelnde Kräfte. Beziehungsaufbau und Beziehungspflege spielen dabei eine zentrale Rolle, sei es beratungs- und motivationspsychologisch für die Kooperation mit Eltern oder entwicklungs- und motivationspsychologisch in der Arbeit mit Schulkindern. Beziehung ist die Grundlage für die Schaffung eines entwicklungsförderlichen Klimas und die Achtung und Berücksichtigung psychologischer Grundbedürfnisse die Voraussetzung für die Internalisierung zentraler Werte in das Selbst von Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern.

Dieses Kapitel hat aufgezeigt, dass in Qualitätskriterien für Kooperation, in Standards der Lehrerbildung, im Schulgesetz und der allgemeinen Dienstordnung, in Aus- und Weiterbildungskonzepten und –angeboten ein humanistisches Menschenbild grundlegend ist und sich sowohl in gesprächs- als auch motivationspsychologischen Konzepten wiederfindet.

Also ist alles gut? Die empirischen Ergebnisse zur Schulentwicklung und zur Praxis in Bezug auf die Kooperation (Kap. 2.3) und Gespräche (Kap. 2.4) haben darauf hingewiesen, dass die Forschung zur Kooperation und Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule trotz vielfältiger vielversprechender Entwicklungen zum Teil noch in den Anfängen steckt und die praktische Umsetzung in vielerlei Hinsicht noch Entwicklungspotentiale aufweist. Die Aufgaben in der Kooperation und Kommunikation mit Eltern finden in einem komplexen System statt. Organisationale, personale und in der Profession liegende Faktoren können die Ausübung dieser Aufgaben bei Lehrkräften positiv wie negativ beeinflussen. Daher sollen diese Faktoren im Folgenden differenzierter in den Blick genommen werden.

4 Hinderliche und förderliche Faktoren für die gelingende Kooperation in Gesprächen

Elternarbeit in Form von Elterngesprächen kann nicht betrachtet werden, ohne sich die diesbezüglich spezifischen Bedingungen im System Schule anzuschauen, Potentiale, aber auch Störfaktoren. Nur so kann auch aus theoretischer und empirischer Perspektive ein realistischer Blick erreicht werden auf das, was an Motivationsförderung durch Elterngespräche möglich ist. Dazu werden in diesem Kapitel vielfältige Perspektiven auf die Lehrkraft im Elterngespräch, Gesprächsformen sowie gesetzliche Rahmenbedingungen eingebunden und zusammengefasst.

4.1 Die Vielfalt an Gesprächen zwischen Elternhaus und Schule

Die idealistische Perspektive auf Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften und das in ihr wirkende Menschenbild wurden in Kapitel 3 herausgearbeitet. Empirisch hat sich gezeigt, dass Gespräche in der Kooperation und für deren Qualität eine herausragende Rolle spielen (vgl. Kap. 2.4). Bereits das Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Sacher (2014, Abb. 2, Kap. 2.4) hat auf die Vielfalt möglicher Gesprächsformen verwiesen. Im Bereich der individuellen Kontakte können das neben Elternsprechstunden und -sprechtagen auch spontane Gespräche, Telefonate oder Hausbesuche sein.

Es gibt weitere Kriterien, nach denen Gespräche mit Eltern im Rahmen der Kooperation unterschieden werden. Horn (2017) verortet Gespräche von Lehrkräften in einem zweidimensionalen Klassifikationsmodell schulischer Beratung auf dem Kontinuum zwischen Prozess- und Expertenberatung sowie zwischen informeller und halb formalisierter Beratung. Der Übergang zur stark formalisierten Beratung lässt sich dort verorten, wo spezifische Themen an qualifizierte Berater verwiesen werden (können), z.B. an ausgebildete Beratungslehrkräfte, Schulpsychologen oder vernetzte Beratungsstellen. Bezieht man informellere Gesprächsformen wie oben genannt mit ein, gehört das Kontinuum von informeller Beratung bis halbformalisierte Beratung sicher zum Berufsalltag von Lehrkräften. Die Bandbreite zwischen Experten- und Prozessberatung berücksichtigt die unterschiedliche Funktion von Beratung, die Information, Unterstützung und Steuerung (Schwarzer & Posse, 2005, zit. in Sauer, 2015). Entsprechend werden auch unterschiedliche Gesprächstypen (Sauer, 2017) bzw. Situationstypen (Gartmeier, 2011) unterschieden. So können Elterngespräche Sauer (2017) zu Folge Beratungs-, Rückmelde- und Konflikt-/Beschwerdegespräch sein. Ähnlich strukturiert Gartmeier (2011) Situationen dahingehend, dass sie Ausdruck von Beratung als partnerschaftlicher Entscheidung sein können, aber auch das Aushandeln von Beschwerden bzw. das Überbringen unerfreulicher Botschaften beinhalten können. Gespräche können in ihrem Verlauf

zwischen den Typen wechseln. Je nach Situation bzw. Gesprächstyp verorten beide Autoren notwendige Kompetenzen für die professionelle Bewältigung der Gesprächssituation (vgl. Kap. 4.2.3).

Nicht zuletzt lassen sich unterschiedliche Themen bzw. Beratungsanlässe für Elterngespräche im schulischen Kontext strukturieren. Hertel (2015) fasst Beratungsanlässe im Bereich der Lernberatung, in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten und Sucht, im Bereich der klassischen Schulberatung und in der Erziehungsberatung zusammen. Darunter fällt dann ein breitgefächertes Themenspektrum: Die Planung und Entwicklung geeigneter Fördermaßnahmen auf der Basis von Diagnostik, die Aushandlung der Zuständigkeit entsprechender Maßnahmen bei der Unterstützung, die Gestaltung der häuslichen Lernumgebung, die Beratung bezüglich spezifischer Schwächen und Auffälligkeiten (Ängste, unangemessenes Sozialverhalten, Teilleistungsschwächen, ...), die Beratung bezogen auf allgemeine Erziehungsfragen sowie das klassischste Thema von Elternberatung, die Schullaufbahn (Leistungsstand, Klassenwechsel, Schulformwechsel, ...) (Hertel, 2009; Schnebel, 2017). In einer Befragung von 272 Eltern von Grundschülern gaben Eltern im Nachgang des Elternsprechtags zudem auch über diese Inhalte hinausgehende Themenfelder an wie Medizinisches, Organisatorisches, Selbstvertrauen, Klassenklima etc. an (Hilkenmeier & Buhl, 2017).

Wenn also vom Elterngespräch die Rede ist, dann fällt darunter ein diverses Sammelsurium unterschiedlichster Gesprächsformen, -typen, -themen, -funktionen und damit natürlich auch Anforderungen an die Lehrkraft.

4.2 Lehrkräfte als professionelle Gesprächsleiter und Berater

Die Vielfalt an Gesprächen stellt gleichwohl nicht die einzige Herausforderung für Lehrkräfte dar, wenn sie in professioneller Form auf einem zeitgemäßen beratungspsychologischen Verständnis basierend Gespräche mit Eltern führen und Beratung leisten sollen.

Neben den sich ergebenden hohen Kompetenzanforderungen (Kap. 4.2.3) bei einem gleichzeitigen Mangel an entsprechender Aus- und Weiterbildung (Kap. 4.2.3) gibt es noch damit verbundene ungünstige Ausprägungsformen von beratungsbezogenen Überzeugungen und Einstellungen (Kap. 4.2.4) sowie eine der Beraterrolle eigentlich widersprechende „Rollenambivalenz“ (Schnebel, 2017, 96) der Lehrkräfte (Kap. 4.2.1). Diese sind verknüpft mit für Elterngespräche spezifischen Wirkfaktoren, Praktiken und Habita (Kap. 4.2.5. und Kap. 4.2.6) im Elterngespräch, die für die professionelle Bewältigung der Aufgabe erschwerend wirken.

Diese in die Qualität von Gesprächen wirkenden Facetten sollen im Folgenden ausdifferenziert werden. Abschließend werden sie, fokussiert auf die Lehrkraft als professionellen Berater und Gesprächsleiter, zusammengefasst.

4.2.1 Die Rollenvielfalt von Lehrkräften

Lehrkräfte agieren in Elterngesprächen in einem Geflecht von institutionellen Aufgaben sowie situativen Anforderungen und Bedarfen, die aus ihrer Sicht oder der Eltern- und Schülerperspektive für das Gespräch relevant sind. Aus Sicht der Institution Schule und der diese rahmenden rechtlichen und administrativen Regelungen sind Lehrkräfte Vertreter und ausführende Organe der gesetzlichen Aufträge. Für Kooperation und Beratung wurden entsprechende Regelungen bereits angeführt (vgl. Kap. 2.2). Im Rahmen der verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen muss Schule zur Qualifikation, Sozialisation und Legitimation, aber auch zur Selektion beitragen (Fend, 1981). Dass in diesen Kontexten Beratung und Kooperation hilfreich und notwendig ist, wurde bereits in den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht. Lehrkräften fallen im Rahmen dieser Funktionsausübung aber auch weitere Rollen zu. So sollten sie den KMK-Standards zu Folge auch Unterrichten, Erziehen und Beurteilen (KMK, 2004) und im Rahmen der Beurteilungs- und Beratungsaufgabe auch gute Diagnostiker sein.

Gesprächs- oder Beratungssituationen zwischen Eltern und Lehrkräften können demnach geprägt sein von ganz unterschiedlichen Aufgabenfeldern, die sich jeweils auf die Betrachtung und Aushandlung zum Kind auswirken. Gartmeier (2018) spricht in diesem Kontext von multiplen Asymmetrien zwischen Eltern und Lehrkräften, die im Gespräch wirken können (vgl. Kap. 4.2.5).

Nestmann et al. (2004, 599) definieren Beratung so, dass man auch so geartete Gespräche darunter erfassen kann, jedenfalls dann, wenn ihr Ziel die Unterstützung des besprochenen Kindes sein soll:

Beratung ist eine vielgestaltige, sich ständig verändernde und durch viele interne und externe Einflussfaktoren bestimmte professionelle Hilfeform. Sie unterstützt in variantenreichen Formen bei der Bewältigung von Entscheidungsanforderungen, Problemen und Krisen und bei der Gestaltung individueller und sozialer Lebensstile und Lebensgeschichten.

Betrachtet man jedoch Fundamente von Beratung aus psychologischer Sicht (vgl. Nußbeck, 2014), so erfüllen Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften in einem solchen Kontext zwar beispielsweise, dass es sich um einen durch sprachliche Kommunikation gestalteten Prozess zur Vermittlung von Informationen handelt. Ob diese im realen Einzelfall aber dem Ziel dienen, die Selbststeuerung und den Aufbau von Handlungskompetenzen zu verbessern oder Entscheidungshilfen zu erarbeiten, ist aus verschiedenen Gründen fraglich. Zunächst kommen die Eltern meist nicht freiwillig zum Gespräch mit der Lehrkraft, sondern die Beziehung basiert auf schulorganisatorischen Entscheidungen – und der Schulpflicht des Kindes. Der Grad an empfundener Freiwilligkeit hängt sicher von der Beziehungsgestaltung durch die Schule und die Lehrkraft ab. Ob das Elternteil veränderungswillig ist

und sich am Prozess beteiligen möchte, kann aufgrund dieser Bedingungen auch keineswegs vorausgesetzt werden. Auf die Frage des notwendigen Beratungs- und Fachwissens für die Beziehungsgestaltung und die Aushandlung über die möglichen thematischen Problemfelder wird noch einzugehen sein (vgl. Kap. 4.2.3).

Wenn Lehrkräfte und Schule in optimaler Weise Beziehungen mit Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern aufbauen, über ein professionelles Verständnis ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe verfügen und dazu adäquate diagnostische Mittel einsetzen, bleibt auf Seiten der Lehrkraft dennoch die Ambivalenz der Lehrerrolle, die nie ganz aufzuheben ist (Schnebel, 2017) und zu Rollenkonflikten zwischen der Berater- sowie der Beurteiler-, Erzieher – und Lehrendenfunktion auch mit Auswirkung auf die Gespräche mit Eltern führen kann (Grewe, 2015, 25f).

In diesem Kontext muss zudem betrachtet werden, dass Lehrkräfte zu den Berufsgruppen zählen, die üblicherweise über ein maximal halbformalisiertes beratungsbezogenes Erfahrungs- und Fachwissen verfügen (Nestmann, 2004; Nußbeck, 2014). Aus humanistischer Perspektive wäre für ihre Beratungsaufgabe im heutigen Verständnis Handeln auf der Basis von Wertschätzung, Empathie und authentischem Verhalten grundlegend. Aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht kann noch ergänzt werden, dass für die „Autonomieunterstützung“ und Kompetenzerwartung der Eltern an den Voraussetzungen der Eltern und Schulkinder orientierte Diagnosen und Beratung notwendig sind. Diese Grundwerte und die damit verknüpften Handlungen in Elterngesprächen bedürfen aber der ständigen Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Werte, eines hohen Maßes an Achtsamkeit (König & Volmer, 2018) sowie eines fundierten pädagogisch-psychologischen Wissens (Hertel, 2009). Für Lehrkräfte gilt dies umso mehr, da die angesprochene Rollenvielfalt die Beratungsaufgabe beeinflusst und damit erschwert.

4.2.2 Und die Sicht der Lehrkräfte auf die Beratungsaufgabe und -praxis?

In der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule kann es zu Problemen führen, wenn angesichts steigender Beratungsbedarfe (Hertel, 2009) und vielfältiger Anliegen (vgl. Schnebel, 2017, Kap. 4) auf Eltern- und Schülerseite ein pädagogisches Beratungsverständnis vorherrschend bleibt, dass sich in Informierung erschöpft (Engel, 2014). In diese Richtung kann man Fleischers motivationale Vorüberlegungen bezüglich der Frage, warum die Gestaltung förderlicher Beziehungen in Schule einen Buchbeitrag seinerseits braucht, deuten. Demzufolge ließe sich aus seiner Fortbildungserfahrung heraus zwar ein hohes Wissen um die Wichtigkeit guter Beziehungen zu allen an Schule Beteiligten feststellen, theoretisch vorhandenem Wissen stehe bei Lehrkräften aber überwiegend ein erstaunlich niedriges Maß an entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten gegenüber (Fleischer, 2016, 9-10).

Diese Fähigkeiten erscheinen für Gespräche mit Eltern nicht nur relevant, weil die Ausbalancierung der verschiedenen Rollen die Beratungsaufgabe erschwert und ein nicht mehr zeitgemäßes Verhältnis von Pädagogik und Beratung im Sinne der Expertenberatung immer noch virulent ist. Lehrkräfte nehmen zudem auch eine Vielfalt an Problemen wahr, die durch elterliches Verhalten im Gespräch herausfordern (Gartmeier et al., 2012; Nuding et al., 2018) und die mit Strategien der Expertenberatung allein nicht zu lösen sind. Für den kompetenten Umgang sind je nach Problem neben Wissen und Fähigkeiten in der Gesprächsführung und der Problemlösung vor allem Kompetenzen zur Beziehungsgestaltung notwendig (Gartmeier et al., 2012; Gartmeier, 2018; Nuding et al., 2018.)

Sauer (2015) konnte in einer Interviewstudie mit Lehrkräften zu ihrer Beratungsaufgabe anhand von Verhaltens- und Erlebensschilderungen qualitativ vier verschiedene handlungsleitende Orientierungen herausarbeiten. Demzufolge gibt es Lehrkräfte, die „Beratung als responsive Unterstützung“ (A1) praktizieren, dabei von der elterlichen Wahrnehmung ausgehen und Beratung dann als Aushandlung auf Augenhöhe begreifen, ohne die elterliche Entscheidungsautonomie als Problem anzusehen. Lehrkräfte des Typus „Beratung als direktiver Ratschlag“ (A2) orientieren sich auch an den Eltern bei der Frage, welche Themen zu besprechen sind. Jedoch neigen diese stärker zu Ratschlägen, Hilfen oder direktiven Anweisungen im Rahmen der Klärung. Lehrpersonen des Typus „Beratung als lehrkraftinitiierte Rückmeldung“ (B1) sehen die Verantwortung für den Problemaufwurf bei sich, quasi als Bestandteil ihres professionellen Verständnisses. Das impliziert, dass Beratung Rückmeldung bedeutet, aber mit einem hierarchischen Rollenverständnis. Lehrkräfte des Typus „Beratung als belastender Konflikt“ (B2) sehen ihre Verantwortung und ihre Rolle wie beim Typus B1, beschreiben zudem aber ein häufig negatives oder konflikthaftes Gesprächserleben. Da das hohe Maß an Anforderung in diesen Gesprächen hier angesprochen wurde, ist vor allem interessant, dass Sauer nur mit dem Typus A1 ein formales Verständnis von Qualifizierung für die Beratungsaufgaben verknüpfen konnte. Die drei anderen Typen sehen diesbezügliche Qualifikation eher als intuitive Könnerschaft oder Ergebnis von Erfahrungen und verneinen den Bedarf an formaleren Lernmöglichkeiten.

Dazu passt, dass es unter Lehrkräften bezogen auf Zusammenarbeit mit Eltern auch sehr unterschiedliche Kontaktmuster gibt, die Sacher (2014) mittels einer Befragung von 585 bayrischen Lehrkräften in drei Kontakttypen zusammenfasste. Sie sind geprägt durch unterschiedliches Kooperationsverhalten (Sacher, 2005). „Kontaktunwillige“ (36.8%), „reservierte“ (45.7%) und „aufgeschlossene“ (17.5%) Lehrkräfte unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Kontakt- als auch der Initiativhäufigkeit. Zwar weist Sacher auch auf entsprechende Kontakttypen unter den Eltern hin, jedoch zeigte sich, dass kontaktfreudigere Lehrkräfte signifikant mehr kontraktfreudigere Eltern

haben und Eltern bei kontaktunwilligen und reservierten Lehrkräften eher Kontakte vermeiden (Sacher, 2014).

Betrachtet man die vielfältigen Herausforderungen und die Rollenambivalenz in Elterngesprächen und bezieht die Chancen aktivierender Kooperation mit Eltern ein (vgl. Kap. 2), so erstaunt die wenig formalisierte Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich. Gleichzeitig ist genau dieser Aspekt eine gute Erklärung dafür, wie es zu den unterschiedlichen Ausprägungen im Beratungs- und Qualifizierungsverständnis und Formen der Kontaktpflege kommen kann.

4.2.3 Beratungskompetenz als Bestandteil der Lehrerbildung

Das folgende Unterkapitel soll daher die Frage der Qualifizierung für Gesprächs- und Beratungsaufgaben beleuchten. Dazu soll zunächst Beratungs- und Gesprächskompetenz mit Bezug zum Lehrerberuf näher ausdifferenziert werden. Anschließend wird zusammenfassend noch einmal auf das Wissen um die diesbezügliche Qualifizierung von Lehrkräften eingegangen.

Mc Leod (2004) hat verschiedene allgemeine Modelle beraterischer Kompetenz betrachtet und diese in sechs Kompetenzbereiche gefasst:

- Interpersonale Fertigkeiten: Damit sind insbesondere in der zwischenmenschlichen Kommunikation wirksame Fertigkeiten wie Zuhören, Empathie, Bewusstsein über nonverbale oder stimmliche Kommunikation sowie Kompetenzen bei deren Einsatz gemeint, aber auch im Rahmen der Strukturierung von Gesprächen und der Verteilung von Gesprächsanteilen.
- Persönliche Überzeugungen und Einstellungen: Das beinhaltet, andere akzeptieren zu können, dabei der eigenen Werte und derer des Gesprächspartners sensibel gegenüber zu sein und vor allem an das Veränderungspotential des Gegenübers zu glauben.
- Konzeptionelle Fertigkeiten: Sie beinhalten vor allem Fähigkeiten, die Situation des Gegenübers einschätzen zu können, um so z.B. Probleme in einem größeren Kontext betrachten und zur Problemlösung beitragen zu können.
- Persönliche Integrität: Neben der Abwesenheit destruktiv wirkender Überzeugungen oder Vorurteile ist hier wesentlich das Bewusstsein und die Achtsamkeit für die eigene Person im Beratungsprozess angesprochen. Zudem ist die Fähigkeit zur Abgrenzung gemeint, ohne sich über den Gesprächspartner zu stellen.
- Beherrschung therapeutischer Techniken: Das beinhaltet sowohl das Wissen über Techniken als auch Einsatzmöglichkeiten, das Vorhandensein eines Repertoires sowie Einschätzungen zu deren Effektivität bei der Intervention.
- Fähigkeit, soziale Systeme zu verstehen und mit ihnen zu arbeiten: Damit ist sowohl angesprochen, sich in die sozialen Welten des Gesprächspartners hineinversetzen zu können

und entsprechende Kenntnisse nutzen zu können, als auch eigene Netzwerke im Arbeitsumfeld produktiv nutzen zu können.

Wesentliche Teile dieser Kompetenzbereiche haben Bezüge zu entwicklungsförderlichen Grundbedingungen, deren Bedeutung auch für schulische Beratung bereits in Kapitel 3 herausgearbeitet wurde. Sieht man einmal von der Beherrschung therapeutischer Techniken ab, die ein zentrales Merkmal der Abgrenzung von halbformalisierte zu formalisierte Beratung darstellen (Nestmann, 2004; Schnebel, 2017) und somit auch die Grenzen schulischer Beratung wesentlich prägen, so scheinen alle weiteren Facetten auch für Gespräche mit Eltern im Schulkontext relevant. Dies spiegelt sich auch in dem für den deutschen Sprachraum prominentesten Modell der Beratungskompetenz für Lehrkräfte wider, das auf der Basis von Hertel (2009) in verschiedenen weiteren Untersuchungen repliziert und hinsichtlich der Dimensionalität angepasst wurde (Bruder, 2011; Gerich, 2016).

Nachdem die Beratung von Eltern im Kontext der Kooperation von Elternhaus und Schule Anfang des Jahrtausends stärker in den Fokus genommen wurde (vgl. Kap. 2), gab es zunehmend Aufmerksamkeit für die Frage, wie Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften ausgestaltet ist und ob sie durch Interventionsmaßnahmen gefördert werden kann. Hertel (2009) leitete auf der Basis von Schwarzer und Posse (2006) ein Beratungskompetenzmodell für Lehrkräfte ab. Empirisch bestätigten sich die theoretischen Facetten im Rahmen eines fünfdimensionalen Modells. Demnach setzt sich beraterische Kompetenz von Lehrkräften zusammen aus

- personalen Ressourcen (Task-Monitoring, Selbstreflexion, Beachtung eigener Gefühle)
- sozialer Kooperationskompetenz (kooperative Einstellung, kooperatives Handeln, Beachten der Gefühle des Gegenübers)
- Berater-Skills und pädagogischem Wissen (bezogen auf verbale und diagnostische Kompetenz)
- Prozesskompetenz (Ziel- und Ressourcenorientierung, damit verbunden Strategienkenntnis und -anpassungsfähigkeit)
- Bewältigungskompetenz (bezogen auf den Umgang mit Kritik sowie schwierige Gesprächssituationen)

Sauer (2017) differenzierte die Kompetenzanforderungen noch dahingehend, dass in verschiedenartigen Gesprächstypen (vgl. Kap. 4.1) auch verschiedene Kompetenzbereiche der Lehrkraft angesprochen werden, je nachdem, ob es sich um ein Beratungs-, Rückmelde-, Konflikt- oder Beschwerdegespräch handelt.

In Abgrenzung zur Ausdifferenzierung von Beratungskompetenz formulierte Gartmeier (2011, 2018) mit dem Münchener Modell der Gesprächsführung (MMG) einen weiteren Ansatz zur Erfassung und Schulung der Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften, bei dem wie bei Sauer (2017) Gesprächstypen situationale Kompetenzanforderungen im Bereich der Beziehungsgestaltung, der Problemlösung und der Gesprächsstrukturierung zugeordnet wurden.

Letztlich betonen alle Modelle für Lehrkräfte auch wesentliche Qualitätsfaktoren von allgemeiner Beratungskompetenz (Mc Leod, 2004, s.o.), die sich auch im professionellen Kooperationsverständnis (vgl. Kap. 2; Sacher, 2014; Sacher et al., 2013) wiederfinden. Sie betonen die grundlegende Wichtigkeit von Kompetenz im Bereich des Beziehungsaufbaus durch Akzeptanz, Wertschätzung und Empathie als Basis von konstruktiver Kooperation und von Gesprächen mit Eltern (Aich, 2011; Gartmeier, 2018; Hertel, 2009; Schnebel, 2017). Sie heben die Achtung einer nicht hierarchischen Begegnung hervor und fordern diesbezügliche Kompetenzen in der Reflexion und Achtsamkeit. Ferner beziehen sie Kompetenzen im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens, Kompetenzen im Bereich der Gesprächsstrukturierung und -führung sowie der Lösungs- und Ressourcenorientierung mit ein.

Da zunehmend Befunde vorlagen, dass sich Lehrkräfte in Deutschland für die Anforderungen der Beratung von und Gesprächsführung mit Eltern über alle Ausbildungsphasen hinweg nicht gut vorbereitet fühlen (Bonanati et al., in Vorb.; Hertel, 2009; Jäger-Flor & Jäger, 2009) und dass die Betrachtung von Gesprächen (Behr & Franta, 2003) oder die Unzufriedenheit der Eltern (Hertel, 2013; Jäger-Flor & Jäger, 2009) Hinweise auf Kompetenzlücken liefert, wurden in den letzten fünfzehn Jahren in Deutschland verschiedene Interventionen für die Aus- und Weiterbildung von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen entwickelt und wissenschaftlich evaluiert (Aich, 2011; Djakovic, 2014; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016; Hertel, 2009). Alle Interventionen konnten sowohl für Studierende (Aich, 2011; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016; Hertel, 2009), Referendare (Aich, 2011) als auch aktive Lehrkräfte (Aich, 2011; Djakovic, 2014; Hertel, 2009) intendierte Effekte auf die Beratungs- oder Gesprächsführungskompetenz nachweisen.

Letztlich verleitete das alle Autoren zu dem Schluss, dass die Aus- und Weiterbildung in allen Phasen der Lehrerbildung gestärkt werden muss, weil es offensichtlich ein diesbezügliches Defizit gibt und gleichzeitig wirksame Programme vorliegen. Doch auch wenn durch solche eher kompakten Interventionen bereits gewünschte Effekte erreicht werden können, gibt es viele weitere Gründe für eine noch weitreichendere Professionalisierung beim Erwerb der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Schnebel (2017) betrachtet Beratungskompetenz als so grundlegende Kompetenz im Lehrerhandeln, dass ihr Aufbau ein längerfristiger strukturierter Bildungsprozess über alle Phasen der

Lehrerbildung sein sollte. Strasser und Gruber (2003) konnten zeigen, dass Berufserfahrung kein hinreichendes Kriterium für die Entwicklung von Beratungskompetenz ist. Erfahrung in Beratungssituationen sei eine wichtige Grundlage, müsse jedoch längerfristig begleitet werden durch Wissensaneignung und Reflexion von Fachwissen, Methoden und Erfahrungen. Auch Hertel (2009) zeigte, dass die Beratungskompetenz der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte nicht mit der Berufserfahrung, sehr wohl aber mit Faktoren im Bereich der Überzeugungen zusammenhängt.

„Learning by doing“ führt vor allem dann nicht zu mehr Beratungskompetenz, wenn damit ein hierarchisches Verständnis der Zusammenarbeit gepflegt wird (Strasser & Gruber, 2003).

4.2.4 Die Rolle von berufsbezogenen Überzeugungen zur Kooperation und zum Gespräch

An verschiedenen Stellen ist bereits auf die Bedeutung von Überzeugungen und förderlichen Einstellungen hingewiesen worden: In Bezug auf gelingende Kooperation (vgl. Kap. 2), die Herstellung eines förderlichen Klimas im Gespräch (vgl. Kap. 3) sowie in Bezug auf die Beratungskompetenz (vgl. Kap. 4.2.3). Daher soll dieser elementare Bestandteil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) fokussiert auf Kooperation und Gespräche mit Eltern noch explizit betrachtet werden.

Zunächst muss an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass es schwierig ist, in diesem Kontext eine einheitliche Terminologie zu verwenden. Die konzeptuellen Grenzen von Konstrukten wie „Überzeugung“, „Einstellung“, „Haltung“ oder „Orientierung“ und dem im Englischen verbreiteten „beliefs“ sind nicht nur nicht trennscharf, sie überlappen sich auch (Reusser & Pauli, 2014). Dies wird bei der Betrachtung folgender zusammenfassender Definition von Reusser und Pauli deutlich. Sie verstehen

unter [berufsbezogenen] Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. (Reusser & Pauli, 2014; 642f)

Zudem werden stellenweise selbst innerhalb einzelner theoretischer Kontexte verschiedene Terminologien für das gleiche Konstrukt verwendet. Damit die Bezüge zu den Kontexten deutlich bleiben, werden im Folgenden die Originalterminologien verwendet, jedoch soll in der zusammenfassenden Argumentation unter der Annahme, dass man all diese Begriffe unter der

genannten Definition subsummieren kann, die Bedeutung von Überzeugungen für Kooperation und Gespräche verdeutlicht werden.

Überzeugungen sind in vielerlei Hinsicht für das Handeln von Lehrkräften bedeutsam (Pajares, 1992). Sie steuern beispielsweise die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen sowie die motivationale Aktivierung oder Reaktionen auf Handlungen anderer Personen. Sie entstehen einerseits aus Erfahrungen und ihrer Verarbeitung, filtern aber gleichzeitig neue Erfahrungen. Somit können sie als handlungsleitende Sichtweisen betrachtet werden (Baumert & Kunter, 2011; Pajares, 1992). Dabei müssen Überzeugungen keineswegs bewusst sein (Fives & Buehl, 2012). Die Betrachtung gesprächs- oder beratungsbezogener Ansätze verdeutlicht diesen Zusammenhang.

Rogers sieht die Basis für ein entwicklungsförderliches Klima im Gespräch in der Wirksamkeit förderlicher Einstellungen, die in authentischem Verhalten, bedingungsfreier Akzeptanz und empathischem Einfühlen zum Ausdruck kommen (Rogers, 2017, vgl. 3.2). Dies drückt aus, dass diese Verhaltensweisen weder lapidar sind noch dass sie wie eine Technik erlernbar seien, sondern das Ergebnis eines Umgangs mit guten Vorbildern ist, einer reflexiven Haltung und Achtsamkeit im Gespräch. Die hohe Wirksamkeit auf förderlichen Einstellungen basierender Verhaltensweisen konnte auch für vielfältige Beziehungen im schulischen Kontext gezeigt werden (Hattie et al., 2015; Tausch, 2018). Effekte in Beratungsgesprächen fasst Aich (2011) so zusammen, dass Gespräche offener sind, auf einer zugewandten Atmosphäre basieren, dass der Ratsuchende am Modell lernen kann und eher Ideen des Beraters akzeptiert.

Ähnlich verhält es sich mit Konstrukten in der Transaktionsanalyse, die ebenfalls konstruktiv oder dysfunktional wirkende Überzeugungen im Gespräch betrachten. Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (Aich, 2011; Aich & Behr, 2015) bezieht die Bewusstwerdung und Arbeit an Grundpositionen (Aich, 2011) oder Grundüberzeugungen/Grundeinstellungen (Stewart & Joines, 2015) als zentrales Element der Intervention mit ein. Stewart und Joines (2018) definieren Grundeinstellungen dabei als „Gesamtheit der grundlegenden Überzeugungen, die jemand über sich selbst und die anderen Menschen gewinnt und dann benutzt, um Entscheidungen und Verhalten zu rechtfertigen“ (Stewart & Joines, 2018, 180). Die konstruktive Wirkung einer „Ich bin OK, du bist OK“-Grundüberzeugung sowie die dysfunktionale (und gleichzeitig hierarchisierende) Wirkung der anderen Grundüberzeugungen „Ich bin OK, du bist nicht OK“, „Ich bin nicht OK, du bist Ok“ bzw. „Ich bin nicht OK, du bist nicht OK“ ist dabei verknüpft mit zur Überzeugung passenden Operationen und Emotionen, die das Konstruktive bzw. Dysfunktionale unterstreichen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Grundüberzeugungen/Grundpositionen: Das OK-Geviert (Ernst, 1971, nach Aich, 2011; 63)

Operation: Abrücken, Weggehen (-/+) Grundposition: ich nicht OK, du bist OK. Vorherrschendes Gefühl: Niedergeschlagenheit, Trauer	Operation: Einsteigen, Vorankommen (+/+) Grundposition: ich bin OK, du bist OK. kein vorherrschendes Gefühl: alle Gefühle
Operation: Nirgends hinkommen, Aufgeben (-/-) Grundposition: ich bin nicht OK, du bist nicht OK Vorherrschendes Gefühl: Angst	Operation: Loswerden, Abschieben (+/-) Grundposition: ich bin OK, du bist nicht OK Vorherrschendes Gefühl: Wut, Ärger

Die Forschergruppe um Hertel hat in verschiedenen Studien vor allem Selbstwirksamkeit und Rollenverständnis als Überzeugungen betrachtet. Dabei hat sich gezeigt, dass sich beide Variablen durch Interventionen positiv beeinflussen lassen (Gerich, 2016; Hertel, 2009) und sie gleichzeitig mit dem Ausmaß an Beratungskompetenz und -leistung zusammenhängen. Zudem führten Lehrpersonen mit günstigeren Ausprägungen dieser Überzeugungen häufiger zusätzliche Gespräche mit Eltern (Hertel et al., 2013).

Die bereits in Kap. 4.2.2 angeführte Studie von Sauer (2015) konnte aus Interviews mit Lehrkräften die Zusammenhänge zwischen Typen von handlungsleitender Orientierung (im Sinne von Überzeugung) und Verhaltensweisen im Gespräch, Erleben im Gespräch, Betrachtung der Gesprächshierarchie sowie dem Qualifizierungsverständnis explizieren und hat damit darauf hingewiesen, dass es im Sinne der Beratungspsychologie, des aktuellen Kooperationsverständnis und des humanistischen Menschenbildes unprofessionelle Verständnisse von Beratung unter Lehrkräften gibt. Horn (2017) hat anhand der Typisierung von Sauer (2015) sowie der Analyse von Interaktionsmustern in Elterngesprächen von Behr und Franta (2003) ein quantitatives Erhebungsinstrument entwickelt, mit dessen Hilfe man sich dem Ausmaß an professionellem Beratungsverständnis annähern kann. Bonanati et al. (in Vorb.) haben das Instrument für Lehrkräfte im Dienst geprüft und daraus ein Modell zur Erfassung von beratungsbezogenen Überzeugungen mit den vier Faktoren „Lösungs- und Ressourcenorientierung“, „Prozessorientierung“, „Direktiver Ratschlag“ und „Belastender Konflikt“ abgeleitet (vgl. Tab. 2, S. 45). Sie konnten in der Studie mit 367 Lehrkräften mit diesem Instrument zeigen, dass es nicht unwesentliche Anteile von Lehrkräften mit (teils) ungünstigen Überzeugungen zu Elterngesprächen gibt und dass deren Ausprägungen in erwartungskonformen Zusammenhängen mit wahrgenommener Aus- und Weiterbildung stehen. Es konnten vier Profile gebildet werden, wobei 39.8% der Lehrkräfte der günstigsten Kombination aus hohen Ausprägungen der günstigen Überzeugungsfaktoren „Lösungs- und Ressourcenorientierung“

Tabelle 2:Faktoren der Erfassung von Überzeugungen zu Elterngesprächen (Bonanati et al., in Vorb.)

Faktoren mit günstig anzusehender Überzeugung		Faktoren mit ungünstig anzesehender Überzeugung	
I - Prozessorientierung	IV – Lösungs- und Ressourcenorientierung	II – belastender Konflikt	III – direktiver Ratschlag
Gemeinsam Lösungen finden Zuhören Interessiert sein Stärken aktivieren Begleiten Bescheid wissen	Unterstützen Austauschen Anbieten	Verteidigen Rechtfertigen Zweifeln Angespannt sein	Lenken Anweisen Lösungen vorgeben

Anmerkung: Die Lehrkräfte wurden auf einer sechsstufigen Skala zu jedem Item befragt, inwieweit es den eigenen Vorstellungen und Assoziationen von Elterngesprächen ähnelt. Eine hohe Angabe bedeutete hohe Übereinstimmung, ein niedriger Wert geringe Übereinstimmung. Dementsprechend ist beratungstheoretisch für die Faktoren I und IV ein möglichst hoher Wert, für die Faktoren II und III ein möglichst niedriger Wert als günstig zu interpretieren. Wichtig ist der Hinweis, dass die Werte für die Berechnungen vom Fragebogen (Anlage 1) abweichend von „0“ auf „1“, „1“ auf „2“ ... und „5“ auf „6“ umkodiert wurden, die maximale Spannweite also von „1“ bis „6“ geht.

und „Prozessorientierung“ und niedrigen Ausprägungen der ungünstigen Überzeugungsfaktoren „Direktiver Ratschlag“ und „Belastender „Konflikt“ zugeordnet wurden. Gleichzeitig wurden 7.6% der Lehrkräfte dem Profil mit der ungünstigsten Kombination aus niedrigen Ausprägungen bei den günstigen und hohen Ausprägungen bei den ungünstigen Überzeugungsfaktoren zugeordnet (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Profile zu gesprächs- und beratungsbezogenen Überzeugungen (Bonanati et al., in Vorb.)

Profil (n = 367)	I Prozessorientierung	IV Lösungs- und Ressourcenorientierung	III Direktiver Ratschlag	II Belastender Konflikt
3 (optimal) n = 146 (39.8%)	Höchste Ausprägung	Höchste Ausprägung	Niedrigste Ausprägung	Niedrigste Ausprägung
1 n = 107 (29.2%)	Hohe Ausprägung	Hohe Ausprägung	Niedrige Ausprägung	Niedrige Ausprägung
2 n = 86 (23.4%)	Sehr hohe Ausprägung	Sehr hohe Ausprägung	Hohe Ausprägung	Hohe Ausprägung
4 (ungünstig) n = 28 (7.6%)	Mittlere Ausprägung	Mittlere Ausprägung	Eher hohe Ausprägung	Hohe Ausprägung

Bei der Betrachtung von Zusammenhängen zu berufsbiografischen Faktoren zeigte sich, dass das Gefühl von Sicherheit z.B. nur einen leichten Zusammenhang zum geringeren belastenden Erleben mit sich bringt. Förderlich für die „Lösungs- und Ressourcenorientierung“ sowie „Prozessorientierung“ war weder Berufserfahrung noch Sicherheit, sondern von den erfragten Faktoren nur das Ausmaß wahrgenommener Fortbildung in Bezug auf Beratung und Gesprächsführung (Bonanati et al., in Vorb.).

Somit lässt sich zusammenfassen, dass gesprächsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften in verschiedener Form im Kontakt und der Kooperation mit Eltern wirken. Die konstruktive Wirkung

günstiger Überzeugungen auf Gesprächshäufigkeit, Beziehungsqualität oder Offenheit konnte bereits auf vielfache Weise bestätigt werden, genauso wie die Wirksamkeit von Interventionen auch auf die Überzeugungen selbst. Jedoch muss konstatiert werden, dass ungünstige Überzeugungen im hier bereits erarbeiteten Sinne unter Lehrkräften verbreitet sind und sich ungünstig auf Gesprächshäufigkeit, Beziehung, Gesprächserleben von Lehrkräften und Eltern und Qualifizierungsbereitschaft auswirken.

4.2.5 Asymmetrien in kindbezogenen Gesprächen zwischen Eltern und Lehrkräften

Bereits im Kontext der Rollenvielfalt, die Bestandteil der Profession als Lehrkraft ist (vgl. Kap. 4.2.1), ist das u.a. damit verbundene Vorhandensein von Asymmetrien im Gespräch zwischen Lehrkräften und Eltern angeklungen. Asymmetrie im Elterngespräch soll in diesem Kapitel auf zwei Ebenen herausgearbeitet werden. Zum Einen soll es um die Analyse der unterschiedlichen Ausgangspositionen von Lehrkraft und Elternteil im Gespräch gehen, damit sind wesentlich auch die Perspektiven und Rollen angesprochen. Zum Anderen soll es aber auch um Gesprächsmerkmale gehen, die man als Asymmetrie im Sinne einer Ungleichheit beider Beteiligten im Gespräch ansehen kann.

Zunächst kann man das Gespräch zwischen Lehrkraft und Eltern als Form der Experte-Laien-Kommunikation betrachten. Typisch für eine solche Form von Gespräch ist, dass ein Experte mit professionellem Wissen und in der Regel mehrjähriger Berufserfahrung auf einen Laien mit spezifischen Vorstellungen, Erwartungen und fallbezogenem Wissen trifft (Bromme et al., 2004). Was zum Beispiel für die Arzt-Patienten-Beziehung noch recht eingängig erscheint, ist im Lichte der bereits aufgeworfenen Vielfalt an Gesprächsformen (vgl. Kap. 4.1) und Rollen der Lehrkraft (vgl. Kap. 4.2.1) sowie der gleichzeitig unzureichenden Ausbildung für Beratungs- und Gesprächskompetenz (vgl. Kap. 4.2.3) diffuser und wird nicht einfacher dadurch, dass sich das Gespräch letztlich um das anwesende oder nicht anwesende Kind dreht.

Neuenschwander et al. (2005, Kap. 3) spezifizierten Asymmetrie bereits für beide Parteien als Perspektivendifferenz und verdeutlichten damit, dass Lehrkräfte und Eltern unterschiedliche Sozialisationssysteme repräsentieren. Aus heutigem Verständnis könne man daraus nur einen gleichrangigen Status ableiten, in dem sich beide Parteien in der Zusammenarbeit begegnen sollten. Gleichzeitig verweisen die Autoren aber schon auf das Konfliktpotenzial, das sich für Zusammenarbeit und Gespräche durch den strukturellen Unterschied von Schule und Familie und durch Interessen- und Rollenunterschiede auftut. Bleiben diese unberücksichtigt, ist das der Nährboden für Missverständnisse und gegenseitige Grenzverletzungen.

Gartmeier (2018) fasst verschiedene Befunde zu vier Asymmetrien zusammen, die in Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern wirken.

Emotionalität

Es ist trivial, dass die emotionale Beziehung zum besprochenen Kind zwischen Eltern und Lehrkraft unterschiedlich ist. Die potentielle emotionale Distanziertheit steht der allgemeinen emotionalen Involviertheit gegenüber. Dies wirkt sich insbesondere dann aus, wenn Lob oder Kritik an Verhalten oder Eigenschaften des Kindes thematisiert werden. Pillet-Shore (2012, 2016) und MacLure & Walker (2000) konnten hier typische sprachliche Muster auf Lehrkraft- und Elternseite herausarbeiten und zeigen, dass Eltern darum bemüht sind, die Rolle als objektiver Beobachter aufrecht zu erhalten, während Lehrkräfte „den pädagogisch-institutionellen und den fürsorglich-erzieherischen Aspekt ihrer Rolle balancieren“ (Gartmeier, 2018; 65). Beide Verhaltensweisen betrachtet Gartmeier als funktional geeignet, um die asymmetrische emotionale Beziehung von Lehrkraft und Elternteil zum Kind zu überbrücken.

Verantwortung für das Kind

Die Verantwortung der Lehrkraft für das Kind erstreckt sich auf die schulischen Belange, vielleicht auch nur auf ein Fach, während Eltern eine allumfassende Verantwortung ausüben. Gleichzeitig ist die Verantwortung der Lehrkraft Ausdruck des institutionellen Auftrags und damit der Profession, während die elterliche Verantwortung privater Natur ist. Als Ausdruck des Lehrkraftauftrags wird das Gesprächsmuster gewertet, dass das Elterngespräch häufig durch die Darstellung der schulischen Situation aus Lehrkraftperspektive eingeleitet wird (Gartmeier, 2018; MacLure & Walker, 2000). Auf Seiten der Eltern hingegen sind Tendenzen vorzufinden, ihre Verantwortung für schulische Belange innerhalb der globalen Verantwortlichkeit zu präzisieren und sich somit als für schulische Belange kompetenter Gesprächspartner zu zeigen (Ackermann, 2014; Kotthoff, 2012a)

Wissen um das Kind

Lehrkräfte verfügen neben dem organisationsbezogenem Wissen auch über spezifisches Wissen zum Fach, zur Pädagogik und zum Leistungsstand sowie Arbeits- und Sozialverhalten des besprochenen Kindes, das sie immer nur für einen begrenzten Zeitraum begleiten und daher nur sehr ausschnitthaft kennen. Eltern hingegen kennen ihr Kind in vielen Bezügen, wobei ihnen der direkte Einblick in die schulischen Belange des Kindes weitgehend verschlossen ist. Das führt Gartmeier (2018) zu Folge zu einer zuweilen enttäuschenden Ausgangslage für das Gespräch: Eltern kennen ihr Kind womöglich gut, sind aber gerade für Themen des Elterngesprächs auf die Informationen des Kindes bzw. der Lehrkraft angewiesen.

Bereiten sich Lehrkräfte diesbezüglich gut auf Elterngespräche vor, stellt das ein wichtiges Kriterium für gelingende Gespräche dar (Grewe, 2015; Hertel & Schmitz, 2010; Schnebel, 2017). Gleichzeitig ist dies herausfordernd, denn mit Vorbereitung ist keineswegs nur die Zusammenstellung leistungs- und verhaltensbezogener Aspekte gemeint, sondern sie beinhaltet mindestens diagnostisches und beratungsmethodisches Wissen (Schnebel, 2017). Werden leistungs- oder verhaltensbezogene Informationen gar erst im Gespräch vermittelt (im ungünstigsten Fall ohne den Eltern schriftlich zur Verfügung zu stehen), führt das insbesondere bei problematischen Informationen zu einem Machtgefälle zuungunsten der Eltern (Baker & Keogh, 1995). Dementsprechend ist es Voraussetzung für ein kooperatives Gespräch, dass Eltern möglicherweise bereits zuvor über Gesprächsthemen und -inhalte informiert werden (Sacher, 2014) oder diese mindestens im Gespräch für Eltern einsehbar und nachvollziehbar sind (Gartmeier, 2018).

Rolle im Schulsystem

Die Lehrkraft tritt im Elterngespräch in den bereits in Kap. 4.2.1 angesprochenen diversen Rollen auf und ist damit insbesondere auch institutioneller Vertreter. Somit obliegt ihr auch die Verantwortung für beratungs-, erziehungs-, lehr – und selektionsrelevante Bewertungen. Selbst wenn Lehrkräfte im Gespräch anstreben, einen Abgleich von Informationen mit den Eltern im Sinne der Förderung des Schülers zu erreichen, so bleibt aufgrund der Konstellation die Gefahr, dass sich Eltern dadurch untergeordnet sehen. Dazu kann beitragen, wenn Lehrkräfte sich als souveräne Beobachter des Kindes darstellen (MacLure & Walker, 2000) und auf kategorisierende Beschreibungen zurückgreifen, die zwar oft vage bleiben, aber dennoch in der Kommunikation von elterlicher Seite akzeptiert werden (Kotthoff, 2012b). Das können zum Beispiel allgemeine Typisierungen, Fähigkeits- oder Verhaltensbeschreibungen oder auch Bewertungen sein.

Gartmeier (2018) führt an, dass in diesem Kontext Beratungskompetenz vor allem ausmacht, dass Bewertungen wahr sind, in ihrer Normorientierung und in ihrem Zustandekommen transparent sind und gut an Beobachtungen, Produkten oder Beispielen verdeutlicht werden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass es angesichts der vielfältigen Asymmetrien eine Herausforderung darstellt, eine kooperative Zusammenarbeit in Elterngesprächen zu pflegen und zu vermeiden, dass sie das Gespräch und die zugrundeliegende Beziehung selbst asymmetrisch zwischen Lehrkraft und Elternteil werden lassen.

4.2.6 Gesprächspraxis

Abschließend sollen Befunde zur Gesprächspraxis zusammengestellt werden, die konkretisieren, inwieweit man aufgrund der Erkenntnislage davon sprechen kann, dass Zusammenarbeit in Elterngesprächen auf Augenhöhe stattfindet. Vorweg muss aber betont werden, dass die

diesbezüglichen Informationen auf einer nach wie vor sehr überschaubaren Menge an Studien beruht, insbesondere was die Betrachtung authentischer Gespräche anbetrifft.

Zunächst lässt sich festhalten, dass Eltern wenig überraschende thematische Wünsche an die Gesprächsinhalte haben. Sie möchten der PISA-Erhebung 2009 zu Folge Informationen zum Leistungsstand oder zur Versetzung haben und zudem Beratung bei Fragen zum Schulwechsel, zum Umfang mit Lernschwierigkeiten, zur Förderung, zur Förderung bei Hausaufgaben oder auch zum Umgang mit Verhaltenschwierigkeiten (Hertel et. al., 2013). Dies passt auch zur Strukturierung der Beratungsanlässe im schulischen Kontext des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung NRW (2001, in Hertel, 2009, differenzierter in Kap. 4.1): Dies sind Lernberatung, Verhaltensauffälligkeit und Sucht, klassische Schullaufbahnberatung und Erziehungsberatung. Vergleichbare Angaben machen Eltern auch in weiteren Befragungen (Jäger-Flor & Jäger, 2009; Hilkenmeier & Buhl, 2017). Auch Studien an authentischen Gesprächen berichten insbesondere Leistungsstand, Sozialverhalten und Schullaufbahn als zentrale Gesprächsthemen (z.B. Wegner, 2016; Kotthoff, 2012a, 2012b).

Des Weiteren betrachten diese Studien auch die Qualität der Elterngespräche. Einige Aspekte, die den wirkenden Asymmetrien entspringen, wurden in Kapitel 4.2.5 bereits angesprochen, zum Beispiel dass Lehrkräfte sich als institutionelle Vertreter inszenieren (Baker & Keogh, 1995, Fischbach, 2015; Kotthoff, 2012a; MacLure & Walker, 2000; Meer & Wegner, 2015) oder Verhaltensweisen zeigen, die es ermöglichen, die emotionale Asymmetrie beim Blick aufs Kind anhand von angepasster Form von Lob und Kritik zu überbrücken (Baker & Keogh, 1995; Bennewitz & Wegner, 2015; Kotthoff, 2012a; Pillot-Shore, 2012).

MacLure und Walker (2000) beschreiben einen „klassischen“ Gesprächsverlauf in den meisten von ihnen untersuchten Gesprächen. Dort folgte auf die Begrüßungsphase ein längerer monologischer Part der Lehrkraft mit Diagnosen, Bewertungen und Hinweisen zur Unterstützung, in Gesprächen mit anwesenden Schülern variierte die Phase dahingehend, dass die Schüler vor den Eltern in die Erörterung aktiv eingebunden wurden, mit latent inquisitorischem Beigeschmack (Mac Lure & Walker, 2000, 9). Daraufhin folgte ein weniger strukturierter Teil, in dem alle Beteiligten zu Wort kommen. Verschiedene Bestandteile sind denkbar, der Austausch guter Nachrichten, das Herausarbeiten jeweiliger Herausforderungen bis hin zum Aushandeln von Verantwortung oder Beschuldigen (Baker & Keogh, 1995; Bennewitz & Wegner, 2015; Kotthoff, 2012a, 2012b; MacLure & Walker, 2000; Meer & Wegner, 2015). Das Gespräch wird geschlossen mit der Verabschiedung.

Meer und Wegner (2015) arbeiten an 142 Elterngesprächen starker Unterschiede im Beratungsverhalten der Lehrkräfte heraus. Ausgehend von dem institutionellen Auftrag, der Bestandteil der Profession ist und ihrer Ansicht nach tendenziell immer hierarchisierend wirkt, führen

sie verschiedene problematisch wirkende Verhaltensweisen der Gesprächssteuerung an. Zum einen zeigten Lehrkräfte zum Teil ein zu starres Verhaften in der von ihnen vorgesehenen Gesprächsstruktur. Genauso gab es aber auch Lehrkräfte, die die Strukturierung des Gesprächs weitgehend vernachlässigten. Ein weiteres Ergebnis dieser Studie bezieht sich auf Beobachtungen, dass viele Lehrkräfte zu wenig Gebrauch machen von ihrem Auftrag, Leistung zu diagnostizieren und adäquate Ursachen zu benennen, selbst wenn sie explizit darum gebeten wurden. Ob die Befunde auch ein Problem der pädagogisch-psychologischen und beraterischen Kompetenz der Lehrkräfte ist, lassen die Autoren jedoch offen.

Einige Studien interpretieren das Gesprächsverhalten der Lehrkraft dahingehend, dass es kein symmetrisches Gespräch ermöglicht. Baker & Keogh (1995, 279f) sehen Tendenzen, dass Lehrkräfte Eltern zu Hilfslehrern machen, um zu Hause schulische Aufgaben zu erfüllen. Sie beobachten, dass die Dokumente zu Notenlisten und Arbeitsergebnissen nicht offengelegt wurden. Bennewitz und Wegner (2017) beschreiben, dass Lehrkräfte bei Leistungsproblemen an Eltern appellierte, gleichzeitig in Bezug auf Hilfen zur Förderung aber vage blieben und damit die notwendige professionelle Unterstützung unterließen. Und schließlich urteilen Keogh (1996) und MacLure und Walker (2000), dass die Lehrkräfte kontrollierend und dominierend agieren, um Eltern zur Unterstützung zu bewegen. Dass das mit größeren Gesprächsanteilen auf Seiten der Lehrkräfte verbunden ist, überrascht wenig (Cheatham & Ostrosky, 2013; Howard & Lipinoga, 2010). In eine ähnliche Richtung weisen auch vorläufige Ergebnisse von Fischbach (2015), die für Rückmeldegespräche unter Beteiligung von Eltern und Schülern festhält, dass die Art der Gesprächsführung weniger der institutionell intendierten Beratung dient, sondern eher dem Ziel, divergierende Wahrnehmungen der Schüler an die der Lehrkraft heranzuführen und dem Beurteilungsauftrag nachzukommen. Ein ähnliches Resümee zieht Förster (2015) für die feststellbare Zielrichtung der Gesprächsführung an untersuchten Lernentwicklungsgesprächen.

Behr und Franta (2003) analysierten anhand der Befragung von Hauptschullehrkräften zu je zwei positiv und zwei problematisch verlaufenden Elterngesprächen auf der Basis der Transaktionsanalyse förderliche und nichtförderliche Interaktionsmuster. Dabei konnten sie anhand der Lehrkraftschilderungen des eigenen und des elterlichen Gesprächsverhaltens unproduktive Interaktionsmuster wie „ratlos – raten“ oder „vermeiden – resignieren“ herausarbeiten. „Ratlos – raten“ konnte dabei mehr als 27 Prozent der beschriebenen Gespräche zugeordnet werden, wobei eine Hälfte davon von der Lehrkraft als positiv erlebte Gespräche waren. „Ratlos – raten“ gilt aus beratungspychologischer Sicht als wenig effektives direktives Gesprächsverhalten (Behr & Franta, 2003, 26). Gleichwohl gab es in den Erzählungen der Lehrkräfte vor allem für positiv, weniger für negativ erlebte Gespräche auch Hinweise auf aus personzentrierter Sicht sinnvolle

Interaktionsmuster wie „gegenseitige Offenheit“ (18%), „Offen-Einfühlend“ (8%) oder „Dominieren – Standhalten“ (9%).

Auch Befragungen liefern Hinweise auf eine durchwachsene Gesprächspraxis. Sacher (2014) fasst Untersuchungen von 2004 aus Bayern mit 574 teilnehmenden Schulen diesbezüglich so zusammen, dass sich mehr als ein Viertel der Eltern nicht als Partner behandelt fühlt, mit erheblich höheren Quoten an Gymnasien (51.5 % der Eltern) und Realschulen (42.1%). Gleichermassen berichten Lehrkräfte von Unzufriedenheit mit dem elterlichen Verhalten in Gesprächen. Dabei wünschen sich Eltern häufig dezidierte Beratung, fühlen sich aber nicht ausreichend informiert (Sacher, 2014). In einer weiteren Studie an Grundschulen empfanden hingegen 83.4% der 272 befragten Eltern das beurteilte Elterngespräch als hilfreich oder sehr hilfreich (Hilkenmeier & Buhl, 2017).

4.3 Zusammenfassung

Lehrkräfte sind sich des Dilemmas, für die Beratungs- und Gesprächsführungsauflagen häufig nicht hinreichend qualifiziert worden zu sein, sehr wohl bewusst. Das offensuren einschlägige Studien (Hertel, 2009; Sacher, 2014, Bonanati et al., in Vorb.). Verbunden damit wird aller Orten in den Veröffentlichungen zu Elternarbeit, Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz gefordert, die entsprechende Ausbildung in allen Phasen der Lehrerbildung zu stärken (Aich, 2011; Gartmeier, 2018; Hertel, 2009; Hilkenmeier, 2017; Sacher, 2014; Sauer, 2015, 2017; Schlegel, 2017).

Auch wenn das in strukturierter Form für das Lehramtsstudium bis auf bestimmte Fachrichtungen (Sonderpädagogik, Unterrichtsfach Pädagogik) nicht absehbar erscheint, ist dieser Forderung uneingeschränkt zuzustimmen – zumal entsprechende Kompetenzen nicht nur in der Kommunikation mit Eltern, sondern auch auf die Kooperation mit Kollegen, Schülern und anderen an Schule beteiligten Professionen und Personen ihre förderliche Wirkung entfalten können.

Die hohen Anforderungen und die komplizierten Zusammenhänge, in denen Beratungsaufgaben von Lehrkräften mit Eltern ihren Platz haben, zeigen das. In diesem Kapitel sollten in strukturierter Form Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite für Qualität in Elterngesprächen zusammengestellt werden. Wenn man nun also von der Lehrkraft als professionellem Berater und Gesprächsleiter ausgeht, wie sie auch die KMK-Standards (KMK, 2004) sehen, dann ist das angesichts der vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Anforderungen, keineswegs zu hoch gegriffen. Würde die Lehrerbildung ihrer diesbezüglichen Aufgabe gerecht, dann wären die Anforderungen nichtsdestotrotz vielfältig und Lehrkräften wäre geholfen, wenn sie für die konstruktive Bewältigung von Beratungsaufgaben auf gesicherte Kompetenzen und günstige Überzeugungen zurückgreifen könnten.

Lehrkräfte müssen dabei in der Kooperation mit Eltern eine Vielfalt an Gesprächstypen bewältigen, auf dem Kontinuum von alltäglicher bis halbformalisierte Beratung, von Experten- bis Prozessberatung. Gespräche können der Informationsvermittlung dienen, aber auch Kritikgespräche, Konfliktgespräche oder Beschwerdegespräche sein. Letztlich können verschiedene Gesprächstypen ineinander übergehen oder situativ wechseln. Lehrkräfte müssen diesbezüglich ihre Grenzen kennen und gegebenenfalls Expertise dazu holen oder dahin verweisen, um formalisierte Beratung zu ermöglichen (vgl. Kap. 4.1).

Verkompliziert wird die Aufgabe dadurch, dass die Rollenvielfalt als Lehrkraft des besprochenen Kindes in Form des Erziehers, Beraters, Lehrenden und Beurteilers Grundanforderungen an eine Beratung der Eltern eigentlich unterläuft, da die Lehrkraft als Berater nicht unabhängig ist und die Eltern nicht per se freiwillig kommen (vgl. Nußbeck, 2014). Diese Rollenvielfalt begründet zusätzlich den Bedarf an strukturierter Qualifizierung, denn nur durch Beratungskompetenz in Einheit mit Rollenklarheit lässt sich hier professionell agieren (vgl. Kap. 4.2.1).

Bewusstsein wäre auch für die wirkenden Asymmetrien (Gartmeier, 2018) notwendig. Sie sind elementarer Bestandteil des Elterngesprächs als Form von Experten-Laien-Kommunikation und der besonderen Konstellation geschuldet, dass sich das Gespräch auf eine dritte Person bezieht, das Kind. Beziehung, Verantwortung, Wissen, Rolle - Elternteil und Lehrkraft unterscheiden sich in vielen Perspektiven auf das Kind. Diese Asymmetrien lassen sich nur produktiv überbrücken, indem man sich ihrer bewusst ist und über pädagogisch-psychologische und beratungsbezogene Kompetenzen verfügt. Werden sie nicht überbrückt, tragen sie schnell zum Entstehen einer Gesprächshierarchie zwischen Lehrkraft und Elternteil und nichtproduktiven Gesprächsverläufen bei (vgl. Kap. 4.2.5).

Somit ist nicht überraschend, dass Studien zur Lehrerperspektive auf Elternberatung (vgl. Kap. 4.2.2), zu Überzeugungen von Lehrkräften zu ihrer Beratungsaufgabe (vgl. Kap. 4.2.4) und Erkenntnisse zur Gesprächspraxis (vgl. Kap. 4.2.6) ein Bild zeichnen, dass neben Licht auch viel Schatten aufzeigt. Wenn Teile der Lehrkräfte ihre Aufgabe gar nicht in dem intendierten Sinne verstehen, verwundert das nicht, vor allem dann nicht, wenn sie herausfordernde Situationen im Kontakt mit Eltern nicht professionell bewältigen und verarbeiten können und diese damit zur Herausbildung ungünstiger Überzeugungen für zukünftiges Handeln in Elterngesprächen beitragen.

Wenn für die Zusammenarbeit mit Eltern der Beziehungsaufbau elementar ist und dafür ein Austausch auf Augenhöhe nach aktuellem Verständnis Voraussetzung (vgl. Kap. 2 und 3), dann zeigt dieses Kapitel die vielfältigen Fallstricke in der beschriebenen Gemengelage auf, die Konflikte und Missverständnisse befördern und Zusammenarbeit mit Eltern für die Förderung des Kindes beeinträchtigen kann. Auch wenn die Erkenntnislage zur Gesprächspraxis für den deutschen

Sprachraum noch recht dünn ist, so kann man bezüglich der Notwendigkeiten nicht von einem Erkenntnisdefizit sprechen, sondern eher von einem strukturellen Defizit in der institutionell organisierten Professionalisierung von Lehrkräften. Die Beratungsaufgabe von Eltern findet in einem komplexen Geflecht statt. Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz ist für deren Bewältigung notwendig. Sie kann zwar auch schon mit kompakteren Interventionen verbessert werden, erfordert aber zur Aneignung aller notwendigen Facetten und zur Ausprägung günstiger Überzeugungen einen längerfristigen und strukturierten Erwerbsprozess – und gute Vorbilder (Schwarzer & Warner, 2011; Rogers, 2017).

5 Motivationsförderung durch Lehrkräfte im Elternsprechtagsgespräch

Das folgende Kapitel soll den bisherigen Erkenntnisstand der Arbeit eingrenzen auf den Ort und Gesprächstyp der Kooperation, der für die vorliegende empirische Untersuchung im Fokus steht: Das Gespräch am Elternsprechtag. Dazu soll Rückbezug genommen werden auf die Bedingungen elterlichen Schulengagements (vgl. Kap. 2.1), auf förderliche Einstellungen im Gespräch auf der Basis des humanistischen Menschenbildes (vgl. Kap. 3) und auf die Grundpositionen der Transaktionsanalyse (vgl. Kap. 4.2.4). Das „Modell der Gesprächsstrategien“ nach Hilkenmeier (2017) fasst für das Gespräch am Elternsprechtag relevante Vorgehensweisen für Lehrkräfte unter Einbindung der genannten Konstrukte zusammen. Dieses soll abschließend in seiner Entstehung beschrieben und inhaltlich vorgestellt werden, da das Modell für die empirische Erfassung der Gesprächsqualität, der elterlichen Wahrnehmung der Gespräche sowie der Prädiktoren des elterlichen Engagements im Rahmen dieser Arbeit leitend ist.

Das Elternsprechtagsgespräch zwischen Lehrkräften, Eltern und gegebenenfalls Schülerinnen und Schülern unterliegt spezifischen formalen Rahmenbedingungen. Da im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich Elterngespräche an Elternsprechtagen betrachtet werden, sollen diese Rahmenbedingungen hier zunächst vorab zusammengestellt werden und damit die Perspektive einengen auf das, was an Gesprächsformen und -inhalten denkbar, aber auch üblich ist.

Gespräche an Elternsprechtagen gehören zu den rechtlich geregelten Aufgaben von Lehrkräften (vgl. Kap. 2.2). Diese werden so umgesetzt, dass seitens der Schulen und Lehrkräfte an jeweils einzelnen Tagen je Halbjahr Gesprächszeiträume für Eltern zur Verfügung gestellt werden (Land NRW, 2012, §9). Schon arithmetisch ergibt sich somit, dass diese Gespräche auf kleine zeitliche Fenster begrenzt sein müssen und diese wiederum durch das jeweils folgende Gespräch auch zeitlich wenig variabel sind. Die Länge der zeitlichen Fenster variiert zwischen den Schulformen und wird insbesondere bestimmt durch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, für die eine Lehrkraft mitverantwortlich ist. An Schulformen mit starkem Klassenlehrerprinzip (Grundschulen, Förderschulen) sind somit tendenziell längere Fenster je Elternteil möglich als an Schulen mit ausgeprägterem Fachlehrerprinzip (Realschulen, Gymnasien). Aus der eigenen Kenntnis entsprechender Praktiken an vielzähligen Grund- und weiterführenden Schulen kann man bei Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen von Fenstern zwischen fünf und fünfzehn Minuten ausgehen, während beispielsweise an Grundschulen Längen zwischen zehn und dreißig Minuten üblich sind (für Grundschulen vergleichbare Werte bei Hilkenmeier et al., 2017: $M = 16.06\text{min}$; $SD = 7.36\text{min}$).

Des Weiteren unterscheiden sich entsprechende Praktiken zwischen den Schulformen auch dahingehend, ob alle oder nur bestimmte Eltern durch den Elternsprechtag adressiert werden, worin

eine durchaus fragwürdige Interpretation des rechtlichen Anspruchs der Eltern auf Information und Beratung gesehen werden kann. Speziell Schulformen mit einer hohen Relation von Lehrkraft und Eltern schaffen durch die Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Zeitfenster eine Verknappung mit dem Ziel, vor allem Schülerinnen und Schüler mit „Besprechungsbedarf“ zu erreichen, was zu entsprechend niedrigeren Zahlen an Gesprächen führt (vgl. Hertel, 2013).

Elternsprechtagsgespräche sind von besonderer Relevanz, da sie den überwiegenden Anteil an Kontakten zwischen Eltern und Lehrkräften ausmachen (Sacher, 2008; Wild & Lorenz, 2010). Es ist ein für beide Parteien ritualisierter Kontakt, der für Lehrkräfte vorgeschrieben ist und im Schuljahreskalender von Schulen für beide Seiten langfristig avisiert wird (Jäger-Flor & Jäger, 2009; Neuenschwander et al., 2005; Sacher, 2014). Zwar können und sollen darüber hinaus bedarfsorientiert auch weiterführende oder umfassendere Beratungsangebote im Rahmen von Sprechstunden und individuellen Vereinbarungen gemacht werden (Land NRW, 2012). Inwieweit dies konkret praktiziert wird, ist dort aber rechtlich nicht weiter spezifiziert und verschiedenen Studien zu Folge beispielsweise abhängig von der Schulform, kooperationsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte und dem schulischen Stellenwert der Elternarbeit (Hertel, 2013; Jäger-Flor & Jäger, 2009; Sacher, 2014).

Bedenkenswert ist auch hier noch einmal die mögliche Vielfalt an Gesprächsformen und -inhalten (vgl. Kap. 4.1). Dieser sind zwar durch den engen zeitlichen Rahmen Grenzen gesetzt, dennoch ist allgemein die bspw. von Hertel (2009) festgehaltene Vielfalt an Themen in Elterngesprächen auch am Elternsprechtag denkbar. Auch können Gespräche zwar vorrangig der Information und Experten- oder Prozessberatung dienen, sich aber auch zum Konflikt- oder Beschwerdegespräch entwickeln (vgl. Sauer, 2017). Für die diesbezügliche Praxis weisen Studienergebnisse aber ein weit weniger differenziertes Bild aus. Sacher (2016) fasst zusammen, dass die „uniforme Umsetzung der schulrechtlichen Vorgaben“ dazu führt, dass Eltern entsprechende Kontakte als weniger nützlich empfinden, je älter und leistungsschwächer die Kinder sind und je niedriger der Bildungshintergrund der Eltern ist. Elternsprechtagsgespräche werden dabei sowohl inhaltlich als auch bezogen auf das Machtungleichgewicht als unbefriedigend erlebt (zus. Wild & Lorenz, 2010). Dies zeigt sich in einer Begrenzung auf Informationen zum Lernstand und Erziehungsfragen (Wild & Lorenz, 2010) als auch in der Nichtentsprechung eines stärkeren Beratungswunsches der Eltern (Hertel, 2017; Sacher, 2014, 2016). Sacher betitelt entsprechende Befunde mit „Differenzierungsdefiziten“ (Sacher, 2016, 104f), die verhindern, dass Lehrkräfte in Elternkontakten besser auf unterschiedliche Bedürfnisse der Eltern eingehen.

5.1 Zur Förderung elterlichen Schulengagements in Elternsprechtagsgesprächen

Kurz gesagt könnte die Adressierung der elterlichen Bedürfnisse unter Einbezug der diagnostischen Einschätzung des Kindes und der Beratungsexpertise der Lehrkraft im Elterngespräch dazu genutzt werden, um elterliches Schulengagement zu fördern – natürlich mit dem Ziel, die Förderung des Kindes zu optimieren. Dafür, wie „Differenzierungsdefizite“ (Sacher, 2016, 104f) überwunden werden können, gibt es in dieser Arbeit bereits verschiedene Hinweise.

Zunächst liegen mit dem Modell zu Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; vgl. Kap. 2.1 und Abb. 1) theoretisch fundierte und vielfältig empirisch geprüfte Erkenntnisse vor, welche Prädiktoren auf Elternseite zu Formen elterlichen Schulengagements führen. Hier sind Ausprägungen von motivationalen Faktoren wie dem elterlichen Rollenverständnis und der Selbstwirksamkeit in Bezug auf Unterstützungsaufgaben wichtig. Des Weiteren haben von den Eltern wahrgenommene Einladungen, sich für das Kind einzubringen, sowie Kontextvariablen der Familie wie die verfügbare Zeit, Energie, Wissen und Fertigkeiten für Unterstützungsaufgaben einen großen Einfluss. Von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit ist das „home based involvement“, welches von Hoover-Dempsey und Sandler (2005) umrissen wird als Summe aller schulbezogenen elterlichen Aktivitäten außerhalb der Schule, die der individuellen Auseinandersetzung mit dem Kind dienen.

In das endgültige Modell (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) eingeflossene Studien weisen bereits auf die Relevanz von Gesprächen zur Förderung elterlichen Schulengagements hin. Zunächst beziehen sich die Autoren u.a. auf Epstein (1986), die zeigen konnte, dass das Ausmaß an Kooperationsaktivitäten der Lehrkräfte zu positiverer Haltung zu und Beachtung von schulischen Interessen beim elterlichen Engagement für ihre Kinder führt. Grolnick et al. (1997) zu Folge hängen günstige Überzeugungen der Lehrkraft zur Wichtigkeit elterlicher Beteiligung in Verbindung mit der familiären Situation und den elterlichen Haltungen positiv mit elterlichem Schulengagement zusammen. Die Chancen günstiger Auswirkungen auf das Kind steigen mit dem Maß an Passung zwischen elterlichen Aktivitäten beim Schulengagement und den schulischen Erwartungen (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Wie bereits anhand des Modells der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Sacher, 2014, vgl. Kap. 2.4 und Abb. 2) verdeutlicht wurde, spielen Gespräche für die Kooperation und die Herstellung einer solchen Passung eine zentrale Rolle. Die Koordination pädagogischer Maßnahmen, gegenseitige Information und der Aufbau gegenseitigen Vertrauens sind die zentralen Prozessmerkmale der Kooperation (Neuenschwander et al., 2005), um auf der Basis einer hohen Gesprächsqualität Rollenverständnis, Selbstwirksamkeit oder Wissen und Fertigkeiten der Eltern anzusprechen oder

aufzugreifen, gegebenenfalls Einladungen für Engagement auszusprechen und bereits gezeigtes Engagement zu würdigen. Hoover-Dempsey et al. (2002) sehen das Potential regelmäßiger und positiver Kommunikation entsprechend darin, dass Eltern, Lehrkräfte und Schulkinder in die Lage versetzt werden, ein gemeinsames Verständnis von Bildungszielen, individuellen Stärken und Schwächen und effektiven individuellen Förderstrategien im Elternhaus zu entwickeln.

5.1.1 Förderung elterlichen Schulengagements aus der Perspektive der personzentrierten Gesprächsführung

Die empirische Perspektive auf die Frage, wie elterliches Schulengagement im Gespräch gestärkt werden kann, wird auch gestützt durch die in Kapitel 3.1 zusammengefassten förderlichen Einstellungen der personzentrierten Gesprächsführung (Rogers, 2000). Authentizität, bedingungsfreie Akzeptanz und Empathie sind für den Aufbau gegenseitigen Vertrauens im Elternsprechtagsgespräch genauso elementar wie in anderen Kontexten. Das Potential des entwicklungsförderlichen Klimas kann hier insofern zum Tragen kommen, als es eine Offenheit schafft für die Interessen und Hintergründe der Eltern und des Kindes. Damit wird die Berücksichtigung der individuellen Einflussfaktoren der Eltern auf die jeweilige Ausprägung an Schulengagement erst möglich und schafft die Basis für die Koordination pädagogischer Maßnahmen (Neuenschwander et al., 2005) mit einer bestmöglichen Passung zwischen elterlichen Aktivitäten und schulischen Erwartungen (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Es überrascht nicht, dass die Kernbedingungen nach Rogers fundamentaler Bestandteil der in Deutschland jüngst wissenschaftlich evaluierten Trainings für Gesprächs- und Beratungskompetenz sind, sei es mit besonderem Blick auf die individuelle Förderung im Elterngespräch (Gerich, 2016; Hertel, 2009), mit Perspektive auf die Aktivierung von Eltern für Lösungsorientierung (Aich, 2011; Aich & Behr 2015) oder zur Überbrückung struktureller Asymmetrien im Lehrer-Eltern-Gespräch, die kooperative Problemlösung erst ermöglicht (Gartmeier, 2018).

5.1.2 Förderung elterlichen Schulengagements aus der Perspektive der Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse

In Kapitel 4 wurden vielfältige Faktoren zusammengefasst, die dysfunktionale Verläufe von Elternsprechtagsgesprächen begünstigen können. Beratung und Gesprächsführung mit Eltern stellt daher eine besondere Herausforderung dar, da sie aufgrund möglicher Rollenunklarheiten und wirkender Asymmetrien als Beratung unter erschwerten Bedingungen angesehen werden kann. Aich (2011, 21f) beschreibt, dass diese Konstellation immens spielträchtig sei, womit dysfunktional wirkende psychologische Spiele auf der Basis verwurzelter Kommunikationsmuster gemeint sind. Für die Betrachtung der Förderung elterlichen Schulengagements innerhalb von

Elternsprechtagsgesprächen ist es daher hilfreich, in den Blick zu nehmen, inwieweit in den Gesprächen von der Lehrerseite aus konstruktive oder dysfunktionale Muster bei der Verhandlung der Verantwortungsübernahme für lern- und erziehungsbezogene Fragen mit Bezug zu den Kindern wirken.

Um eine grobe Erfassung solcher Muster zu erreichen, wird in der Transaktionsanalyse unter anderem das Konstrukt der Grundeinstellungen zur Diagnostik in der Gesprächsführung eingesetzt (Aich, 2011, 83). Eine Übersicht über die vier Grundeinstellungen und Zuordnungen von verknüpften Handlungsabsichten und Emotionen zeigt das OK-Geviert (vgl. Tab. 1, Kap. 4.2.4). Als Erwachsener haben wir der Vorstellung der Transaktionsanalyse zu Folge ein Skript für die Kommunikation verfestigt, das auf einer der Grundeinstellungen fußt (Stewart & Joines, 2000). Dennoch wechselt man in der Kommunikation häufig auch in die weiteren Grundeinstellungen.

Lediglich bei der Position „Ich bin OK, du bist OK (+/+)“ sprechen Stewart & Joines (2000) von einer „gesunden“ Position, da aus ihr heraus die Lösung von Problemen auf der Basis der aktuellen Realität zwischen den Gesprächspartnern vollzogen werden kann. Sie ermöglicht das Agieren in der Kommunikation auf einer symmetrischen Ebene, die geprägt ist von Authentizität und Wertschätzung (Aich, 2011). Die weiteren Grundeinstellungen sind jeweils verknüpft mit Handlungsabsichten, die nicht das Lösen, sondern das Loswerden von Problemen intendieren. Für die Förderung elterlichen Schulengagements im Elternsprechtagsgespräch kann man also schließen, dass sie konstruktiv sein kann, wenn die Lehrkraft aus der Position „Ich bin OK, du bist OK (+/+)“ heraus agiert. Sie ermöglicht, dass sich die Lehrkraft der eigenen Handlungen bewusst ist und gleichzeitig ein Gefühl dafür hat, in welcher Position sich der Gesprächspartner gerade befindet, wodurch Klarheit über Gesprächssituation und -verlauf greifbar und Gesprächsinterventionen planbar werden (Aich & Behr, 2015) – eine Voraussetzung für die adäquate Vermittlung von Lern-, Leistungs- und Verhaltensdiagnosen und Erarbeitung individueller Unterstützungsstrategien mit den Eltern.

5.1.3 Förderung elterlichen Schulengagements durch das „Modell der Gesprächsstrategien“

Um sich der Frage anzunähern, wie Lehrkräfte Eltern in Elterngesprächen motivieren können und wie dies motivationstheoretisch erfasst werden kann, hat Hilkenmeier (2017) im Rahmen ihrer Dissertation das „Modell der Gesprächsstrategien“ zur Förderung elterlichen Schulengagements entwickelt. Sie gründet den theoretischen Zugang auf Befunden zur Selbstbestimmungstheorie (SDT, vgl. Kap. 3.3) im Kontext elterlichen Handelns. Die SDT diente unter anderem als motivationale Perspektive in der Forschung zu Hausaufgabenhilfe von Eltern (vor allem Lorenz & Wild, 2007; Wild & Gerber, 2007; aber auch Dumont et al., 2012), bei der Betrachtung elterlicher Erziehungsstile im Zusammenhang mit der Internalisierung von Werten der sozialen Umwelt (Grodnick et al., 1997b) und

im Zusammenhang mit der Betrachtung der Auswirkungen auf problematisches Verhalten oder das Selbstkonzept (Silk et al., 2003). Dabei folgte die theoretische Konzeption von Hilkenmeier (2017) den Grundüberlegungen von Lorenz und Wild (2007), elterliches Verhalten im Kontext der Unterstützung bei den Hausaufgaben als vierdimensionales Konstrukt zu erfassen. Dies ist zum einen mit Blick auf die eingeengte Betrachtung des elterlichen Schulengagements auf das home based involvement, also das elterliche Schulengagement im häuslichen Setting, interessant. Außerdem beziehen sie die Ergebnisse von Silk et al. (2003) mit ein, so dass neben den Dimensionen der „Wertschätzung/Responsivität“ (als Pendant zur sozialen Eingebundenheit bei der SDT, vgl. Kap. 3.3) und der „Strukturgebung“ (als Pendant zum Kompetenzerleben bei der SDT, vgl. Kap. 3.3) „Autonomieunterstützung“ und „Kontrolle“ als zwei Dimensionen begriffen werden und nicht als zwei Pole einer Dimension.

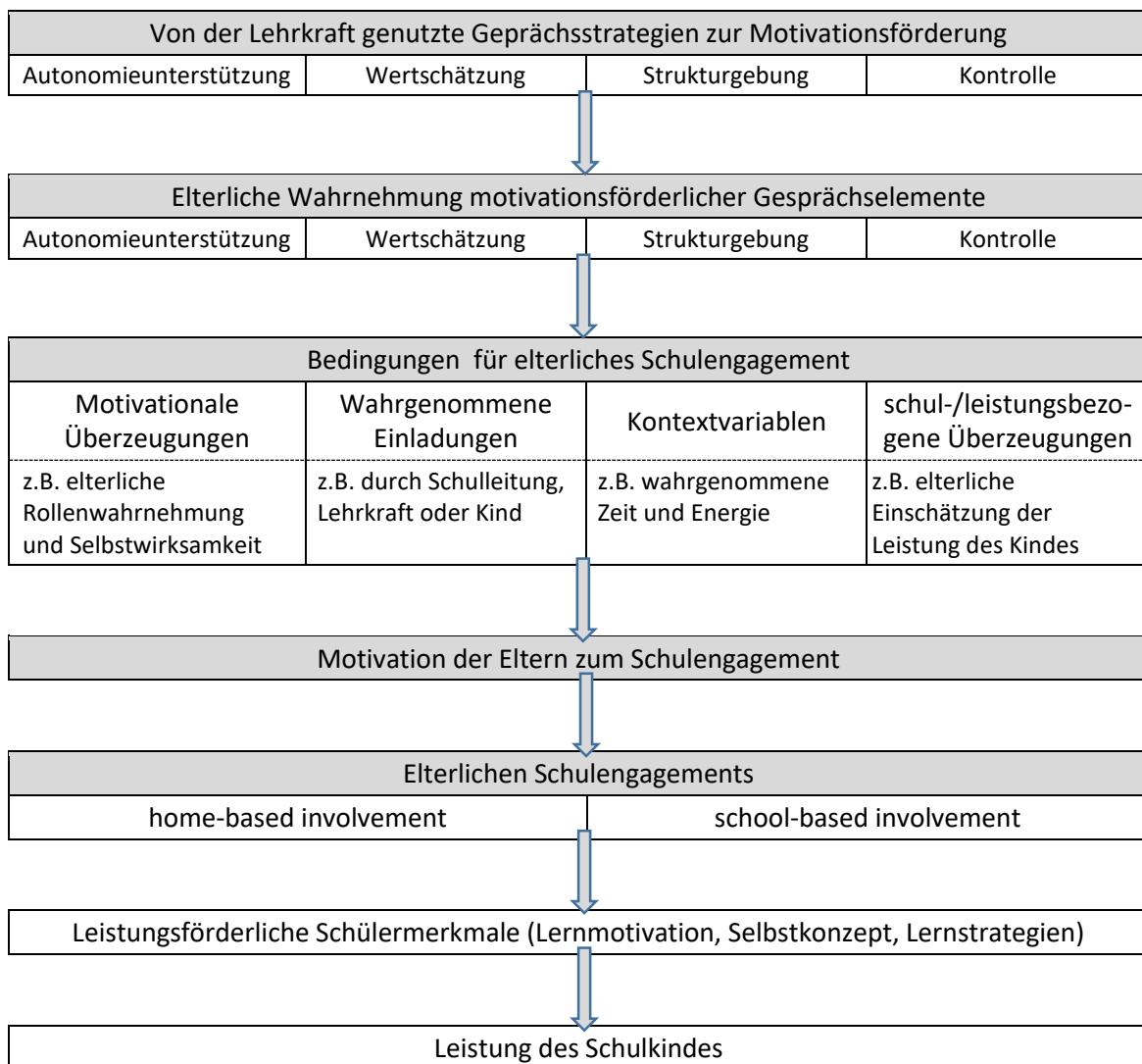


Abbildung 3: Wirkmodell in Erweiterung des Modells der Bedingungen elterlichen Schulengagement (Hilkenmeier, 2017, 29)

In der Erweiterung des Modells der Bedingungen elterlichen Schulengagements von Hoover-Dempsey und Sandler (1995, 2005, vgl. Kap. 2.1, Abb. 1) hat Hilkenmeier den Einsatz motivationsfördernder Gesprächsstrategien durch die Lehrkraft und die elterliche Wahrnehmung entsprechender Gesprächselemente integriert (vgl. Abb. 3).

Zur Operationalisierung der einzelnen Dimensionen im Bereich der Gesprächsstrategien der Lehrkraft hat Hilkenmeier zunächst die Dimensionen „Autonomieunterstützung“, „Wertschätzung“, „Strukturgebung“ und „Kontrolle“ mit anderen Konzeptualisierungen von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz (Gartmeier et al., 2011; Hertel, 2009; Bruder, 2011; Gerich, 2015; Sacher, 2014; Aich, 2011; Neuenschwander et al, 2005; Behr & Franta, 2003; Sauer, 2015, 2017) abgeglichen und konzeptuelle und inhaltliche Bezüge und Überschneidungen hergestellt (Hilkenmeier, 2017).

Tabelle 4: Modell der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017; 37)

„Autonomieunterstützung“	„Wertschätzung“
<ul style="list-style-type: none"> • Zweiseitige Kommunikation ermöglichen • Elterliche Selbstwirksamkeit fördern • Eltern als Experten wahrnehmen • Eltern Entscheidungsspielraum lassen • Nach dem Anliegen der Eltern fragen • Nach Sicher der Eltern fragen • Ideen und Argumente der Eltern einbeziehen • Eltern in den Entscheidungsprozess einbeziehen • Gemeinsames Setzen von Zielen • Ressourcen und Kompetenzen der Eltern mit einbeziehen • An elterliche Verantwortung erinnern • Eltern als Erziehungspartner sehen • Gemeinsam mit Eltern Gründe für Leistungen oder Probleme finden 	<ul style="list-style-type: none"> • Wohl des Kindes steht im Fokus • Fokus auf Stärken und Fortschritte • Lob und Ermutigung • Willkommensatmosphäre schaffen • Verständnis zeigen (Empathie/Einfühlungsvermögen) • Respektvoller, akzeptierender Umgang, Eltern ernst nehmen • Anpassen an jeweiligen Hintergrund der Eltern • Warme, vertrauensvolle Atmosphäre schaffen • Interesse an den Eltern zeigen (Nachfragen, Zuhören) • Respektvolle Formulierungen, damit Eltern sich nicht entblößt führen oder sich schämen
„Kontrolle“	„Strukturgebung“
<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch nicht dominieren • Eltern keine Vorwürfe machen • Nicht für die Eltern entscheiden • Eltern nicht exponieren • Eltern nicht belehren • Kein Herabsetzen, kein Machtspiel • Nicht mit negativen Konsequenzen drohen • Nicht Schriftliches unterzeichnen lassen • Nicht sich selbst als unfehlbar darstellen • Nicht unerwünscht Ratschläge erteilen • Keine Dritten mit ins Gespräch nehmen, um die Macht zu erhöhen • Formulierungen wie „müssen“ oder „sollen“ vermeiden • Nicht überreden 	<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Beispiele • Konkrete Ratschläge für Unterstützung zu Hause • Show how: Vormachen • Wenige, dafür konkrete Ziele (Reduktion auf das Wesentliche, max. drei Punkte ansprechen, zentrale Botschaft) • Klare Benennung von Thema und Gesprächsziel • Vorschau geben, worüber heute gesprochen wird • Informieren • Genaue und konkrete Absprachen • Etwas Schriftliches mitgeben • Absprachen des weiteren Verlaufs / Termine • Erwartungen klar formulieren

Die in diesen Konzeptualisierungen enthaltenen Tipps und Ratschläge für das Führen von Elterngesprächen – ergänzt um Hinweise aus angloamerikanischen Studien zur Gesprächsqualität und aus einschlägiger Ratgeberliteratur (vgl. Hilkenmeier et al., in Vorb., table 1) – wurden dann den Dimensionen zugeordnet (Hilkenmeier, 2017; Hilkenmeier et al., in Vorb.). Die einzelnen Strategien wurden schließlich anhand von halbstrukturierten Interviews mit Lehrkräften geprüft und ergänzt (Hilkenmeier et al., in Vorb.). Das Ergebnis dieses Prozesses war „Das Modell der Gesprächsstrategien von Lehrkräften zur Förderung elterlichen Schulengagements am Elternsprechtag“ (Hilkenmeier, 2017, vgl. Tab. 4) – im Folgenden der Lesbarkeit verkürzt auf „Modell der Gesprächsstrategien“. Damit liegt nun ein differenziertes und auf einer prominenten und in vielen Kontexten empirisch verwendeten Motivationstheorie basierendes Modell vor, das sowohl die Befragung von Beteiligten als auch die Erfassung von Motivationsförderung an authentischem Gesprächsmaterial ermöglicht.

In weiteren Studien wurde zum einen die im „Wirkmodell in der Erweiterung des Modells der Bedingungen elterlichen Schulengagements“ (Hilkenmeier, 2017) angenommen Wirkrichtungen geprüft. Dabei zeigte sich mit Blick auf die vorliegende Arbeit, dass die Quantität der Hausaufgabenunterstützung in der Domäne Lesen als eine häufige Form elterlichen Unterstützungsverhaltens positiv zusammenhängt mit wahrgenommenen Kinder- und Lehrereinladungen sowie negativ mit der elterlichen kindbezogenen Kompetenzeinschätzung (Hilkenmeier et al., 2019). Diese Prädiktoren scheinen damit auch im Kontext des Elternsprechtagsgesprächs adressierbar für die Motivationsförderung. Diesbezüglich betrachtete eine weitere Studie unter Einsatz einer gekürzten Fassung des „Modells der Gesprächsstrategien“ die elterliche Wahrnehmung von Elternsprechtagsgesprächen und Auswirkungen auf ihr Unterstützungsverhalten (Hilkenmeier et al., 2017). Hier zeigte sich, dass Eltern „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ stärker wahrgenommen haben, je schwächer sie ihr Kind im Lesen einschätzten. Anschließend änderten sie nach Eigenaussage stärker ihr Unterstützungsverhalten. Darüber hinaus hingen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ positiv mit dem wahrgenommenen Nutzen im Gespräch und der Zufriedenheit mit der Lehrkraft zusammen.

Zu berücksichtigen ist ferner, dass aus dem aktuellen Verständnis von Kooperation und der Rolle von Gesprächen abzuleiten ist, dass die Koordination pädagogischer Maßnahmen, die Herstellung von Informiertheit und der Aufbau gegenseitigen Vertrauens die zentralen Prozessfaktoren für die Kooperation darstellen (vgl. Kap. 2.4). Neuenschwander et al. (2005) kommen in ihren Untersuchungen dabei zu dem Schluss, dass der Informiertheit eine hervorgehobene Rolle zukommt. Gezielte und transparente Information kann dabei der Dimension „Strukturgebung“ zugeordnet werden.

5.1.4 Exkurs Attributionstheorie (nach Dresel & Lämmle, 2011)

Die Attributionstheorie nach Weiner (1986) betrachtet die ursächliche Beurteilung von Lernergebnissen durch den Lernenden. Dabei können diese Gründe in einem Vierfelderschema strukturiert werden nach den Dimensionen „Lokalität“ und „Stabilität“.

Tabelle 5: Attributionstheorie Vierfelderschema nach Weiner (1986)

	Internal	External
Stabil	z.B. Arbeitshaltung Fähigkeit	z.B. Schwierigkeit von Aufgaben oder Fach
Variabel	z.B. Anstrengung Müdigkeit	z.B. fremde Hilfe Zufall – Glück oder Pech

Für die Motivation ist die Attributionstheorie insofern interessant, als theoretisch begründet und empirisch fundiert gezeigt werden konnte, dass Ursachenzuschreibungen dann günstige Auswirkungen auf Lern- und Leistungsmotivation haben, wenn sie im Erfolgsfall internal und im Misserfolgsfall variabel sind, demgegenüber sind sie motivational ungünstig, wenn sie im Erfolgsfall external und im Misserfolgsfall stabil sind (zusammenfassend Dresel & Lämmle, 2011,114f). Darüber hinaus wird die Wahl von Attributionen stark von der Umwelt mitbeeinflusst, im schulischen Kontext zum Beispiel durch Ursachenzuschreibungen von Lehrkräften oder Eltern gegenüber dem Kind. Aus diesem Grund wird das Konstrukt auch bei der Analyse der Lehrkraftäußerungen im Elterngespräch einbezogen (vgl. Reattribution Dresel & Lämmle, 2011,135-137).

Dieser Exkurs erscheint notwendig, da das Modell der Gesprächsstrategien von Hilkenmeier (2017) in Bezug auf die Strategie beim gemeinsamen Finden von Gründen von Leistungen und Problemen in der Dimension „Autonomieförderung“ zu undifferenziert erscheint.

5.2 Zusammenfassung

Gespräche von Lehrkräften mit Eltern und explizit Elternsprechtagsgespräche rückten in den letzten fünfzehn Jahren in Deutschland zunehmend in den Fokus (vgl. Kap. 2.4 und 4.2.). Sie sind ein wesentliches ritualisiertes Element der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule und bieten daher die Chance, dass sie die Abstimmung über Diagnosen und Fördermaßnahmen sowie elterliche Unterstützungsmaßnahmen voranbringen. Prädiktoren für elterliches Schulengagement liegen in Modellform vor und sind empirisch gut untersucht (vgl. Kap. 2.3 und 5.1). Für die Förderung günstigen Unterstützungsverhaltens werden die Prozessmerkmale vor allem in der Kommunikation und Informationsqualität gesehen (Neuenschwander et al., 2005). Gleichzeitig wird sowohl aus der Perspektive der Beratungspsychologie als auch aus motivationstheoretischer Sicht ein Agieren auf Augenhöhe für die konstruktive Zusammenarbeit als zentral angesehen. Daher erscheint für die Erfassung motivierenden Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte die Selbstbestimmungstheorie (SDT)

als geeignete theoretische Rahmung. Einerseits fußt sie, wie förderliche Einstellungen der personzentrierten Beratung, Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse und das aktuelle Kooperationsverständnis zwischen Elternhaus und Schule, auf dem humanistischen Menschenbild (vgl. Kap. 3). Des Weiteren lassen sich Ratschläge und Hinweise für die Gesprächsführung gut an den in der SDT postulierten psychologischen Grundbedürfnissen strukturieren, so dass damit ein theoretisches Modell für die Erfassung und Förderung motivierenden Gesprächsverhaltens anhand der Dimensionen „Autonomieunterstützung“, „Wertschätzung“, „Strukturgebung“ und „Kontrolle“ vorliegt (Hilkenmeier, 2017; Kap. 5.1.3, Tab. 4).

6 Motivationsförderung am Elternsprechtag – eine wenig beachtete Frage

Betrachtet man nun das angenommene Wirkmodell in Erweiterung der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hilkenmeier, 2017; vgl. Kap. 5.1.3, Abb. 3), so lässt sich auf der Basis der bisher zusammengetragenen Befunde festhalten, dass es für die motivationalen Einflussfaktoren im Bereich der Bedingungen elterlichen Schulengagements vielfältige Befunde gibt, auch über die verschiedenen Ebenen des Modells hinweg.

Für die Frage, wann und wie auf die Prädiktoren elterlichen Schulengagements von Lehrkraftseite Einfluss genommen werden kann, ist strukturell bereits einiges aus Untersuchungen zur Kooperation (vgl. Kap. 2.3 und 2.4) bekannt, insbesondere bezüglich der herausragenden diesbezüglichen Bedeutung von Gesprächen. Ein großer Teil dieser Gespräche wird von Lehrkräften mit den Eltern an Elternsprechtagen geführt (vgl. Kap. 2.4). Wie diese Gespräche geführt werden sollten, um Eltern bestmöglich einzubinden und zu aktivieren, um wiederum ihr Unterstützungsverhalten auf der Basis ihrer Ressourcen zum bestmöglichen Nutzen der Kinder einzusetzen, lässt sich aus theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden gut ableiten (vgl. Kap. 3, Kap. 4.2.3). Gleichzeitig gibt es vielfältige strukturelle Faktoren, die diese Gespräche als halbformelle Beratungsform zu einer anspruchsvollen Aufgabe machen (vgl. Kap. 4.2) und die sich in Kombination mit einem strukturellen Qualifizierungsdefizit bei Lehrkräften (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.2.4) negativ auf das Gesprächserleben und -ergebnis auf beiden Seiten auswirken können (vgl. Kap. 4.2.2, 4.2.5 und 4.2.6).

Somit erscheint es angesichts des motivationalen Potentials, das Elternsprechtagsgesprächen als häufigster Kontaktform der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule (Sacher, 2014) inneliegt, mehr als notwendig, den Fokus auf die Frage zu richten, wie Lehrkräfte diesbezüglich in Elternsprechtagsgesprächen agieren und wie die elterliche Wahrnehmung anschließend ausfällt. Dabei sind verschiedene methodische Zugänge denkbar. Da letztlich aber noch wenig über konkrete Verhaltensweisen der Lehrkräfte in Gesprächen bekannt ist, ist die direkte Verhaltensbeobachtung motivationsfördernder Gesprächsstrategien an authentischem Gesprächsmaterial als Forschungslücke anzusehen (Hilkenmeier, 2017).

Untersuchungen, die das konkrete Gesprächsverhalten von Lehrkräften an authentischen Aufnahmen betrachten, sind zumeist linguistischer Natur und zeichnen sehr differenziert Vorgehensweisen im Gespräch nach. Sie weisen mit qualitativen Methoden eher auf ungünstige Wirkzusammenhänge hin, in Ansätzen auch, was die Motivierung betrifft (vgl. Kap. 4.2.6). Für den deutschen Sprachraum gibt es diesbezüglich eine noch erst überschaubare Zahl an Studien, und auch die Menge der darin ausgewerteten Gespräche und beteiligten Lehrkräfte ist insgesamt gering.

Studien, die das Gesprächsgeschehen zwischen Lehrkräften und Eltern an authentischem Material mit einer motivationstheoretischen Perspektive erfassen, stellen international wie für den deutschen Sprachraum ein Forschungsdesiderat dar. Eine direkte Betrachtung des Lehrkraftverhaltens ermöglicht es, in der Interaktion auf das Verhalten zu schauen und es auf motivationspsychologisches Potential hin zu analysieren, ohne Verzerrungen berücksichtigen zu müssen, die indirekten Erhebungsverfahren wie Befragungen oder (Selbst-)Beurteilungen inneliegen (Kauffeld, 2005).

6.1 Das zentrale Anliegen der Untersuchung

Daher ist das zentrale Ziel der Arbeit, auf motivationstheoretischer Ebene und direkt an authentischem Gesprächsmaterial zu untersuchen, wie Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen motivationsfördernde Gesprächsstrategien gegenüber Eltern anwenden und wie Eltern diese wahrnehmen. Bisherige diesbezügliche Erkenntnisse sind rar und beruhen ausschließlich auf Befragungen von Eltern und Lehrkräften (Hilkenmeier, 2017; Hilkenmeier et al., 2017). Des Weiteren soll dabei geprüft werden, inwieweit Zusammenhänge zwischen den Gesprächsstrategien und Faktoren auf Lehrkraft- und Elternseite zu finden sind, denn die Erkenntnislage über Einflussfaktoren von Gesprächsverhalten der Lehrkraft (vgl. Kap. 4) und von elterlichem Engagement (vgl. Kap. 2) soll dabei nicht außer Acht gelassen werden.

Dies soll auf der Basis des angenommenen Wirkmodells in Erweiterung des Modells der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hilkenmeier, 2017; vgl. Kap. 5.1.3, Abb. 3) geschehen, dessen gesprächsbezogener Bestandteil auch das Herz des eigenen Modells zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung darstellt (vgl. Abb. 4).

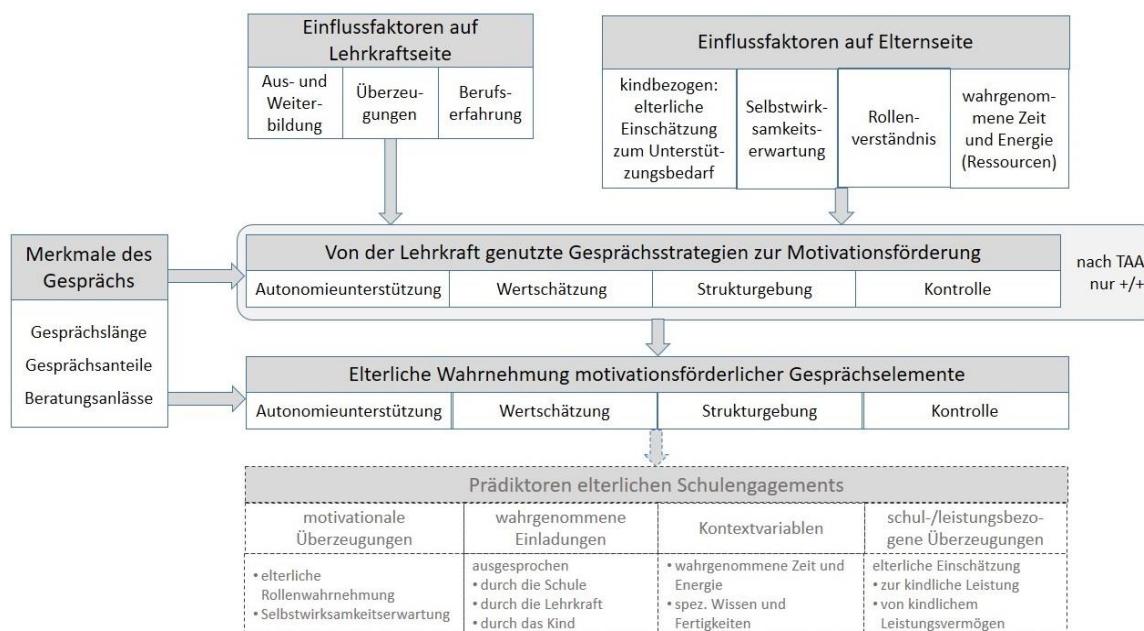


Abbildung 4: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung auf der Basis von Hilkenmeier (2017) sowie Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 2005))

Im Zentrum der Betrachtungen stehen dabei die von der Lehrkraft genutzten Gesprächsstrategien, die an den Dimensionen der Selbstbestimmungstheorie „Autonomieunterstützung“, „Wertschätzung“, „Strukturgebung“ und „Kontrolle“ (Hilkenmeier, 2017) strukturiert werden, sowie die elterliche Wahrnehmung motivationsförderlicher Gesprächselemente in diesen Dimensionen. Da darüber hinaus verschiedene Merkmale der Gespräche und Einflussfaktoren auf Lehrkraft- und Elternseite für das motivationsförderliche Handeln der Lehrkräfte für relevant gehalten werden, werden diese für die Gesprächsanalyse der Motivationsförderung im Modell berücksichtigt (Abb. 4). Die gestrichelt dargestellte Auswirkung des Gesprächsgeschehens auf die Prädiktoren elterlichen Schulengagements wird auf der Basis der in der Arbeit zusammengetragenen empirischen Befunde angenommen, aber nicht empirisch geprüft.

Im Folgenden sollen die für das zentrale Anliegen der Arbeit relevanten Themenfelder strukturiert an Ausschnitten dieses Modells verdeutlicht werden.

6.1.1 Erfassung von motivationsförderlichem Lehrerhandeln im Elternsprechtagsgespräch

Für die Erfassung des motivationsförderlichen Lehrerhandelns (vgl. Abb. 5) sollen alle Äußerungen der Lehrkräfte in drei Schritten ausgewertet werden. Für die Schritte zwei und drei ist dabei zu berücksichtigen, dass das „Modell der Gesprächsstrategien“ (für die Details vgl. Kap. 5.1.3, Tab. 4, S. 57) viele Gesprächsstrategien enthält, die sich an einzelnen Gesprächselementen festmachen lassen. Einige Gesprächsstrategien sind aber nur auf globaler, gesprächsübergreifender Ebene einzuschätzen.

Von der Lehrkraft genutzte Gesprächsstrategien zur Motivationsförderung				nach TAA nur +/+
Autonomieunterstützung	Wertschätzung	Strukturgebung	Kontrolle	

Abbildung 5: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 1. Schritt

1. Da eine vollständige Zuordnung aller Lehrkraftäußerungen zu den Gesprächsstrategien ein tendenziell positives motivationales Bild zeichnet, sollen diese zuvor aus der Perspektive der Transaktionsanalyse betrachtet werden. Ihr zufolge sind Äußerungen nur dann als produktiv für den Gesprächsverlauf zu werten, wenn sie aus der konstruktiven Grundeinstellung (+/+) (vgl. Kap. 5.1.2) heraus getätigkt werden.
2. Alle (+/+)-Formulierungen der Lehrkräfte werden anhand der Strategien des Modells der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017) einzeln erfasst.
3. Die Strategien des Modells, die eher oder nur gesprächsübergreifend beurteilt werden können bzw. müssen, werden in Bezug auf das ganze Gespräch erfasst.

6.1.2 Erfassung von deskriptiven Merkmalen der Gespräche

Für die Einordnung der Elternsprechtagsgespräche sind beschreibende Merkmale interessant (vgl. Abb. 6). Neben der Gesprächsdauer sind auch die Gesprächsanteile relevant, da Hinweise vorliegen, dass es dort Zusammenhänge zum Entstehen von Asymmetrien mit motivationalen Auswirkungen auf die Eltern gibt (vgl. Kap. 4.2.6). Des Weiteren erscheint die Klassifizierung der Gesprächsphasen hinsichtlich der im Gespräch besprochenen Themen relevant (vgl. Kap. 4.1). Diese sollen anhand der fünf Gruppen an Beratungsanlässen nach Hertel (2015) kategorisiert werden: Lernberatung, Verhaltensauffälligkeit, klassische Schullaufbahnberatung, Erziehungsberatung und Beratung in persönlichen Krisen.

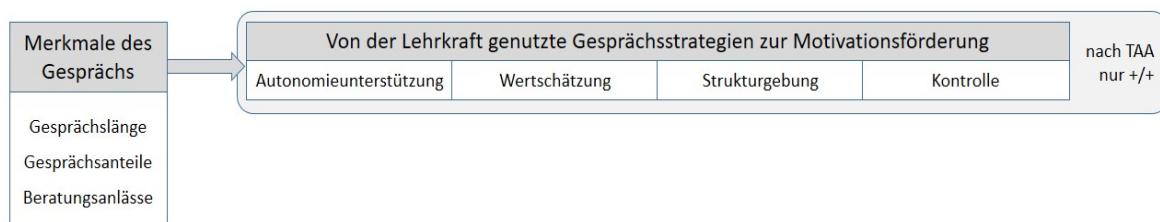


Abbildung 6: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 2. Schritt

6.1.3 Betrachtung von Einflussfaktoren auf das Lehrerhandeln

Obwohl es diesbezüglich bisher keine Befunde gibt, ist zu erwarten, dass in den Elternsprechtagsgesprächen in verschiedener Hinsicht Varianz im gemessenen motivationsförderlichen Lehrerhandeln zu Tage tritt, einerseits zwischen verschiedenen Gesprächen einer Lehrkraft, zum anderen zwischen den einzelnen Lehrkräften. Dafür sind verschiedene Einflussfaktoren auf der Basis der theoretischen und empirischen Überlegungen dieser Arbeit denkbar, die in die Betrachtung der Ergebnisse mit einzogen werden sollen (vgl. Abb. 7).



Abbildung 7: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 3. Schritt

Einflussfaktoren auf der Lehrkraftseite

Für den Erwerb von Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz sind wahrgenommene Aus- und Weiterbildungsangebote in der Professionalisierung wichtig (Strasser & Gruber, 2003). Das Ausmaß an Qualifizierung hängt mit günstigen gesprächsbezogenen Überzeugungen zusammen (Bonanati et al., in Vorb.), und Interventionen sind geeignet, sowohl Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz (Aich, 2011; Gartmeier, 2018; Gerich, 2016; Hertel, 2009) als auch günstige gesprächsbezogene Überzeugungen zu fördern (Aich, 2011; Hertel, 2009; Rogers, 2017). Berufserfahrung allein ist hingegen kein Prädiktor für Beratungskompetenz (Strasser & Gruber, 2003). Auch motivationsförderliche Gesprächsstrategien basieren auf Beratungskompetenz und günstigen Überzeugungen (vgl. Kap. 3 und 5). Daher wird erfasst, welche Angaben die an den betrachteten Gesprächen beteiligten Lehrkräfte bezogen auf gesprächs- und beratungsbezogene Aus- und Weiterbildung (vgl. Kap. 4.2.3), Überzeugungen (vgl. Kap. 4.2.2 und 4.2.4) sowie zu der Dauer ihrer Berufserfahrung (vgl. Kap. 4.2.3) machen.

Einflussfaktoren auf der Elternseite - bezogen auf das Kind

Wie Eltern den Unterstützungsbedarf des Kindes einschätzen, ist ein wichtiger Einflussfaktor auf Art und Ausmaß elterlichen Unterstützungsverhaltens (Dumont et al., 2012; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Noack, 2004). Gleichzeitig hat die Qualität entsprechender Diagnosen und Informationen zum Schulkind, die Eltern von den Lehrkräften erhalten, wesentlichen Einfluss auf elterliche Einschätzungen zum Unterstützungsbedarf (Neuenschwander et al., 2005; Sacher, 2014). Daher wird erfragt, wie die Eltern den Unterstützungsbedarf des Kindes einschätzen, das Gegenstand im Elternsprechtagsgespräch ist.

Einflussfaktoren auf der Elternseite

Motivationale Einschätzungen zur eigenen Rolle und zur eigenen Wirksamkeit bei der Begleitung der schulischen Entwicklung des Kindes sind wichtige Prädiktoren für elterliches Engagement für das Kind (Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al., 2007; Grolnick et al., 1997). Genauso sind Einschätzungen zu den verfügbaren Ressourcen für die Unterstützung bezogen auf Zeit, Energie oder Kenntnisse für motivationale Abwägungen relevant und daher ebenso wichtige Prädiktoren des tatsächlichen Unterstützungsverhaltens (Green, et al, 2007; Yotyodying & Wild, 2014). Gleichzeitig können diese Einschätzungen gut im Rahmen von Elternsprechtagsgesprächen beeinflusst werden, im Kontext der Weitergabe von passenden Informationen und Diagnosen (Neuenschwander et al., 2005; Sacher, 2014), durch das Aussprechen von Einladungen zur Hilfe (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005) und durch die Koordination pädagogischer Maßnahmen im Gespräch (Neuenschwander et al., 2005).

Daher wird erfasst, welches Rollenverständnis und welche Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Unterstützung des Kindes die Eltern haben, die an den einzelnen Gesprächen mitwirken, und wie diese Eltern die eigenen Ressourcen für die Unterstützung des Kindes einschätzen.

6.1.4 Betrachtung der Passung von Lehrerhandeln und elterlicher Wahrnehmung

Für die Erfassung dessen, was aus den Gesprächen wiederum auf die Prädiktoren elterlichen Schulengagements wirken kann, ist dem Wirkmodell nach Hilkenmeier zufolge (2017; Abb. 3) zudem die Betrachtung der elterlichen Wahrnehmung des Gesprächs wichtig, da diese der Filter der Gesprächsaktivitäten der Lehrkraft auf die Prädiktoren des elterlichen Engagements sind. Daher wird

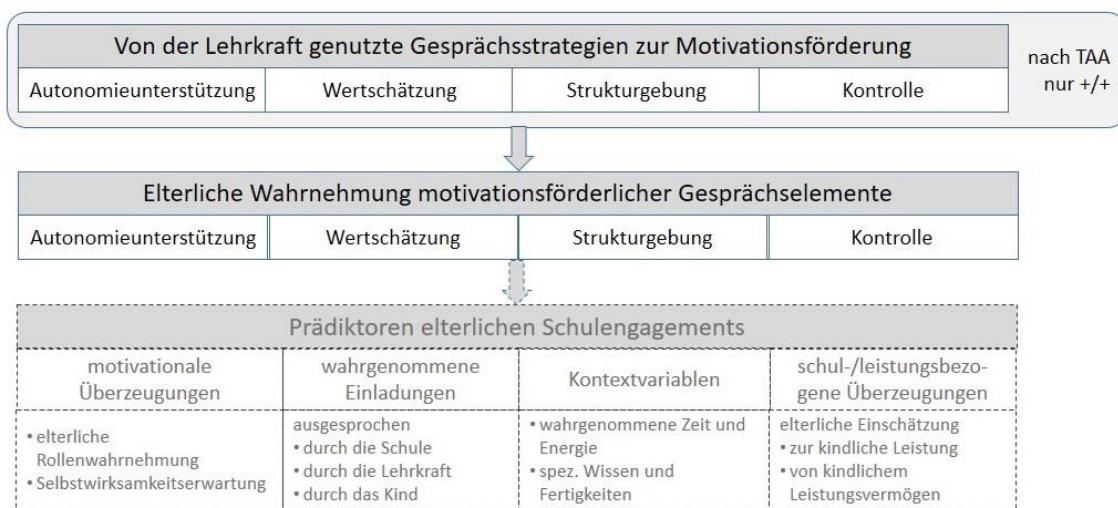


Abbildung 8: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 4. Schritt:

diese erfasst in Bezug auf die Wahrnehmung der Gesprächsstrategien aus dem „Modell der Gesprächsstrategien“ (Hilkenmeier, 2017; vgl. Abb. 8) sowie anhand eines motivationalen Gesamtfazits. Damit soll eine Gegenüberstellung mit den am Lehrerverhalten erfassten Dimensionen motivationsförderlicher Gesprächsstrategien ermöglicht werden.

7 Fragestellungen und Hypothesen

7.1 Motivationale Dimensionen des Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen

Angesichts der Verbreitung auch ungünstiger Überzeugungen zu Elterngesprächen (vgl. Kap. 4.2.4) und damit verknüpftem unprofessionellen Qualifizierungsverständnis (vgl. Kap. 4.2.4) und angesichts des nicht strukturiert gewährleisteten Aufbaus von Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Kap. 4.2.3) ist zu erwarten, dass zumindest Teile der Gespräche aus nicht konstruktiven Grundeinstellungen im Sinne der Transaktionsanalyse geführt werden. Gleichzeitig konnte Aich (2011) an authentischen Gesprächen von Lehrkräften feststellen, dass diese in seiner Dissertation ausgewerteten Gespräche in einem globalen Rating vollständig der konstruktiven Grundeinstellung „+“ zugeordnet wurden. Er begründete diesen Befund mit der hohen Selektivität der Teilnehmer seiner Interventionsstudien (Aich, 2011, 233-234).

Von der Lehrkraft genutzte Gesprächsstrategien zur Motivationsförderung				nach TAA nur +/+
Autonomieunterstützung	Wertschätzung	Strukturgebung	Kontrolle	

Abbildung 9: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 1. Schritt

F1: (Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse): Wie sind die einzelnen Gesprächselemente – als Basis für die motivationsförderliche Erfassung - hinsichtlich der Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse zu bewerten?

H1 (Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse): Es wird mindestens einzelne Gesprächselemente geben, in denen die Lehrkraft aus einer unproduktiven Grundeinstellung heraus (+/-, -/+,-/-) agiert.

F2 (Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse – Ausschluss von Gesprächselementen): Welche Anteile an Gesprächselementen müssen auf der Basis der Grundeinstellungen als unproduktiv und daher nicht motivierend angesehen werden? Diese werden von den weiteren Analysen ausgeschlossen.

H2 (Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse – Ausschluss von Gesprächselementen): Es wird erwartet, dass nur geringe Anteile von Gesprächselementen auf der Basis der Grundeinstellungen als nicht motivierend ausgeschlossen werden müssen.

Da bisher wenig über das tatsächliche Geschehen in Elternsprechtagsgesprächen bekannt ist, handelt es sich bei der Betrachtung des Gesprächsverhaltens aus einer motivationstheoretischen Perspektive an authentischem Gesprächsmaterial um eine Forschungslücke (Hilkenmeier, 2017). Daher ist ein zunächst beschreibender Zugang zu dem, was sich an dem Gesprächsmaterial herausarbeiten lässt, sinnvoll. Dazu eignet sich das Modell der Gesprächsstrategien Hilkenmeier, 2017) gut, da es auf der Basis der Dimensionen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1995; Lorenz & Wild, 2007) darauf ausgerichtet werden kann, die Gesamtheit des Gesprächsverhaltens zu erfassen und dieses gleichzeitig hinsichtlich der Anteile im Bereich der „Wertschätzung“, der „Autonomieunterstützung“, der „Strukturierung“ sowie des (Verzichts auf) „Kontrolle“ zu quantifizieren. Da angestrebt wird, das Gesprächsverhalten möglichst vollständig anhand des Modells zu erfassen, wurden mögliche motivationshinderliche Formulierungen oder Haltungen zuvor durch die Erfassung der Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse (Aich, 2011; Stewart & Joines, 2000) ausgeschlossen, damit für die verbleibenden Gesprächselemente die ganzheitliche Betrachtung des Gesprächsverhaltens ermöglicht wird. Damit lässt sich auch der Blick auf Unterschiede zwischen einzelnen Gesprächen der gleichen Lehrkraft sowie auf Unterschiede zwischen den Lehrkräften werfen.

Für die Erfassung des motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte mit den Dimensionen „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“, „Strukturgebung“ und (Verzicht auf) „Kontrolle“ des „Modells der Gesprächsstrategien“ (Tab. 4, S. 57) ist zu berücksichtigen, dass sich auch hier aufgrund der Befundlage nur sehr begrenzt fundierte Hypothesen aufstellen lassen, die erwartbare Ergebnisse beschreiben. So gilt das Informieren als ein elementarer Bestandteil des Elternsprechtagsgesprächs (vgl. Kap. 2.3, 2.4 und 3.4.2). Das kann jedoch sowohl als Merkmal unprofessionellen als auch professionellen Handelns gedeutet werden. Zeigt sich Informierung lediglich in Form der Informationsweitergabe von Lehrkraft an Eltern, wäre das Ausdruck eines auf Informieren beschränkten Beratungsverhaltens (Engel, 2014, vgl. 4.2.2) und eines hierarchischen Rollenverständnisses (Sauer, 2015, vgl. 4.2.4). Gleichzeitig ist Informiertheit der zentrale Prozessfaktor der Zusammenarbeit (Neuenschwander et al., 2005), jedoch auf der Basis von Vertrauen und bidirektonaler Kommunikation. Mit Bezug zu den Dimensionen der Gesprächsstrategien ließe sich das so deuten, dass der „Strukturgebung“ als Informieren umfassende Dimension eine elementare Rolle zukommt, diese aber erst im Zusammenspiel mit „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ als Ausdruck von Vertrauensaufbau und der Abstimmung pädagogischer Vorgehensweisen ihre Wirkung entfalten kann.

F3 (Modell der Gesprächsstrategien – 1): Wie häufig werden die Gesprächsstrategien sowie Dimensionen an den Gesprächselementen erfasst?

F4 (Modell der Gesprächsstrategien - 2): In welchen Anteilen lassen sich die einzelnen Gesprächselemente den Gesprächsstrategien sowie den Dimensionen zuordnen?

H4 (Modell der Gesprächsstrategien - 2): Aufgrund der zentralen Bedeutung wird ein überwiegender Anteil an „Strukturgebung“ als Gesprächsstrategiedimension erwartet, begründet auf der hohen Bedeutung von Informiertheit. Des Weiteren werden jeweils kleinere Anteile an „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ erwartet. Gesprächsstrategien im Bereich „Kontrolle“ werden kaum erwartet.

F5 (Modell der Gesprächsstrategien - 3): Wie erfüllen die Lehrkräfte die Strategien des „Modells der Gesprächsstrategien“, die sich nur global und nicht bezogen auf einzelne Gesprächselemente beurteilen lassen?

H5 (Modell der Gesprächsstrategien – 4): Da Vertrauen und gegenseitiges Informieren zentrale Grundlage für die Kooperation ist, wird erwartet, dass die Lehrkräfte entsprechende Gesprächsstrategien in der Dimension „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ vor allem mit Bezug auf global bewertbare Gesprächsstrategien zeigen, was sich dort in hohen Bewertungen niederschlägt.

F6 (Modell der Gesprächsstrategien – intraindividuelle Unterschiede): Lassen sich Unterschiede zwischen den Gesprächen derselben Lehrkraft aufzeigen?

H6 (Modell der Gesprächsstrategien – intraindividuelle Unterschiede): Es wird erwartet, dass sich bezogen auf die Anteile der Dimensionen bedeutsame Unterschiede zwischen Gesprächen der gleichen Lehrkraft zeigen.

F7 (Modell der Gesprächsstrategien – interindividuelle Unterschiede): Lassen sich Unterschiede zwischen den Lehrkräften aufzeigen?

H7 (Modell der Gesprächsstrategien – interindividuelle Unterschiede): Unterschiede im Gesprächsverhalten sind auf der Basis der Befunde zu unterschiedlichen Kompetenzen, Überzeugungen und auch gesprächsbezogenen Befunden (vgl. Kap. 4.2) zu erwarten. Diese Unterschiede zeigen sich in unterschiedlichen durchschnittlichen Anteilen der Dimensionen.

7.2 Deskriptive Merkmale der Gespräche

Für die nähere Auswertung der Gesprächsstrategien der Lehrkräfte ist auf der Gesprächsoberfläche relevant, welche Gesprächsthemen in den Gesprächen verortet werden können. Dazu sollen die Themen in allen Gesprächselementen anhand der fünf Gruppen von Beratungsanlässen im Schulalltag (Hertel, 2015) kategorisiert werden: Lernberatung, Verhaltensauffälligkeit, Erziehungsberatung, Schullaufbahnberatung, Beratung in persönlichen Krisen.

F8 (Gesprächsthemen): In welchen Anteilen lassen sich die Gesprächselemente den Gruppen von Beratungsanlässen zuordnen, welche Anteile sind nicht zuzuordnen?

H8 (Gesprächsthemen): Es wird erwartet, dass Anteile der Lernberatung und der Schullaufbahnberatung an den Gesprächselementen deutlich überwiegen. Verhaltensauffälligkeit und Erziehungsberatung nehmen eher geringe Anteile ein – und wenn höher, dann in einzelnen Gesprächen. Es werden angesichts des formalisierten Rahmens am Elternsprechtag keine Anteile an Beratung in persönlichen Krisen erwartet.

Des Weiteren werden die Gesprächsanteile der beteiligten Lehrkräfte erfasst. Auch diese sind für die weiterführenden Analysen von Interesse. Vor allem angloamerikanische Studien weisen auf die hierarchisierende Wirkung ungleicher Gesprächsanteile hin, die auch motivationale Auswirkungen auf die Eltern haben können (vgl. Kap. 4.2.6).

F9 (Gesprächsanteile): Wie sind die Gesprächsanteile der Lehrkräfte in den Gesprächen?

H9 (Gesprächsanteile): Hier lässt sich auf der Basis einzelner Befunde (Cheatham & Ostrosky, 2013; Howard & Lipinoga, 2010) vermuten, dass die Lehrkräfte bis auf Einzelfälle höhere Gesprächsanteile als die Eltern und weiteren Beteiligten haben.

Darüber hinaus sind die Gesamtgesprächslängen interessant.

F10 (Gesprächslänge): Wie lang sind die jeweiligen Gespräche der Lehrkräfte?

7.3 Zusammenhänge der deskriptiven Merkmale mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte

Höhere Gesprächsanteile der Lehrkräfte in Gesprächen werden in den wenigen vorliegenden Studien an authentischen Gesprächen eher so interpretiert, dass sie Ausdruck einer hierarchischen Beziehung sind und der Ausübung von Kontrolle oder Dominanz dienen (z.B. Cheatham & Ostrosky, 2013, vgl. Kap. 4.2.6). So verstanden stünden sie einer motivationsfördernden Form der Kooperation und Gesprächsführung entgegen, insbesondere in Form von weniger „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“.



Abbildung 10: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 2. Schritt

F11 (Gesprächsanteile und motivationale Dimensionen - 1): Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Gesprächsanteil der Lehrkräfte und den motivationalen Dimensionen im Sprachverhalten der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen?

H11 (Gesprächsanteile und motivationale Dimensionen): Gesprächsanteile der Lehrkräfte hängen negativ mit Anteilen der Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ und positiv mit Anteilen der Dimension „Kontrolle“ zusammen.

F12 (Gesprächslänge und motivationale Dimensionen): Gibt es Zusammenhänge zwischen der Gesprächslänge und den motivationalen Dimensionen im Sprachverhalten der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen?

H12 (Gesprächslänge und motivationale Dimensionen): Es werden keine Zusammenhänge erwartet.

F13 (Beratungsanlässe und motivationale Dimensionen): Gibt es Zusammenhänge zwischen den Anteilen der Beratungsanlässe (Hertel, 2015) und den motivationalen Dimensionen im Sprachverhalten der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen?

H13 (Beratungsanlässe und motivationale Dimensionen): Es werden keine Zusammenhänge erwartet.

7.4 Zusammenhänge von Einflussfaktoren mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte



Abbildung 11: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 3. Schritt

Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite

Die Kapitel 4.2.3 und 4.2.4 haben u.a. aufgezeigt, dass Beratungskompetenz und förderliche gesprächsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften kein alleiniges Ergebnis von Berufserfahrung oder dem Gefühl von Sicherheit in der Beratung sind, sondern die Folge eines Qualifizierungsprozesses. Beide Merkmale wirken sich gleichzeitig auf Prozessmerkmale der Kooperation (Neuenschwander et al., 2005; vgl. Kap. 2.4 und 3.4.2) aus.

F14 (Merkmale auf Lehrkraftseite und motivationale Dimensionen): Zeigen sich Zusammenhänge zwischen den angewandten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen auf dimensionaler Ebene sowie deren Überzeugungen zur Beratung und Gesprächsführung, Aus- und Weiterbildung und Sicherheit in Bezug auf Beratung und Gesprächsführung und ihrer Berufserfahrung?

H14 (Merkmale auf Lehrkraftseite und motivationale Dimensionen): Es wird erwartet, dass sich zu dem Ausmaß förderlicher Überzeugungen sowie der Aus- und Weiterbildung für Beratung und Gesprächsführung positive Zusammenhänge zeigen mit den Dimensionen „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“ und negative Zusammenhänge mit der Dimension „Kontrolle“. Des Weiteren werden keine Zusammenhänge zur Berufserfahrung und zur Sicherheit in Beratung und Gesprächsführung erwartet.

Einflussfaktoren mit Bezug zum Kind:

Die elterliche Einschätzung der kindlichen Leistungen hat Einfluss auf das elterliche Schulengagement und auf das elterliche Gesprächsverhalten im Elternsprechtagsgespräch. Es gibt erste Hinweise auf

adaptives Gesprächsverhalten der Lehrkräfte am Elternsprechtag bezogen auf den Zusammenhang zwischen der Leistung des Kindes und wahrgenommenen motivationsfördernden Gesprächselementen auf Seiten der Eltern (Hilkenmeier, 2017; Hilkenmeier et al., 2017). Nicht zuletzt wäre ein solches adaptives Verhalten auch Ausdruck des bidirektionalen Austausches und Indikator des heutigen Kooperationsverständnisses (vgl. Kap. 2.3, 2.4 und 3.4).

Daher wäre im Sinne der Adaptivität des Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte interessant:

F15 (Elterliche kindbezogene Leistungseinschätzung und motivationale Dimensionen): Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der elterlichen Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und den motivationalen Dimensionen im Sprachverhalten der Lehrkräfte?

H15 (Elterliche kindbezogene Leistungseinschätzung und motivationale Dimensionen): Es wird erwartet, dass sich Zusammenhänge zwischen den Dimensionen und der elterlichen Einschätzung zum kindlichen Unterstützungsbedarf zeigen.

Einflussfaktoren auf Elternseite

Einschätzungen der Eltern zur Selbstwirksamkeitserwartung und dem Rollenverständnis bei der Unterstützung des Kindes sowie die dafür wahrgenommenen Ressourcen sind wichtige Prädiktoren für elterliches Unterstützungsverhalten (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Insofern wäre ein an diese Voraussetzungen andockender adaptiver Einsatz der Gesprächsstrategien Ausdruck des bidirektionalen Austausches und Indikator des heutigen Kooperationsverständnisses (vgl. Kap. 2.3, 2.4 und 3.4). Es gibt jedoch keine empirischen Hinweise, inwieweit Lehrkräfte adaptiv mit den genannten elterlichen Voraussetzungen umgehen. Befunde zu authentischen Gesprächen lassen sich diesbezüglich auch nicht eindeutig interpretieren (vgl. Kap. 4.2.6).

F16 (Prädiktoren elterlichen Schulengagements und motivationale Dimensionen): Weisen die eingesetzten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen Zusammenhänge auf mit Prädiktoren des elterlichen Schulengagements wie Selbstwirksamkeitserwartung, Rollenverständnis und verfügbare Ressourcen?

H16 (Prädiktoren elterlichen Schulengagements und motivationale Dimensionen): Es werden Zusammenhänge zwischen den Dimensionen und elterlichen Prädiktoren erwartet, die gedeutet werden können im Sinne von adaptiven Vorgehensweisen der Lehrkräfte mit Blick auf das einzelne Elternteil.

7.5 Zusammenhänge der elterlichen Wahrnehmung mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte

Dem Wirkmodell von Hilkenmeier (2017, vgl. Kap. 5.1.3, Abb. 3) zu Folge ist letztlich die wahrgenommene Motivationsförderung auf Seiten der Eltern relevant. Insofern sollen die am Gesprächsverhalten der Lehrkraft erfassten motivationsförderlichen Strategien mit der elterlichen Wahrnehmung in Zusammenhang gesetzt werden. Zur Übereinstimmung der beiden Perspektiven in Elternsprechtagen gibt es bisher keine empirischen Hinweise (Hilkenmeier, 2017, 45-46). Aus der Perspektive des aktuellen Kooperationsverständnisses sowie der Beratungspsychologie wäre die Sicherstellung eines gemeinsamen Verständnisses die Basis für Kooperation, Ziel- und Lösungsorientierung (vgl. Kap. 2.4 und 4.2). Aus der Sicht der Transaktionsanalyse wäre die Grundlage für die Übereinstimmung zwischen Gesprächsstrategie und Wahrnehmung eine konstruktive Grundeinstellung „+/-“ auf beiden Seiten (vgl. Kap. 5.1.2).

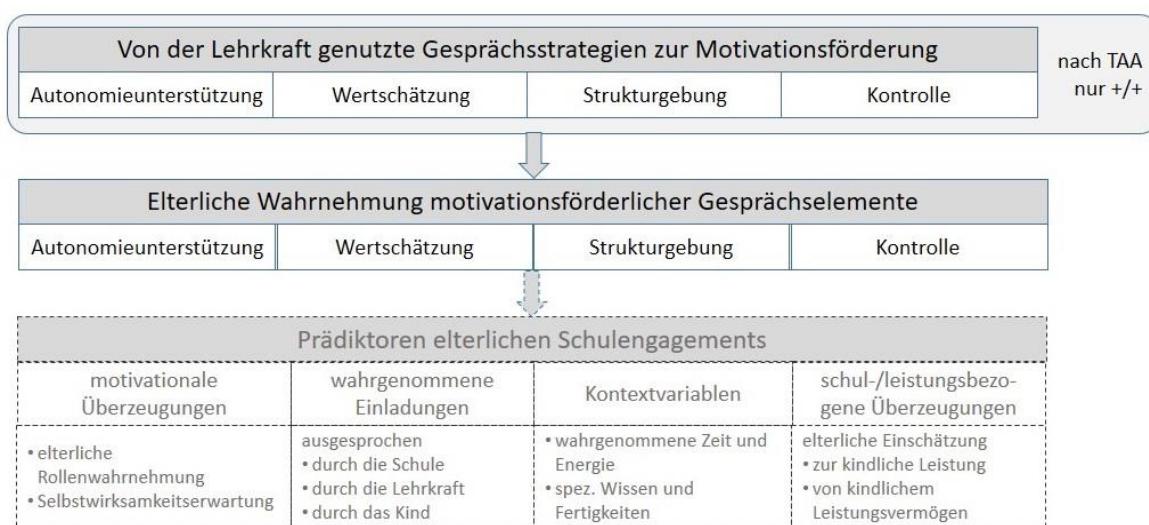


Abbildung 12: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 4. Schritt

F17 (elterliche Wahrnehmung der Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens):

Wie bewerten Eltern die Gespräche bezogen auf die Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte?

H17 (elterliche Wahrnehmung der Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens):

Es wird erwartet, dass es in der Wahrnehmung der Eltern Varianz in der Bewertung gibt, sowohl bezogen auf die Gesamtgruppe, als auch bezogen auf die Betrachtung einzelner Lehrkräfte mit mehreren Gesprächen und die vier Dimensionen.

F18 (Gesprächsstrategien und elterliche Wahrnehmung): In welchem Maße hängen die beobachteten Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens in den Elternsprechtagsgesprächen mit der elterlichen Wahrnehmung zusammen?

H18 (Gesprächsstrategien und elterliche Wahrnehmung): Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens der Lehrkraft und elterlicher Wahrnehmung von „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“, „Strukturgebung“ und „Kontrolle“.

7.6 Zusammenhänge zum motivationalen Gesamtfazit der Eltern nach dem Gespräch

Abschließend werden alle erfassten Variablen im Zusammenhang mit dem motivationalen Fazit der Eltern betrachtet. Dazu gehören die erfassten Prädiktoren elterlichen Schulengagements (Selbstwirksamkeitserwartung, Rollenverständnis und verfügbare Ressourcen), die elterliche Einschätzung zum kindlichen Unterstützungsbedarf, die Gesprächsstrategien der Lehrkräfte, die Gesprächsanteile der Lehrkräfte, gesprächsbezogene Überzeugungen, Angaben zu Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und die elterliche Wahrnehmung der motivationsfördernden Dimensionen.

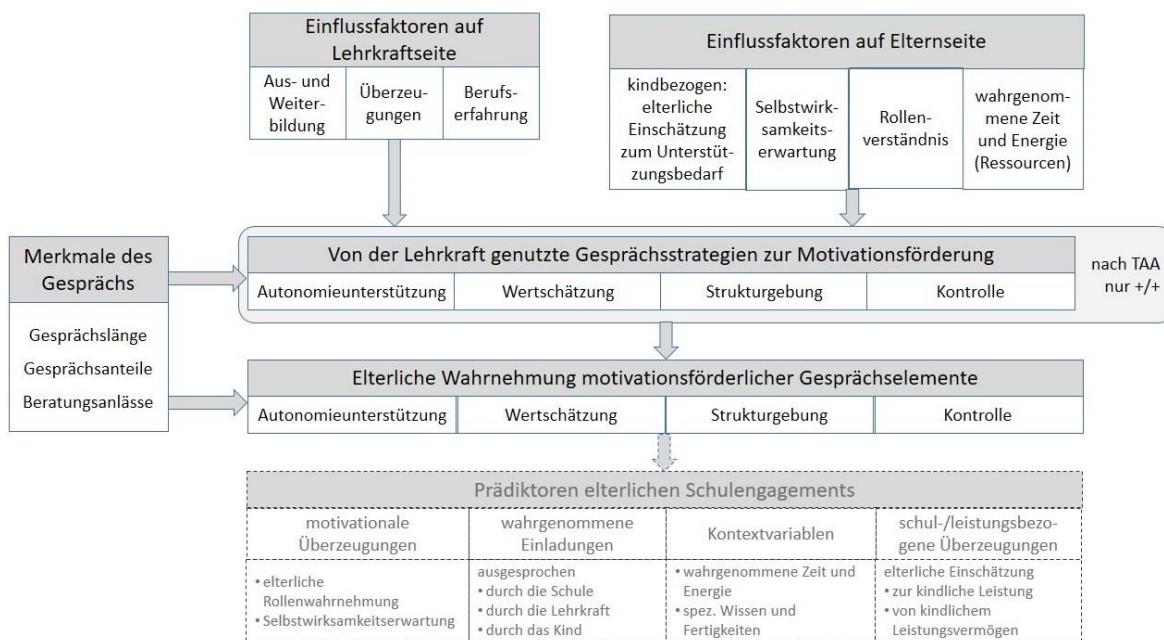


Abbildung 13: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 5. Schritt

F19 (elterliches motivationales Gesamtfazit des Gesprächs): Wie bewerten Eltern das Gespräch hinsichtlich der Frage, ob sie das Gespräch zur Aufrechterhaltung oder Anpassung der Unterstützung des Kindes motiviert hat?

H19 (elterliches motivationales Gesamtfazit des Gesprächs): Es werden unterschiedliche Bewertungen dieser Frage erwartet, aber auf einem insgesamt hohen Niveau.

F20 (Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie wirken sich gesprächsbezogene Aus- und Weiterbildung und Überzeugungen der Lehrkräfte sowie Berufserfahrung und Sicherheit in Gesprächsführung auf das motivationale Gesamtfazit der Eltern aus?

H20 (Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Für die günstigen gesprächsbezogenen Überzeugungen und Aus- und Weiterbildung werden positive Zusammenhänge mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern erwartet. Für die Berufserfahrung und die Sicherheit in Gesprächsführung werden keine Zusammenhänge erwartet.

F21 (Gesprächsanteile der Lehrkräfte und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängt der Gesprächsanteil der Lehrkräfte mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammen?

H21 (Gesprächsanteile der Lehrkräfte und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Auf der Basis von Studienergebnissen, die mit höheren Gesprächsanteilen auch eine hierarchisierende Wirkung verknüpfen (vgl. Kap. 4.2.6), wird angenommen, dass es mindestens einen leichten negativen Zusammenhang zwischen der Höhe des Gesprächsanteils der Lehrkraft und dem motivationalen Gesamtfazit gibt.

F22 (Gesprächsstrategien der Lehrkräfte und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängen die von den Lehrkräften in motivationalen Dimensionen erfassten Gesprächsstrategien mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammen?

H22 (Gesprächsstrategien der Lehrkräfte und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Auf der Basis der Erkenntnisse von Hilkenmeier et al. (2017) wird erwartet, dass der Anteil an „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ in den Gesprächsstrategien der Lehrkräfte positiv mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammenhängt.

F23 (Elterliche Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängt die elterliche Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs mit ihrem motivationalen Gesamtfazit zusammen?

H23 (Elterliche Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Auf der Basis von Befunden, dass Eltern von leistungsschwächeren Schüler Gespräche mit Lehrkräften als weniger nützlich ansehen (Sacher, 2014), wird ein negativer Zusammenhang zwischen der Höhe des Unterstützungsbedarfs und dem motivationalen Gesamtfazit erwartet.

F24 (Prädiktoren elterlichen Schulengagements und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängen Selbstwirksamkeitserwartung, Rollenverständnis und Einschätzung der Ressourcen für die Unterstützung mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammen?

H24 (Prädiktoren elterlichen Schulengagements und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Es werden jeweils positive Zusammenhänge für Selbstwirksamkeitserwartung, Rollenverständnis und Einschätzung der Ressourcen mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern erwartet.

F25 (Elterliche Wahrnehmung der Dimensionen und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängt die elterliche Wahrnehmung der motivationsfördernden Dimensionen mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammen?

H25 (Elterliche Wahrnehmung der Dimensionen und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Es werden jeweils positive Zusammenhänge zu den Dimensionen „Strukturgebung“, „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ erwartet.

8 Forschungsdesign und Methodik

Die Fragestellungen zum Thema „Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen? – Gesprächsstrategien von Lehrkräften, Einflussfaktoren und elterliche Wahrnehmung“ werden beantwortet im Rahmen einer Querschnitt-Studie, in deren Kontext qualitative und quantitative Auswertungsverfahren miteinander kombiniert werden. Im Folgenden wird die Stichprobe gekennzeichnet (Kap. 8.1), die eingesetzten Erhebungs- und Messinstrumente sowie die Verfahren der Datenaufbereitung vorgestellt (Kap. 8.2) und die Durchführung der Studie beschrieben (Kap. 8.3).

8.1 Stichprobe

Insgesamt wurden von fünfzehn Lehrkräften an zehn nordrhein-westfälischen Schulen Daten erhoben (vgl. Tab. 6). Da es für die Beantwortung der Fragestellungen notwendig war, dass Datensätze mit allen drei Erhebungsinstrumenten vollständig sind, werden in die Auswertungen dieser Arbeit nur die Lehrkraft-Eltern-Kombinationen einbezogen, für die der Fragebogen der Lehrkraft (LF), der Fragebogen der Eltern (EF) und das Gesprächstranskript (GT) vorliegen. Diese sind in Tabelle 6 grau unterlegt. Zum besseren Verständnis wird bereits hier darauf verwiesen, dass die Lehrkräfte 1 – 1 und 1 – 2 an Schule 1 die Elternsprechtagsgespräche gemeinsam geführt haben.

Tabelle 6: Übersicht über erhobene Daten

Schule	Lehrkraft Arbeitscode	n Datensätze LF – EF – GT	n Datensätze LF – GT – kein EF	n Datensätze LF – EF – kein GT	Schulform
1	1 – 1 und 1 – 2	13	0	0	Grundschule (GS)
2	2 – 3	4	2	3	Grundschule (GS)
3	3 - 4	4	1	0	Gymnasium (Gy)
4	5	0	0	2	Gymnasium (Gy)
	6	0	1	8	
	4 – 7	5	3	0	
5	5 – 8	10	5	0	Gymnasium (Gy)
	5 – 9	2	2	0	
6	6 – 10	6	10	2	Realschule (RS)
7	7 – 11	3	0	4	Grundschule (GS)
8	12	0	0	3	Realschule (RS)
9	13	0	1	3	Realschule (RS)
10	10 - 14	1	1	0	Realschule (RS)
10	15	0	6	0	Realschule (RS)
Summen n	10	48	32	27	

Anmerkung: Die grau unterlegten Felder weisen die Datensätze aus, die in der Arbeit ausgewertet werden.

Zur Kodierung der Daten ist anzumerken, dass der in der Arbeit verwendete Arbeitscode (vgl. Tab. 6 und 7) nicht dem Code aus dem Erhebungsmaterial entspricht, was der weiteren Anonymisierung

Tabelle 7: Übersicht zu elementaren Merkmalen der Beteiligten je Gespräch

Lehrkraft-Code	Geschlecht	Alter	Schulf orm	Lehramt	Berufserfah- rung in Jahren	Klassen-/Fach- lehrer /Sonderpäd.	Code Gespräch Elternfrage- bogen	Beteiligte (Vater (M) Mutter (M) Kind (K))	Geschlecht Alter Elternteil	Geschlecht Alter des Kindes	besproche- ne Fächer
1 – 1	LK1 w	LK1 40	GS	LK1 Lehramt Primar- stufe	LK1 12	LK1 KL FL	1-1/2 -14	M	w 39	w 9	wesentlich Deutsch Mathe
							1-1/2 -15	M – V	w 44	w 10	
							1-1/2 -16	V	m 34	w 9	
							1-1/2 -17	M	w k.A.	w 9	
							1-1/2 -19	M – V	m 48	w 9	
				LK2 Lehramt Primar- stufe	LK2 18	LK2 KL FL	1-1/2 -20	M – V	w 39	m 9	
							1-1/2 -21	M – V	w 37	w 9	
							1-1/2 -22	M – V	w 45	m 9	
							1-1/2 -23	M	w 39	m 9	
							1-1/2 -24	M	w 31	m 9	
1 – 2	LK2 w	LK2 k.A.		LK2 Lehramt Primar- stufe	LK2 18		1-1/2 -25	M	w 44	m 10	
							1-1/2 -26	M – V	w 46	w 9	
							1-1/2 -27	M	w 41	w 9	
2 – 3	w	42	GS	Lehramt Primar- stufe	12	KL FL	2-3-04	M	w 37	m 7	wesentlich Deutsch Mathe
							2-3-05	M	w 43	m 6	
							2-3-06	M	w 34	m 7	
							2-3-10	M	w 41	m 6	
3 – 4	m	37	Gy	Lehramt GyGe	6	FL	3-4-01	M	w 37	m 10	Musik
							3-4-02	M	w 50	w 17	
							3-4-03	M	w 38	w 10	
							3-4-04	M	w 41	w 10	
4 – 7	w	28	Gy	Lehramt GyGe	2	FL	4-7-28	M – K	w 44	w 11	Französisch
							4-7-29	V – K	m 47	m 12	
							4-7-30	V	m 47	w 10	
							4-7-31	M – K	w 39	w 11	
							4-7-32	M – K	w 43	w 11	
5 – 8	w	27	Gy	Lehramt GyGe	3	KL FL	5-8-01	M – V	w 32	w 12	Mathe Chemie
							5-8-04	M – K	w 41	m 12	
							5-8-06	M	w 40	m 12	
							5-8-09	M	w 43	m 12	
							5-8-13	M	w k.A.	w k.A.	
							5-8-19	M	w 39	m 13	
							5-8-21	M – V	w 40	m 12	
							5-8-23	M	w 45	w 11	
							5-8-25	M – V	m k.A.	w k.A.	
5-9	w	32	Gy	Lehramt GyGe	8	FL	5-9-29	M	w 41	m 12	Deutsch
							5-9-01	V	m 58	w 15	
							5-9-02	M	w 50	w 15	
6-10	m	61	RS	Lehramt Sek I/II	22	KL FL	6-10-03	M	w 50	m 16	Mathe
							6-10-04	M – K	w 53	w 15	
							6-10-07	M – K	w 46	w 13	
							6-10-09	M	w 45	m 13	
							6-10-13	M	w 49	w 13	
							6-10-20	M	w 44	m 16	
7-11	m	32	GS	Lehramt Primar- stufe	4	KL FL	7-11-03	M	w 35	m 8	wesentlich Deutsch Mathe
							7-11-04	V	m 34	w 7	
							7-11-09	M	w 42	m 8	
10-14	w	48	RS	Lehramt SoPä	20	SoPä	10-14-01	M	w 39	m 11	So-päd. Förd. KB – zielgleich

dienen soll. Dennoch entspricht das Verfahren der Kodierung demjenigen der Erhebung (vgl. Kap. 8.2.1). Die fortlaufende Nummer für die Eltern-Zuordnung entspricht jedoch der des Ursprungscodes.

Tabelle 7 gibt eine Übersicht über elementare Kenndaten der an den Gesprächen beteiligten Lehrkräfte und Eltern sowie der betroffenen Kinder und Fächer. Dabei werden nur die in Tabelle 6 grau unterlegten Lehrkraft-Eltern-Kombinationen mit vollständigen Datensätzen berücksichtigt.

Die Lehrkräfte, die Gesprächsaufnahmen und Lehrerfragebögen eingebracht haben, waren in 7 Fällen weiblich und in 3 Fällen männlich. Ihr Alter lag zum Zeitpunkt des Ausfüllens der Lehrerfragebögen zwischen 27 und 61 Jahren ($M = 38.18$; $SD = 10.62$). Sie verfügten dort über eine Berufserfahrung inklusive Referendariat von 1,5 bis 22 Jahren ($M = 9.96$; $SD = 7.36$).

Die Eltern, die den Fragebogen im Nachgang des Elternsprechtagsgesprächs ausgefüllt haben, waren in 41 Fällen weiblich und in 7 Fällen männlich. Sie waren zum Zeitpunkt des Ausfüllens zwischen 31 und 58 Jahren alt ($M = 42.11$; $SD = 5.71$). Hinsichtlich der eigenen Schul- und Berufsausbildung handelte es sich bei den Eltern der Kinder um eine sehr heterogene Gruppe. Tabelle 8 zeigt die entsprechende Verteilung für jeweils beide Elternteile, bei drei Elternfragebögen fehlten diese Angaben vollständig.

Tabelle 8: elterlicher Hintergrund - Schul- und Berufsabschlüsse und Umfang der Berufstätigkeit

Schulabschluss	Mutter	Vater	Berufsausbildung	Mutter	Vater	Berufstätigkeit	Mutter	Vater
kein Abschluss	0	1	keine	2	2	voll berufstätig	11	41
Hauptschulabschluss	2	13	abgeschlossene Berufsausbildung	31	27	teilzeitbeschäft.	18	0
Realschulabschluss	15	14	Meister/Techniker	2	9	geringfügig beschäftigt	9	3
Fachabitur	11	10	abgeschlossenes Studium	8	7	akt. nicht beschäftigt	7	1
Abitur	17	6	<i>Summe</i>	43	45	<i>Summe</i>	45	45
<i>Summe</i>	45	44	<i>k. Angabe</i>	5	3	<i>k. Angabe</i>	3	3
<i>k. Angabe</i>	3	4						

Die Kinder, die Gesprächsgegenstand des aufgenommenen Elternsprechtagsgesprächs waren, waren in 25 Fällen weiblich und in 23 Fällen männlich. Zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens durch die Eltern lag ihr Alter zwischen 6 und 17 Jahren ($M = 10.57$; $SD = 2.68$).

8.2 Erhebungs- und Messinstrumente

8.2.1 Eingesetzte Erhebungsinstrumente

Der Lehrerfragebogen

Die Lehrkräfte wurden in zeitlicher Nähe zum Elternsprechtag, an dem sie die Gesprächsaufnahmen erstellten, mit einem Lehrerfragebogen befragt (vgl. Anh. 1). Darin machten sie anhand der Horn-Skala (2017, vgl. Kap. 4.2.4) Angaben zu ihren gesprächsbezogenen Überzeugungen. Die Angaben der beteiligten Lehrkräfte wurden in eine Vergleichsgruppe von 409 Lehrkräften eingeordnet bezogen auf die vier Überzeugungsfaktoren und Faktorenprofile nach Bonanati et al. (in Vorb.) (vgl. Tab. 2 und 3, S. 45).

Zudem wurden die Lehrkräfte gefragt nach verschiedenen

- demografischen Angaben (*Alter, Geschlecht, Nationalität, sprachlicher Hintergrund*)
- berufsbezogenen Angaben (*Berufserfahrung als Lehrkraft, Lehramt, Einschätzung zur Sicherheit in Beratung und Gesprächsführung, Vorbereitung auf Beratung und Gesprächsführung in Studium, Referendariat und durch Fortbildung*)
- schulbezogenen Angaben (*Schulform, jahrgangsübergreifendes oder inklusives Arbeiten, Zügigkeit, Standorttyp nach dem VERA-Standorttypenkonzept des Landes NRW*).

Die Gesprächserfassung

Die Gespräche wurden anhand von Tonaufnahmegeräten am jeweiligen Elternsprechtag aufgenommen. Die Bedienung der Geräte oblag den Lehrkräften, die die Elternsprechtagsgespräche führten, so dass keine weiteren als die zum Gespräch „gehörenden“ Personen anwesend sein mussten.

Der Elternfragebogen

Die Eltern wurden anhand eines Elternfragebogens (vgl. Anh. 2) befragt, den sie im Elternsprechtagsgespräch durch die gesprächsführende Lehrkraft überreicht bekamen. Im Elternfragebogen machte ein am Gespräch teilnehmendes Elternteil Angaben

- zur eigenen motivationsförderlichen Wahrnehmung des Elterngesprächs anhand des aus dem Modell der Gesprächsstrategien abgeleiteten Fragebogens (Hilkenmeier et al., 2017)
- zur Einschätzung des Unterstützungsbedarfs des besprochenen Kindes (Eigenkonstruktion)
- zu Prädiktoren des eigenen Unterstützungsverhaltens: der Selbstwirksamkeitserwartung, dem Rollenverständnis und Einschätzungen zu für die Unterstützung wahrgenommenen Ressourcen (jeweils übersetzte Skalen nach Hoover-Dempsey und Sandler, 2005)

- zu Anlässen der Unterstützung des besprochenen Kindes (Skala nach Wild et al., 2005, ohne die Items ES 161, ES 162 und ES 171)
- zu demografischen Fragen: Geschlecht, Alter, eigene Herkunft, Anzahl der Kinder im Haushalt, deren Alter und altersgemäßer Position des besprochenen Kindes, Jahrgangsstufe dieses Kindes, sprachlicher Hintergrund des Kindes, Schul- und Berufsausbildung der Eltern, Umfang der Berufstätigkeit)

Verkürzungen von Skalen (Anlässe der Unterstützung des besprochenen Kindes), die Verwendung von Eigenkonstruktionen anstatt validierter Skalen (Einschätzungen des Unterstützungsbedarfs, Aus- und Weiterbildung sowie Sicherheit in Bezug auf Beratung und Gesprächsführung) und der Verzicht auf weitere Prädiktoren nach Hoover-Dempsey und Sandler erfolgten, weil Lehrer- und Elternfragebogen auf ein doppelseitiges bzw. vierseitiges Format beschränkt sein sollten.

Die Daten aus den jeweiligen Erhebungsinstrumenten konnten aufgrund eines einheitlichen Verfahrens bei der anonymisierten Kodierung eindeutig einander zugeordnet werden. Zunächst legte der Autor einen aus zwei Buchstaben (XX) bestehenden Schulcode für mitwirkungsbereite Schulen fest. Dann wählte die Lehrkraft eigenständig einen aus zwei bis drei Zahlen und/oder Buchstaben bestehenden Code (YYy). Elternfragebögen wurden zusätzlich fortlaufend nummeriert. Somit war der vollständige Code eines Lehrerfragebogens XX-YYy, der Code eines Elternfragebogens XX-YYy-01, XX-YYy-02, Der Code einer Gesprächsaufnahme wurde von der Lehrkraft zu Gesprächsbeginn aufgesprochen, entsprechend dem Code des zu Beginn des Gesprächs ausgehändigte Elternfragebogens.

8.2.2 Materialaufbereitung

8.2.2.1 Aufbereitung der Daten aus den Lehrerfragebögen

Für die Erfassung der gesprächs- und beratungsbezogenen Überzeugungen wurden die Lehrerfragebögen der zehn Lehrkräfte, für die auch Gesprächsaufnahmen und Elternfragebögen vorlagen, sowie von 399 weiteren Fragebögen ausgewertet (Bonanati et al., in Vorb.). Dies war notwendig, da die dafür verwendete Skala nach Horn (2017) nicht für Lehrkräfte im Dienst validiert war. Statt der sechs nach Horn (2017) für angehende Lehrkräfte aufgezeigten Faktoren konnten Bonanati et al. (in Vorb.) auf der Basis von explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalyse eine Vierfaktorenlösung mit gutem Model-Fit aufzeigen, die sich auf der Basis der 16 verbliebenen Items auch mit Blick auf die Typisierung nach Sauer (2015 – vgl. Kap. 4.2.2) gut interpretieren ließ (vgl. Tab. 2 und 3, S. 45).

Deskriptive Angaben zu den Faktoren für die 409 Lehrkräfte sowie die einzelnen Werte für die zehn Lehrkräfte für die vier Faktoren „Prozessorientierung“, „Lösungs- und Ressourcenorientierung“, „Belastender Konflikt“ und „Direktiver Ratschlag“ finden sich in Tabelle 9.

Des Weiteren ließen sich nach einer latenten Profilanalyse anhand der vier Faktoren vier Profile unter den 409 Lehrkräften identifizieren (vgl. Tab. 3, S. 45). Diese konnten durch Betrachtung der Kombination der Faktorenausprägungen beschrieben werden und als günstigere oder ungünstigere Überzeugungsmuster gedeutet werden (Bonanati et al., in Vorb.). Die Ausprägungen der Faktoren sind in Tabelle 3 (S. 45) und 9 für die vier Profile nach der Ampelsymbolik farbig unterlegt, so dass auf deren „Günstigkeit“ in der Ausprägung visuell geschlossen werden kann. Die Profilzuordnungen für die zehn Lehrkräfte, die im Rahmen dieser Arbeit betrachtet werden, finden sich in Tabelle 9. Diese Voruntersuchung war ein wichtiger Schritt für die Einordnung der gesprächs- und beratungsbezogenen Überzeugungen der an der Studie beteiligten Lehrkräfte.

Tabelle 9: Gesprächs- und beratungsbezogene Variablen aus den Lehrerfragebögen

Lehrkraft Code	Überzeugungen				Nach Bonanati et al. (in Vorb.)	Sicher- heit	Vorbereitung durch			1 – ja 0 – nein		
	6 – entspricht voll den Vorstellungen 1 – entspricht nicht den Vorstellungen						1 – trifft zu 5 – trifft nicht zu					
	Prozess- orientie- rung – I	Lösungs- und Ressour- cen. - IV	Belasten- der Kon- flikt - II	Direkti- ver Rat- schlag - III		Sicher- heit (s. Anm.)	Stu- dium (s. Anm.)	Refe- rendar- iat (s. Anm.)	Fortbil- dung (s. Anm.)			
M (s. Anm.)	5.17	5.07	2.61	3.38		1.79	4.16	3.43	3.31	0.10		
SD (s. Anm.)	0.72	0.77	1.05	0.98		0.82	1.19	1.30	1.55	0.31		
1 – 1	5.33	5	2	3.66	3	5	1	3	2	0		
1 – 2	5.67	4.33	2.5	3	3	2	5	4	5	0		
2 – 3	5.67	5.33	3.5	3.33	2	2	5	5	3	1		
3 – 4	4.83	4.67	3.5	3	1	1	4	1	5	0		
4 – 7	5.83	5.83	3.5	3.67	2	2	2	2	3	0		
5 – 8	4.83	5.33	2	2.33	3	1	1	1	3	0		
5 – 9	6	5.33	1.5	3	3	3	3	3	4	0		
6 – 10	6	6	2.5	3.67	3	1	4	4	5	0		
7 – 11	6	6	2.75	3.33	3	4	5	2	4	0		
10 - 14	5.67	5.67	2.25	2	3	1	4	3	5	0		
Anmerkungen: Die Mittelwerte und Standardabweichungen beziehen sich auf alle 409 in der Studie von Bonanati et al. (in Vorb.) ausgewerteten Fragebögen. Die Angaben zur Sicherheit beziehen sich auf die selbsteingeschätzte Sicherheit in Gesprächsführung und Beratung. Die Angaben zum Studium, Referendariat und zu Fortbildung beziehen sich jeweils auf die Frage, ob die jeweilige Ausbildungsphase auf die Aufgaben im Bereich Beratung und Gesprächsführung vorbereitet hat.												

So lassen sich für die zehn in dieser Arbeit involvierten Lehrkräfte nach Bonanati et al. (in Vorb.) die in Tabelle 9 dargestellten Werte aus den Lehrerfragebögen und Datenaufbereitungen zusammenfassen, die in den Fragestellungen wieder aufgegriffen werden. Neben den Faktoren für Überzeugungen und den Profilen sind noch die Angaben zu den Items „Ich fühle mich sicher in Beratung und Gesprächsführung“, „Ich bin in Studium/Referendariat auf das Thema

Elternberatung/Gesprächsführung vorbereitet worden“, „Ich habe mich zum Thema Elternberatung/Gesprächsführung fortgebildet“ und „Ich habe eine längere Qualifizierung zum Thema Elternberatung/Gesprächsführung absolviert.“ angeführt.

Die aufbereiteten Daten aus dem Lehrerfragebogen werden für Zusammenhangsanalysen bezogen auf das erfasste Sprachverhalten der Lehrkräfte, auf das motivationale Fazit der Eltern verwendet sowie zur Einordnung der Stichprobe in der Diskussion benutzt.

8.2.2.2 Aufbereitung der Gesprächsdaten

Die Gespräche wurden nach Übergabe der Gesprächsaufnahmen in einem mehrstufigen Verfahren aufbereitet. Dieses soll im Folgenden schrittweise erläutert werden.

1. Transkription
2. Ermittlung deskriptiver Daten zum Gespräch
3. Rating der Gespräche
 - a. Mikrokodierungen
 - i. Segmentierung der Gesprächstranskripte
 - ii. Mikrorating Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse
 - iii. Mikrorating Beratungsanlässe
 - iv. Mikrorating Modell der Gesprächsstrategien
 - b. Makrokodierung Modell der Gesprächsstrategien

1. Transkription

Da an der Transkription der Gespräche verschiedene Personen beteiligt waren, war insbesondere geboten, ein standardisiertes Verfahren für den gesamten Transkriptionsprozess festzuhalten (Anh. 6). Diese Festlegungen betrafen die Transkriptionssoftware, die Transkriptionsregeln, den Anonymisierungsprozess, die Erfassung von Kontextinformationen sowie die Dateiformate und -namen.

Die Gespräche wurden mit Hilfe von f4-/f5-Transkript von audiotranskription.de transkribiert. Die Software ermöglicht neben einem individuell anpassbaren flüssigen Transkribieren die automatische Erfassung von Sprechzeiten, die für die Arbeit noch von Belang sind. Da keine tiefergehenden linguistischen Analysen vorgesehen waren, sondern eine semantische Betrachtung der Gesprächsinhalte im Fokus steht, kam eine vermischt Form des inhaltlich-semantischen und des erweiterten inhaltlich-semantischen Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2017, 21-26) zum Einsatz (Anh. 7). Die Anpassungen sind im Anhang 7 grau unterlegt und erläutert.

Ein wichtiges Element der Transkription war die Anonymisierung aller personenbezogenen Daten. Alle am Gespräch beteiligten Personen wurden für die Sprecherkennzeichnung und dann, wenn sie

selbst Gegenstand von Äußerungen waren, mit Kürzeln belegt: L1/L2 für Lehrkraft 1 und Lehrkraft 2, M für Mutter, V für Vater, S für Schüler oder Schülerin. Wenn im Gespräch andere nicht anwesende Personen angesprochen wurden, wurden diese auch mit dem durchgehend gleichen Kürzel versehen, z.B. L2/L3... für weitere Lehrkräfte, M, V, S für nicht Anwesende Väter, Mütter oder Schülerinnen und Schüler, X, Y, Z... für weitere Personen. Zu den Kürzeln wurden im Transkript im Memo-Bereich Erläuterungen festgehalten, die es ermöglichten, die Beziehungen zwischen anonymisierten Personen zu verstehen, z.B. L3: Englischlehrer, X: Bruder oder Y: Sitznachbar.

Im Memo-Bereich wurden zusätzlich beim Transkribieren auch weitere Kontextinformationen festgehalten, z.B. zum besprochenen Fach, zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit und zum Unterstützungsbedarf des Kindes sowie Informationen über beteiligte Personen, soweit sich diese erschließen ließen (Alter, Geschlecht, ...).

Schließlich wurden die fertigen Transkripte im rtf-Format abgespeichert unter dem Namen „GESPRÄCHSCODE_x.xxmin_LEES.rtf“, wobei der zweite Teil die Gesprächsdauer und der dritte Teil die Gesprächsbeteiligten (hier Lehrer, Elternteil, Elternteil, Schüler/Schülerin) kennzeichnete.

2. Ermittlung deskriptiver Daten zum Gespräch

Anhand der automatisch von f4/f5-transkript beim Sprecherwechsel eingefügten Zeitmarkierungen (vgl. Anh. 8: Transkriptausschnitt) war es möglich, die einzelnen Sprecheranteile genau zu bestimmen. Da im Rahmen der Arbeit nur die Sprachanteile der Lehrkräfte betrachtet werden, wurden anhand der Zeitmarkierungen die Werte für alle Lehrkraftäußerungen auf volle Sekunden gerundet festgehalten. Anschließend wurden die Zeiten für die Lehrkräfte aufsummiert, bei Lehrkraft 1 – 1 und 1 – 2, die die Gespräche gemeinsam geführt haben, separat für jede Lehrkraft. Anhand der Summen und der Gesamtgesprächslänge konnten anschließend die Gesprächsanteile jeder Lehrkraft separat absolut und relativ bestimmt werden. Die Gesprächsanteile der beteiligten Elternteile und/oder Kinder wurde in Summe bestimmt, falls mehrere Personen involviert waren.

3. Rating der Gespräche

Das Gesprächsverhalten der Lehrkräfte wurde in einem zweiteiligen Rating- und Kodierverfahren erfasst, wobei die umfassende Betrachtung aller getätigten Äußerungen angestrebt wurde. Dabei wurden Mikrokodierungen und Makrokodierungen vorgenommen, die jeweils im Folgenden näher erläutert und begründet werden.

a. Mikrokodierungen

Um das motivationsförderliche Gesprächsverhalten möglichst umfassend und detailliert in den Blick zu nehmen, war es notwendig, sich im Bereich der Mikrokodierung auf möglichst kleine

bedeutungstragende Einheiten zu ziehen, die aber dennoch in ihrer motivationalen Wirkung interpretierbar bleiben. Nach Mayring (2015) handelt es sich bei einem solchen Vorgehen um eine Frequenzanalyse. Kuckartz (2016) zu Folge müssen dabei Entscheidungen bezüglich der Auswahl-, Analyse- und Kodiereinheiten sowie zu den Kategorien getroffen werden. Die Auswahl einheiten entsprechen den Transkripten der Gesprächsaufnahmen der vorliegenden Stichprobe. Die Analyseeinheiten sind die darin dokumentierten Lehrkraftäußerungen, da die vorliegende Arbeit deren motivierendes Gesprächsverhalten fokussiert.

i. Segmentierung der Gesprächstranskripte

Die Kodiereinheiten oder zu kodierenden Segmente sollten in der Regel eine Sinneinheit darstellen. Für die Segmentierung wurden die zu kodierenden Segmente oder Mikroeinheiten in Zeilen in eine Exceldatei eingefügt. Jedes Segment der Lehrkraftäußerungen bekam eine eigene Excel-Zeile, Äußerungen anderer Beteiligter waren immer vollständig in einer eigenen Excel-Zeile. Für die Vereinfachung des Kodierprozesses wurde für jedes Gespräch eine eigene Datei erstellt, die zu kodierenden Lehrkraftsegmente durchnummert und grün unterlegt. Vor der Durchführung der Mikrokodierung war die Segmentierung in Kodiereinheiten vollständig abgeschlossen. Für die vorliegende Arbeit wurde die Trennung zweier Segmente so begründet, dass sie dafür sorgte, dass sich die Segmente dann eindeutig einer Kategorie zuordnen ließen. Grundsätzlich sollte ein solches

Gespräch	Kodier-einheit	Beteiligter	Gesprächstext	Erläuterung für die Einteilung einer eigenen Sinneinheit	Mikrocode Grundpos.	Mikrocode Gesprächsstrategie	Beratungsth(n. Hertel)
	1	Lehrkraft	Okay das bedeutet, dass ist dieser Briefumschlag. Zu Hause, wenn sie Zeit haben ausfüllen, ohne Briefmarke so in den Umschlag wieder rein, einfach in den Briefkasten werfen, dann ist alles gebongt ne.	Erklärung Erhebung			
	2	Lehrkraft	So (.) X (.) Wo habe ich sie denn. (.) Hier habe ich sie gar nicht. Da habe ich sie doch. (unv.)	begleitendes Sprechen			
	3	Lehrkraft	So fangen wir erst mal mit den Daten an. Also sie hat die Arbeit eine Drei geschrieben (.)	Info suchte zur Schülerin			
	4	Lehrkraft	Hat sie schon mal besser gekonnt.	vermittelte Information			
	5	Lehrkraft	Vielleicht hat sie sich auch selber darüber geärgert. (.)	Ursachenbeschreibung/Entwicklungszeitpunkt			
	6	Lehrkraft	Das lag daran, dass sie zwei Aufgaben eigentlich, ich vermute mal, von der Struktur falsch verstanden. Sie hat es versucht, aber es lief vollkommen daneben. (...) Dann wäre es auch schon besser geworden.	Vermutung zur Fremdwahrnehmung			
	7	Lehrkraft	Mündlich ist sie gut dabei, eigentlich immer (.) konzentriert im Unterricht. Da kann ich jetzt nicht schlechtes zu sagen. (.) Wenn sie, was hat sie / im Test hat sie eine Zwei geschrieben. Da war schon wieder gut (.)	Ursachenbeschreibung			
	8	Lehrkraft	Aber wenn sie so weiter macht, dann wird das irgendwo zwischen Zwei und Drei sich einpendeln. Je nachdem wie die nächsten beiden Arbeiten sind.	Information zum Lernverhalten und Ergebnissen			
	9	Lehrkraft	Aber ich bin da erst mal zufrieden,	Prognose zur Entwicklung			
	10	Lehrkraft	weil sie wirklich eifrig arbeitet.	Einschätzung			
	11	Lehrkraft	Sie versteht den Stoff. Man merkt das auch schon an ihren Antworten. Dass das alles soweit total gut ist.	Ursachenbeschreibung			
	12	Lehrkraft	Und wo das nachher hinauslaufen wird, naja also irgendwo in diese Ecke wird das schon landen. Also ich vermute mal, wenn sie so weiter macht, wird das schon Richtung Zwei gehen.	weitere Ursachenbeschreibung			
	Mutter		Ja sie sagte, es wäre schwer im Moment.	Prognose zur Entwicklung			
	13	Lehrkraft	Ja. Ja. Das glaube Ich auch.	Bestätigt die Mutter.			
	14	Lehrkraft	Es ist auch / Das Thema Gleichungen, was wir jetzt haben, ist auch, weil es nun doch / Wir haben einfach viele Praxisbeispiele gemacht, aber jetzt wird es natürlich theoretisch. Jetzt steht da die nackte Gleichung drin. Das muss man natürlich erst mal verstanden haben.	Informationen zum U-Inhalt und methodischen Vorgehen			
	15	Lehrkraft	Aber ja gut, wir haben noch eine Woche vor der Mathearbeit.	Informationen zeitlicher Vorlauf M-Arbeit			
	16	Lehrkraft	Wenn sie es nicht versteht, ja, (.) Nachbarn fragen oder zu mir kommen.	Ratschlag			
	17	Lehrkraft	Also sie muss auf jeden Fall, die Aufgaben des Übungszettels, den ich // denen verteilt habe. //	weiterer Ratschlag			
			// Ja. Ja//, das wäre jetzt auch meine Frage gewesen. Weil sie immer sagt, was ist denn an Hausaufgaben, frage ich dann. Ne haben				

Abbildung 14: Erläuterung der Segmentierung für die Mikrokodierung

Segment auch für sich verständlich sein, dennoch konnte für die eindeutige Kategorisierung auch der Bezug zum Kontext im Gesprächstranskript notwendig sein. Schließlich wurden auch kurze Lehrkraftäußerungen wie Partikel oder Ausrufe als eigenes Segment gesehen, die insbesondere nur im Kontext zu interpretieren sind. Lehrkraftäußerungen wurden so in Kodiereinheiten unterteilt, dass

sie jeweils einer eigenen Gesprächsstrategie nach Hilkenmeier (2017, vgl. Kap. 5.1.3) zugeordnet werden konnten. Eine neue Kodiereinheit wurde demnach immer dann gebildet, wenn ein neuer Inhalt, ein neuer Begründungszusammenhang oder innerhalb dessen ein neuer Aspekt von der Lehrkraft angesprochen wurde. Beispielhaft werden Entscheidungsmerkmale für die Abgrenzung von Segmenten an dem abgebildeten Ausschnitt aus Transkript 6-10-13 (vgl. Abb. 14) verdeutlicht.

Die Kodiereinheiten sollten, wie bereits angemerkt, in der Regel Sinneinheiten sein. Da die Transkription den chronologischen Gesprächsverlauf widerspiegelt, wurden Unterbrechungen oder Überlappungen im Transkript durch Sprecherwechsel und damit in den segmentierten Transkripten durch neue Excel-Zeilen verdeutlicht. Diese konnten einen als Sinneinheit zu betrachtenden Gedanken zum Beispiel auch in zwei zu kodierende Zeilen zerteilen.

ii. Mikrorating Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse

Die Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse sollen für die Voreinschätzung dienen, welche Äußerungen innerhalb der Gesprächsdynamik als produktiv und damit als grundsätzlich motivational wirksam angesehen werden können. Daher reicht es nicht, wie bei Aich (2011), das Gespräch insgesamt mit Hilfe der Grundeinstellungen zu raten, sondern alle Äußerungen müssen im Gesprächsverlauf beurteilt werden. Dies geschah für jede bei der Segmentierung der Lehrkraftäußerungen festgelegte Kodiereinheit. Nach Kuckartz (2016) handelt es sich bei dieser Vorgehensweise um bewertende oder evaluative Codes.

Grundlage für den Kodierleitfaden zu den Grundeinstellungen waren die von Aich (2011) für seine Gesprächsratings formulierten Kriterien. Diese wurden anhand von Auszügen aus den die Grundeinstellungen erklärenden Passagen seiner Arbeit zu dem folgenden Kodierleitfaden erweitert (vgl. Tab. 10). Es ist noch wichtig zu erläutern, dass auf Ankerbeispiele in diesem Fall verzichtet wurde, weil jede Äußerung im Kontext für unterschiedliche Grundeinstellungen gedeutet werden könnte, je nach Duktus und Intention, aber auch je nach Perspektive von Sender und Empfänger. Man denke nur an das berühmte „Ampel“-Beispiel von Schulz von Thun. Für diese Arbeit vollzog sich die Kodierung immer auf die von den Ratern wahrgenommene Grundeinstellung der Lehrkräfte.

Zur Einarbeitung der zwei Rater wurden die vorliegenden anonymisierten Gesprächstranskripte aus der Arbeit von Goltz (2017)⁴ verwendet. Dabei zeigte sich ähnlich wie bei Aich (2011), dass beide Rater für diese Gespräche einer Lehrkraft ausschließlich Kodierungen der Grundeinstellungen (+/+)

⁴ mit vorliegendem schriftlichen Einverständnis der Lehrkraft. Da die Transkripte anonymisiert waren und weder die Transkripte noch die ausgewerteten Daten Bestandteil der Veröffentlichung sind, wurde auf ein Einholen des Einverständnisses der beteiligten Eltern verzichtet, dieses hatten sie für die Verarbeitung der Daten bei Goltz (2017) selbstverständlich erteilt.

Tabelle 10: Kodierleitfaden zu den Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse

Grundeinstellung der Lehrkraft	Code	Beschreibung	Operatoren	Definition in Bez. auf mögl „Aussagen“
++ (Für mich bin ich OK, für mich bist du OK)	1	Die Lehrkraft fühlt sich dem Gegenüber weder über- noch unterlegen. Sie zeigt eine Offenheit für die Gesprächssituation. Beiden Seiten werden Fehler zugestanden, es besteht keine Notwendigkeit der Manipulation.	Einsteigen, Vorankommen, alle Gefühle sind möglich, Interesse und Wertschätzung dem Gesprächspartner gegenüber, aber auch Wertschätzung der eigenen Person Klare Benennung eigener Gesprächsziele Gemeinsame Problemlösung Gelassener/konstruktiver Umgang mit Kritik und starken Emotionen	Aussagen beziehen sich auf die momentane Gesprächssituation
+- (Für mich bin ich OK, für mich bist du nicht OK) (in der nett-dominierenden oder aggressiv-dominierenden Variante)	2	Die Lehrkraft traut dem Gegenüber wenig zu oder sieht sich als Herr der Lage. Eigene Vorstellungen der Lehrkraft werden für besser/praktikabler gehalten, andere Sichtweisen werden abgewertet.	es geht vorrangig um das Loswerden, Abschieben, Sichtweisen aufstülpen, Sicht der Dinge durchsetzen Verknüpft mit Gefühlen wie Ärger oder Wut bzw. Mitleid/(Über-) Fürsorglichkeit. → Überlegenheitsgefühl	Gib mal her, du schaffst es doch nicht! Ich übernehme das für dich! bzw. Ich kann/weiß das besser als du!
-+ (Für mich bin ich nicht OK, für mich bist du OK)	3	Die Lehrkraft traut sich selbst nicht viel zu und weist dem Gesprächspartner die Verantwortung für den Gesprächsinhalt/-ablauf zu. Eigene Sichtweisen/Fähigkeiten werden abgewertet und die des Gesprächspartners aufgewertet. Gegebenenfalls gibt sich die Lehrkraft die Schuld für die angesprochene Situation.	Abrücken, Weggehen Verknüpft mit Gefühlen wie Niedergeschlagenheit, Trauer, → Unterlegenheitsgefühl	Ich bin hilflos/weiß nicht weiter! bzw. Ich bin Schuld! Aber Sie können/wissen das doch!
-- (Für mich bin ich nicht OK, für mich bist du nicht OK)	4	Die Lehrkraft traut beiden Parteien nicht zu, die thematisierte Situation zu bearbeiten. Hohe Passivität im Gespräch, sowohl in der Kontaktaufnahme als auch der Problemorientierung.	Nirgends hinkommen, Aufgeben Verknüpft mit dem Gefühl von Angst, Hilflosigkeit, Resignation	Es ist doch sowieso alles sinnlos! Das mag ja anderen helfen, aber mir/uns gerade nicht.

vergaben, Cohen's Kappa als Maß der Übereinstimmung war hier aufgrund der fehlenden Wertevarianz nicht bestimmbar. Daher wurden für den Ratingprozess zufällig einzelne Gespräche von verschiedenen Lehrkräften ausgewählt, die wiederum doppelt kodiert wurden und bei denen das Maß der Übereinstimmung betrachtet werden sollte. Hier kam es für die betrachteten Gespräche 7-11-03, 2-3-10, 1-1/2-14, 1-1/2-15, 5-8-01, 5-8-04, 5-9-01, 5-9-02, 6-10-03 und 6-10-04 überhaupt nur in zwei Gesprächen zu vereinzelten Kodierungen von (+/-) und (-/+). Daher wurde bei einem Anteil von 1.67% aller Codes in den genannten Gesprächen, die nicht (+/+) waren, auf die Bestimmung von Cohen's Kappa verzichtet und stattdessen für alle in dieser Arbeit betrachteten Gespräche so vorgegangen, dass bei den wenigen Stellen, die nicht mit (+/+) kodiert wurden, sich immer beide Rater über die Einschätzung verständigt haben.

iii. Mikrorating Beratungsanlässe

Für jedes Segment wurde anhand des angesprochenen Inhalts festgelegt, welche der fünf Gruppen von Beratungsanlässen nach Hertel (2009) „Lernberatung“, „Verhaltensauffälligkeit“, „klassische Schullaufbahnberatung“, „Erziehungsberatung“ und „Beratung in persönlichen Krisen“ zugeordnet werden kann. Nicht alle Segmente wurden dabei mit einer Kodierung versehen, da nicht un wesentliche Gesprächsanteile auch für Smalltalk, Beziehungsaufbau oder klassenbezogene Informationen verwendet wurden und dabei keines der fünf Beratungsfelder adressiert war.

iv. Mikrorating Modell der Gesprächsstrategien

Für die Kodierung der segmentierten Äußerungen der Lehrkräfte wurde ein Kodierleitfaden (vgl. Anh. 9, ausschnitthaft Tab. 11) aus dem Modell der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017, vgl. Kap. 5.1.3) abgeleitet. Dieser wurde deduktiv anhand der Empfehlungen des Modells in die vier Dimensionen „Autonomieunterstützung“, „Wertschätzung“, „Kontrolle“ und „Strukturgebung“ ausdifferenziert. Dafür wurden diejenigen Kriterien des Modells für das Kodieren von Segmenten genommen, die auch geeignet sind, um sie an einzelnen Kodiereinheiten festmachen zu können. An zwei Stellen wurden Ausdifferenzierungen zum Modell nach Hilkenmeier vorgenommen. Beim Item „Gemeinsam mit Eltern Gründe für Leistungen oder Probleme finden“ in der Dimension „Autonomieunterstützung“ sollte in Kenntnis der Attributionstheorie nach Weiner (1986, in Dresel & Lämmle, 2011, vgl. Kap. 5.1.4) die Art der Gründe für Lern- und Leistungsergebnisse genauer in den Blick genommen und hinsichtlich der Frage der motivationalen Wirkung differenziert werden.

Diese Nennungen von Ursachen wurden daher ausdifferenziert in vier Codes für motivational günstige Ursachenzuschreibungen im Erfolgs- und Misserfolgsfall (Code 10 und 11) sowie motivational ungünstige Ursachenzuschreibungen im Erfolgs- und Misserfolgsfall (Code 12 und 13).

Tabelle 11: Ausschnitthaftige Darstellung des Kodierleitfadens (vgl. Anlage 10)

Subkategorie	Ankerbeispiele	Kodierregel Diese Subkategorie wird kodiert...	Code Nr.
Dimension „Autonomieunterstützung“			
Die Lehrkraft fördert eigene Entscheidung der Eltern.	<i>Aber es ist ja letztendlich auch Ihre Entscheidung. (1-1/2-17, 176)</i>	..., wenn die Lehrkraft Vorschläge oder Entscheidungen von Eltern oder des anw. Kindes bekräftigt.	01
Die Lehrkraft überträgt Aufgaben auf die Eltern.	<i>Weil es eben das Fundament ist, sollten Sie ihn da schon anleiten, dass er das nochmal nacharbeitet. (5-8-09, 78)</i>	..., wenn die Lehrkraft konkrete Einladungen zur Unterstützung des Kindes ausspricht	02
Die Lehrkraft vereinbart Ziele gemeinsam.	<i>Aber ich glaube, wenn wir da von beiden Seiten weitergucken,... (4-7-30, 108)</i>	..., wenn auf der Basis eines gemeins. Problemverständnisses (Kontext) ein Ziel vereinbart wird.	03
Die Lehrkraft bezieht Argumente der Eltern/ der SuS ein.			04

Die Lehrkraft fragt nach Anliegen der Eltern/SuS.	<i>Haben Sie noch Fragen oder Wünsche? (5-9-01, 118)</i>		05
Die Lehrkraft betont, dass die Zusammenarbeit wichtig ist/es geht nur gemeinsam.	<i>Aber mir war es wichtig, dass wir mal sprechen, um M zu unterstützen. (5-8-13, 85)</i>		06
Die Lehrkraft fragt erst nach Ideen der Eltern/ der SuS, bevor Ratschläge gegeben werden.			07
Eltern/SuS Gründe für Leistungen oder Probleme nennen.		..., wenn die Lehrkraft im direkten Zusammenhang mit Ergebnissen im Erfolgsfall interne Ursachen zuschreibt. (Bsp. für Code 10)	10-13
Dimension „Wertschätzung“			
Die Lehrkraft zeigt in respektvoller Weise mögliche Konsequenzen auf.			20
Die Lehrkraft macht den Eltern Mut.	<i>Ja, das ist ein Prozess. Also das geht nicht von jetzt auf gleich. (7-11-04, 128)</i>	..., wenn die Lehrkraft Eltern für ihr Unterstützungsverhalten bekräftigt/ lobt und ihnen diesbez. Mut macht.	21
Die Lehrkraft nimmt Eltern/SuS-Argumente ernst.	<i>Es ist schwierig. Das ist völlig klar. (6-10-03, 81)</i>		22
Die Lehrkraft fragt nach häuslichen Gegebenheiten.	<i>Lesen üben Sie glaube ich auch zu Hause, ne? (2-3-05, 96)</i>		23
Die Lehrkraft versucht sich in Eltern-/SuS-Situationen zu versetzen.			24
Die Lehrkraft interessiert sich für Sicht der Eltern/der SuS.	<i>Was wäre denn so Ihr Wunsch? (1-1/2-15, 312)</i>		25
Die L. signalisiert, dass sie zuhört.	<i>Mhm (bejahend) (3-4-01, 62)</i>		26
Die L. lobt und ermutigt das Kind.			27
Die L. hebt Stärken/Fortschritte hervor.			28
Die Lehrkraft nimmt die Eltern/SuS in Empfang.	<i>Gut. Ja, erstmal schön, dass Sie gekommen sind, dass wir jetzt über S. sprechen können. (7-11-04, 2)</i>	..., wenn die Lehrkraft zur Einleitung/Begrüßung einen freundlichen Gesprächseinstieg wählt.	29
Die L. verabschiedet sich freundlich.			29
Dimension „Kontrolle“			
Die Lehrkraft vermittelt, dass die Schule am längeren Hebel sitzt.	<i>konnte überhaupt nicht kodiert werden</i>		30
Die Lehrkraft sagt, was Eltern/Kind tun soll/muss.	<i>Ja, das wäre vielleicht schon ein bisschen eher angesagt gewesen, ... (1-1/2-14)</i>	..., wenn die Lehrkraft den Eltern/ dem anw. Kind Aufg. überträgt verbunden mit „soll/muss“-Form..	31
Die L. droht mit neg. Konsequenzen.	<i>konnten überhaupt nicht kodiert werden</i>		32
Die Lehrkraft fordert, dass Eltern sich mehr kümmern.			33
Die Lehrkraft baut Druck auf die Eltern aus, um zu motivieren.			34
„Strukturgebung“			
Die Lehrkraft sagt, was erwartet wird.	<i>Ich muss einen Sachtext lesen und ... Informationen entnehmen können. (1-1/2-27, 48)</i>	..., wenn die Lehrkraft expl. Formuliert, was sie/die Schule von dem Elternteil/dem Schüler erwartet.	40
Die Lehrkraft sagt zu Beginn, was besprochen werden soll.			41
Die Lehrkraft zeigt konkret, wie etwas getan werden soll.			42
Die Lehrkraft gibt konkrete Ratschläge oder macht Vorschläge.	<i>...wenn sie die Hausaufg. macht, immer positiv bestärken, wenn sie was richtig macht. Und/ (7-11-04, 65)</i>	..., wenn die Lehrkraft bezogen auf erörterte Probleme konkrete Lösungsansätze aufzeigt bzw. Vorschläge für Vorgehenswiesen macht.	43

Die Lehrkraft vereinbart weiteren Termin zur weiteren Kooperation.			44
Die L. vermittelt eine zentrale Botschaft.			45
Die Lehrkraft hat am Ende das Wichtigste noch einmal zusammengefasst.	<i>Super. Mit den Arbeiten weiter so. Und im Mündlichen gucken wir. Alles klar. (4-7-29, 97)</i>	..., wenn die Lehrkraft am Ende des Gesprächs oder eines Gesprächsteils die wesentl. Aspekte/Vereinbarungen/Ergebnisse zusammenfasst.	46
Die L. gibt hilfreiche Informationen.	<i>Die ist einfach total fleißig und engagiert. (1-1/2-15, 30) (Bsp. für Code 51)</i>	..., wenn die Lehrkraft den Eltern allgemein Auskunft gibt über das Arbeitsverhalten (Bsp. für Code 51)	50-54
nicht kodierbarer Rest			
nicht kodierbare Kodiereinheiten	unter dieser Kategorie werden alle Kodiereinheiten gefasst, die sich keiner anderen Kategorie zuordnen lassen. Ggf. kann diese Kategorie noch einmal induktiv betrachtet werden. Außerdem werden Sinneinheiten, die durch Äußerungen von anderen Personen unterbrochen werden und insofern zu Unrecht zwei Segmente einnehmen, im zweiten Teil mit „00“ kodiert, um quantitative Verzerrungen zu vermeiden.		00

Des Weiteren wurde in Kenntnis der besonderen Bedeutung der Informierung im Elterngespräch (vgl. Prozessmerkmale nach Neuenschwander et al. (2005), Kap. 2.4) in der Dimension „Strukturgebung“ die Strategie „Informieren“ als „Die Lehrkraft gibt hilfreiche Informationen“ nicht nur gebündelt erfasst. Innerhalb des Kriteriums wurde noch differenziert nach „Auskunft über den Leistungsstand“ (Code 50), „Auskunft über das Arbeitsverhalten“ (Code 51), „Auskunft über das Sozialverhalten“ (Code 52), „Auskunft über methodische Abläufe“ (Code 53) und „Auskunft über sonstige schulische Hintergründe“ (Code 54).

Kodierregeln (vollständiges Kodiermanual vgl. Anh. 9, Subkategorien vollständig und Ankerbeispiele und Kodierregeln ausschnitthaft vgl. Tab. 11) wurden zunächst formuliert und dann anhand der Einarbeitung an vorliegenden Transkripten von Elterngesprächen von Goltz (2017) erprobt und ausdifferenziert, so dass die Subkategorien ausreichend trennscharf waren. Aus diesen Gesprächen wurden des Weiteren auch Ankerbeispiele für die Subkategorien ergänzt, die im Verlauf des Kodierprozesses des zu untersuchenden Materials weiter ergänzt und ausgetauscht wurden.

Bei der Kodierung mit Hilfe dieses Kodierleitfadens handelt es sich nach Kuckartz (2016) um Themencodes, mit deren Hilfe die Äußerungen der Lehrkräfte zunächst anhand der Subkategorien und dann anhand der Dimensionen strukturiert und dann quantifiziert werden können. Die Quantifizierung erfolgt bezogen auf die Anzahl kodierter Segmente und auf den Anteil an der Gesamtsegmentanzahl.

Schon die vollständige Erarbeitung des Kodierleitfadens (bis auf den sukzessiven Austausch von Ankerbeispielen) erfolgte in Kooperation der beiden involvierten Rater. Zum Abschluss wurden mit dem fertigen Kodierleitfaden alle festgelegten Segmente von Lehrkraftäußerungen eines Transkripts aus dem Material von Goltz (2017) und der Transkripte 4-7-31 und 5-8-21 getrennt von beiden Ratern kodiert. Für die insgesamt 286 Kodiereinheiten der drei Gespräche wurde die Interrater-Reliabilität

bestimmt. Cohen's Kappa als Maß für die Interrater-Reliabilität bei zwei Ratern und nominalen Variablen lag mit .69 in einem Bereich substantieller Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977), so dass im Weiteren die 48 Transkripte der Studie kodiert werden konnten. Nichtsdestotrotz wurde zur Aufrechterhaltung der Güte der Kodierung beim Einstieg in das Material einer neuen Lehrkraft das erste Gespräch immer doppelt kodiert und die Kodierungen anschließend abgestimmt. Für Sinneinheiten, die aufgrund von Unterbrechungen durch Äußerungen von z.B. Eltern in zwei Kodiereinheiten zerlegt wurden, wurde so verfahren, dass nur das erste Segment mit der passenden Subkategorie kodiert wurde und das zweite Segment mit dem Code „0“ als „nicht kodierbar“ kodiert wurde, um quantitative Verzerrungen zu vermeiden.

Die Anzahlen an Kodierungen je Subkategorie wurden anschließend in eine Rohdatentabelle übernommen. Rohdatentabelle und alle kodierten Excel-Transkript-Dateien mit Mikrokodierung zum Modell der Gesprächsstrategien und Grundeinstellungen sind auf der beigefügten CD abgelegt.

b. Makrorating Modell der Gesprächsstrategien

Alle Kriterien des Modells der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017, vgl. Kap. 5.1.3), die nicht in Bezug auf einzelne Segmente beurteilt werden konnten und damit für das Mikrorating nicht geeignet waren, wurden durch ein globales Rating für das Gesamtgespräch beurteilt. Dabei handelte es sich um die in Tabelle 12 zusammengestellten Items, der zugehörige Ratingbogen ist in Leerform als Anhang 11 zu finden, die ausgefüllten Bögen sind auf der beigelegten Material-CD zusammengestellt.

Tabelle 12: Kriterien aus dem Modell der Gesprächsstrategien für das Makrorating

Rating des Lehrkraftverhaltens mit Items aus übergeordneten oder Querschnittsmerkmalen
„Autonomieunterstützung“
keine
„Wertschätzung“
Die Lehrkraft schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre. Die Lehrkraft formuliert respektvoll und entblößt Eltern damit nicht. Die Lehrkraft argumentiert mit dem Wohl des Kindes. Die Lehrkraft fokussiert sich auf Stärken und Fortschritte. Die Lehrkraft passt sich dem Hintergrund der Eltern an.
„Kontrolle“
Die Lehrkraft dominiert das Gespräch nicht. Die Lehrkraft hat keine dritte Person mit im Gespräch, um Druck auszuüben. Die Lehrkraft lässt nichts Schriftliches unterzeichnen.
„Strukturgebung“
Die Lehrkraft verwendet klare und verständliche Formulierungen.

Jedes Kriterium wurde auf einer sechsstufigen Skala geratet. Das Verfahren der Einarbeitung beim Rating wurde vollzogen an den Gesprächstranskripten aus der Arbeit von Goltz (2017). Anschließend wurde von sechs Lehrkräften der in dieser Arbeit betrachteten Stichprobe jeweils ein Gespräch zufällig ausgewählt (2-3-05, 10-14-01, 4-7-31, 5-8-13, 5-9-01, 6-10-20). Die entsprechenden Transkripte wurden anschließend von den Ratern gelesen und unabhängig voneinander für alle sechs Gespräche beurteilt. Zum einen wurde anhand der Werte die Interrater-Reliabilität bestimmt. Da für die sechs Gespräche alle 54 Items von beiden nicht zufällig ausgewählten Ratern beurteilt wurden und als intervallskalierte Einzelrohwerte in die Analyse der Interrater-Reliabilität einflossen, wurde dafür mit IBM SPSS Statistics Version 25 der Interklassenkoeffizient (ICC) (Shrout & Fleiss, 1979) berechnet. Da für die weiteren Analysen für die doppelt bewerteten Gespräche anschließend für alle Items der Mittelwert zwischen beiden Ratern einbezogen wurde, lag der ICC für durchschnittliche Maße bei .74 ($p < .01$). Dieser Wert ist Cichetti (1994) zufolge als gut bis sehr gut anzusehen. Im Anschluss wurden die verbliebenen 42 Gespräche von je einem Rater beurteilt, für die Gespräche der Lehrkräfte 1-1/2 beurteilte immer alternierend ein Rater Lehrkraft 1 und der andere Rater Lehrkraft 2.

8.2.2.3 Aufbereitung der Daten aus den Elternfragebögen

Im Folgenden wird die Datenaufbereitung der einzelnen Bestandteile des Elternfragebogens dargestellt. Die Ausführungen beziehen sich auf die für die Fragestellungen relevanten Konstrukte: „von den Eltern eingeschätzter kindlicher Unterstützungsbedarf“, die Prädiktoren elterlichen Schulengagements „Ressourcen“, „Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)“ und „Rollenverständnis“ sowie die Dimensionen des Modells der Gesprächsstrategien. Detaillierte Angaben zu Faktorladungen, Reliabilitäten und deskriptive Angaben zu den latenten Variablen sind im Anhang 13 zu finden. Es wurden für alle Konstrukte explorative Hauptkomponentenanalysen mit Varimax-Rotation durchgeführt. Dabei wurde ein Eigenwert < 1 als Abbruchkriterium für die Interpretation von Faktoren angelegt.

Von den Eltern eingeschätzter kindlicher Unterstützungsbedarf

Für dieses Konstrukt wurde eine Kombination selbstentworfener Items genutzt. Das Eigenwertkriterium wies auf drei Faktoren hin, anhand der Faktorenladungen und Reliabilitätsprüfung konnte keine Skala gebildet werden (vgl. Anhang 13). Daher wurde das Item EF_UBed_2 als Einzelitem für das Konstrukt ausgewählt (vgl. Tab. 13).

SWE, Ressourcen und Rollenverständnis als Prädiktoren elterlichen Schulengagements

Für alle drei Konstrukte wurden die Items der validierten Skalen von Hoover-Dempsey & Sandler (2005) übersetzt. Dann konnten jeweils auf der Basis des Eigenwertkriteriums, der Faktorenladungen

und der Reliabilitätsprüfungen unter Ausschluss einzelner Items Skalen gebildet werden (vgl. Tab. 13, Details vgl. Anh. 13).

Tabelle 13: Elternfragebogen Übersicht zu den eingesetzten Skalen

Variable	Item-anzahl	Item	M (SD)	Relia-bilität
von Eltern eingeschätzter Unterstützungsbedarf	1 von 6	UBed_2: Mein Kind braucht viel Unterstützung beim Lernen.	2.30 (.98)	-
Selbstwirksamkeitserwartung	5 von 7	SWE_1: Ich weiß, wie ich meinem Kind helfen kann, in der Schule Gutes zu leisten. SWE_2: Ich weiß nicht, ob ich mein Kind mit meiner Unterstützung erreiche. (umkodiert) SWE_3: Ich weiß nicht, wie ich meinem Kind helfen soll, um gute Noten in der Schule zu erreichen. (umkodiert) SWE_4: Ich bin erfolgreich bei meinen Anstrengungen, meinem Kind beim Lernen zu helfen. SEW_6: Ich weiß nicht, wie ich meinem Kind beim Lernen helfen soll (umkodiert).	1.93 (1.02) 2.15 (1.05) 1.74 (.90) 2.30 (.95) 1.71 (.92)	.88
Ressourcen	4 von 4	Ich habe genug Zeit und Energie, ... Res_1: ...um effektiv mit meinem Kind über den Schultag zu sprechen. Res_2: ...um effektiv mit den Lehrkräften meines Kindes zu sprechen. Res_3: ...um meinem Kind bei Hausaufgaben zu helfen. Res_4: ...um die Hausaufgaben meines Kindes zu begleiten.	1.97 (1.00) 2.20 (1.03) 2.13 (.92) 2.17 (.94)	.88
Rollenverständnis	4 von 5	Ich denke, es ist meine Aufgabe, ... RV_1: ...regelmäßig mit den Lehrkräften meines Kindes zu kommunizieren. RV_2: ...meinem Kind bei den Hausaufgaben zu helfen. RV_3: ...Entscheidungen der Lehrkräfte meines Kindes zu unterstützen. RV_5: ...meinem Kind schwierige Aufgaben zu erklären.	2.28 (1.24) 2.42 (.98) 2.15 (.83) 1.49 (.68)	.70
Dimension wahrgenommene „Autonomieunterstützung“	6 von 12	A01: Bevor ich Ratschläge erhalten habe, wurde ich zuerst nach eigenen Ideen gefragt. A03: Die Lehrkraft hat betont, dass es nur gemeinsam geht und Zusammenarbeit wichtig ist. A07: Ich konnte genug zu Wort kommen. A08: Ich konnte meine Ideen für die Unterstützung meines Kindes einbringen. A10: Im Gespräch habe ich gemerkt, dass ich selbst entscheiden kann. A11: Meine Argumente wurden mit einbezogen.	2.02 (1.33) 2.75 (1.34) 1.28 (.55) 1.68 (.75) 2.04 (.86) 1.74 (.74)	.63
Dimension wahrgenommene „Wertschätzung“	5 von 14	W01: Die Lehrkraft hat mein Kind gelobt und ermutigt. W03: Die Lehrkraft hat mich/uns namentlich begrüßt. W04: Die Lehrkraft hat sich für meine Sicht der Dinge interessiert. W10: Ich wurde gefragt, wie es zu Hause läuft. W13: Die Lehrkraft hat mir Mut gemacht.	1.66 (.94) 1.43 (1.00) 1.46 (.72) 3.36 (1.34) 1.93 (1.07)	.73
Dimension wahrgenommener Verzicht auf „Kontrolle“	3 von 7	K01: Die Lehrkraft hat Druck auf mich ausgeübt, um mich zu motivieren. K03: Die Lehrkraft hat mir mit negativen Konsequenzen gedroht. (z.B. Nicht-Versetzung) K04: Die Lehrkraft hatte Unterstützung durch jemanden, um damit Druck aufzubauen.	1.32 (.53) 1.08 (.33) 1.26 (.75)	.63
Dimension wahrgenommene „Strukturgebung“	4 von 11	S01: Die Lehrkraft hat am Ende das Wichtigste noch einmal zusammengefasst. S02: die Lehrkraft hat mir konkret Übungen gezeigt, mit denen ich mein Kind zu Hause unterstützen kann. S04: Es wurde eine zentrale Botschaft vermittelt. S11: Es wurden maximal drei Punkte besprochen.	1.83 (1.09) 3.33 (1.40) 1.96 (1.25) 3.53 (1.34)	.58
motivationales Gesamtfazit	1 von 1	Mot_FazGes: Das Gespräch hat mich motiviert, mein Kind weiterhin zu unterstützen oder etwas in meiner Unterstützung anzupassen.	1.29 (.56)	-

Die Dimensionen „Autonomieunterstützung“, „Wertschätzung“, „Kontrolle“ und „Strukturgebung“ aus dem Modell der Gesprächsstrategien im Elternfragebogen

Da unter anderem auch die Beziehung zwischen der Kodierung zu den Dimensionen und den Elternangaben zur Wahrnehmung der Dimensionen geprüft werden soll, ist eine inhaltliche Vergleichbarkeit auf der Basis der theoretischen Konstruktion von Hilkenmeier (2017, vgl. Kap. 5.1.3) notwendig. Daher wurde für die Bildung von Skalen zu den Dimensionen aus dem Elternfragebogen jede Dimension für sich betrachtet. Die Variablen wurden auf der Basis des Eigenwertkriteriums, der Faktorenladungen und der Reliabilitätsprüfungen unter Ausschluss einzelner Items gebildet (vgl. Tab. 13, Details vgl. Anh. 13). Die Variable „Motivationales Gesamtfazit“ der Eltern wurde als Einzelitem aus dem Fragebogen übernommen.

8.3 Durchführung der Studie

8.3.1 Akquise der Studienteilnehmer

Schulen und Lehrkräfte wurden über persönliche Kontakte angesprochen oder formell kontaktiert, sowohl über Studierende im Kontext von Masterarbeiten als auch über den Autor selbst. Dabei wurden Schulen und Lehrkräfte anhand von standardisiertem Informationsmaterial und persönlicher Rücksprache über Inhalte, Ablauf und Ziele der Studien informiert (Schulleitung – Anlage 3, Lehrkraft – Anlage 4). Fanden sich mitwirkungswillige Schulen und Lehrkräfte und dokumentierten ihre Bereitschaft in entsprechenden Einverständniserklärungen (Schulleitung – Anlage 3, Lehrkraft – Anlage 4), gingen anschließend über die Lehrkräfte Informationsschreiben an die Eltern (Anlage 5), anhand derer diese ihre Bereitschaft zur Mitwirkung unter Kenntnisnahme der Bedingungen und Ziele geben konnten. Dokumentierten alle Parteien ihr Einverständnis in die Erhebung und Auswertung der Daten sowie ihre Bereitschaft zur Mitwirkung, galt die entsprechende Lehrkraft-Eltern-Kombination als teilnehmend.

8.3.2 Vorgehen bei der Datenerhebung

Die Vorarbeiten für die Datenerhebung zogen sich durch das Jahr 2017. Die eigentliche Datenerhebung an den Elternsprechtagen fand statt im November/Dezember 2017 und April/Mai 2018. Die Erhebungen von Vergleichsdaten von weiteren 399 Lehrkräften zu ihren Überzeugungen von Beratung und Gesprächsführung mit Hilfe der Lehrerfragebögen erfolgte parallel zwischen November 2017 und Juni 2018 (vgl. Bonanati et al., in Vorb.). Ferner lagen transkribierte Elternsprechtagsgespräche aus einer Masterarbeit vor, die für die Vorbereitungen der Datenauswertung (vgl. Goltz, 2017) wichtig waren.

Hatten sich Eltern, Lehrkräfte und Schulleitung zur Teilnahme an der Studie schriftlich bereit erklärt und waren dementsprechend über Verfahren, Ziele und Bedingungen der Erhebung und Datenverarbeitung informiert (vgl. Kap. 8.3.1), wurde das Erhebungsmaterial vom Autor vorbereitet. Der Lehrerfragebogen (Anh. 1) sowie die Elternfragebögen (Anh. 2) wurden mit dem Lehrkraftcode versehen, die Elternfragebögen wurden zusätzlich durchnummeriert, so dass ein Elterncode aus dem Lehrkraftcode und einer fortlaufenden Nummer bestand.

Lehrerfragebogen und Elternfragebögen waren in verschlossenen Umschlägen, die neben dem kodierten Fragebogen noch einen frankierten und an die Universität Paderborn adressierten Rückumschlag enthielten. Die äußeren Umschläge waren zudem mit dem Eltern- oder Lehrkraftcode und einer Auflistung des Inhalts versehen. Kurz vor dem Elternsprechtag wurde der jeweiligen Lehrkraft dann ein Paket mit einem kodierten Lehrerfragebogen, einem kodierten Stapel an Elternfragebögen sowie einem Aufnahmegerät übergeben. Ferner wurden die Lehrkräfte instruiert, dass zu Beginn einer Gesprächsaufnahme mit einem teilnahmewilligen Elternteil zunächst ein Elternumschlag übergeben wird und der darauf verzeichnete Code aufgesprochen wird, um die Zuordnung aller Materialien sicherzustellen.

Dieses Verfahren sorgte einerseits dafür, dass für die Erhebung der Daten keine weiteren Personen im jeweiligen Elternsprechtagsgespräch anwesend sein mussten. Gleichzeitig war so gewährleistet, dass die Lehrkräfte über die allgemeinen Informationen zum Ziel der Studien hinausgehend keine detaillierten Anhaltspunkte hatten, worauf in der Auswertung der Gesprächsdaten und in der Rückmeldung der Eltern im Elternfragebogen konkret Bezug genommen wird. Beide Gesichtspunkte verfolgten insbesondere den Zweck, dass die Erhebungen möglichst wenig verzerrenden Einfluss auf das Gesprächsverhalten der Beteiligten haben sollten.

Die Audioaufnahmen auf den Aufnahmegeräten wurden nach den Elternsprechtagen von den Lehrkräften wieder an mitwirkende Studierende oder an den Autor übergeben. Die Fragebögen wurden von den Lehrkräften um den jeweiligen Elternsprechtag herum, diejenigen der Eltern im Anschluss an den Elternsprechtag mit Hilfe der frankierten und adressierten Rückumschläge direkt an den Autor zurückgeschickt.

8.4 Auswertungsverfahren bezogen auf die Fragestellungen

Die Auswertungsverfahren werden jeweils der Beantwortung der einzelnen Fragestellungen vorangestellt. Daher wird an dieser Stelle auf eine detaillierte Darstellung verzichtet. Jedoch soll darauf verwiesen werden, dass im Rahmen der Datenerhebung nicht der angestrebte Umfang an Daten über die Ebenen Lehrkraftfragebogen – Tonaufnahme des authentischen Gesprächs – Elternfragebogen erreicht werden konnte.

So musste auf komplexere Auswertungsverfahren wie Regressions- und Mehrebenenanalysen verzichtet werden, da sowohl in der Gesamtzahl der teilnehmenden Personen als auch in der gleichmäßigen Verteilung der Daten über die Ebenen hinweg die Ziele für die Stichprobe nicht erzielt wurden. Somit mussten auch Abstriche bei der Betrachtung der erfassten Variablen gemacht werden, sowohl in der Frage der gegenseitigen Beeinflussung als auch hinsichtlich angenommener Wirkrichtungen. Berechnungen wurden mit IBM SPSS Statistics Version 25 vorgenommen.

9 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in der Reihenfolge der Fragestellungen. Dazu werden diese analog zur Gliederung von Kapitel 7 wieder angeführt, um dem Leser ein strukturiertes Verständnis zu ermöglichen. Vorgehensweisen und statistische Verfahren werden, wenn notwendig, im Kontext der einzelnen Fragestellungen erläutert.

9.1 Motivationale Dimensionen des Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen

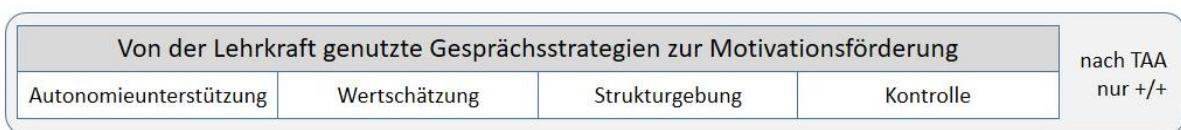


Abbildung 15: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 1. Schritt

F1: (Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse): Wie sind die einzelnen Gesprächselemente – als Basis für die motivationsförderliche Erfassung – hinsichtlich der Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse zu bewerten?

H1 (Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse): Es wird mindestens einzelne Gesprächselemente geben, in denen die Lehrkraft aus einer unproduktiven Grundeinstellung heraus (+/-, -/+), (-/-) agiert.

Innerhalb der 48 betrachteten Gespräche wurden insgesamt 6670 Kodiereinheiten (KE) in den Lehrkraftäußerungen segmentiert. Die Bewertung aller Kodiereinheiten hinsichtlich der Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse zeigte, dass von den Ratern nur ein minimaler Anteil von Gesprächsphasen in einer der nicht-förderlichen Grundeinstellungen (+/-) und (-/+) wahrgenommen wurde. Zwei Phasen wurden als Grundeinstellung (+/-) geratet (*Gespräch 1-1-27 in 7 KE, Gespräch 6-10-03 – in 8 KE*), eine Phase wurde als Grundeinstellung (-/+) wahrgenommen (*Gespräch 5-9-01 – in 11 KE*). Damit sind von den 6.670 Kodiereinheiten insgesamt nur 26 nicht als Grundeinstellung (+/+) gewertet worden. Die Grundeinstellung (-/-) wurde gar nicht gewertet. Eine Übersicht über die vergebenen Codes je Lehrkraft und die Anteile der Grundeinstellungen zeigt Tabelle 14.

Aufgrund der Werte lässt sich die aufgestellte Hypothese dahingehend bestätigen, dass es einzelne Gesprächselemente mit einer unproduktiven Grundeinstellung der Lehrkraft gibt, dass es sich aber tatsächlich nur um marginale Anteile an der Gesamtzahl der Segmente handelt.

Tabelle 14: Kodierung der Grundeinstellungen in Kodiereinheiten

Lehrkraft	Anzahl Gespräche	Kodier- einheiten	Anzahl der KE in Grundeinstellung...				Anteil (+/-)
			+/-	-/+	-/-		
1-1	13*	1759	1750	7	0	0	99.6%
1-2	13*	891	889	0	0	0	100%
2-3	4	743	743	0	0	0	100%
3-4	4	633	633	0	0	0	100%
4-7	5	386	386	0	0	0	100%
5-8	10	969	969	0	0	0	100%
5-9	2	138	127	0	11	0	92.0%
6-10	6	441	433	8	0	0	98.2%
7-11	3	627	627	0	0	0	100%
10-14	1	83	83	0	0	0	100%
Gesamt	48	6670	6644	15	11	0	99.6%

* Anmerkung: Lehrkräfte 1-1 und 1-2 führten die Gespräche gemeinsam.

Dieser Befund steht in Linie mit den Bewertungen der Gespräche bei Aich (2011) und kann als ein Indiz für die weitere Charakterisierung der vorliegenden Stichprobe gesehen werden (vgl. Diskussion).

F2 (Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse – Ausschluss von Gesprächselementen):

Welche Anteile an Gesprächselementen müssen auf der Basis der Grundeinstellungen als unproduktiv und daher nicht motivierend angesehen werden? Diese werden von den weiteren Analysen ausgeschlossen.

H2 (Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse – Ausschluss von Gesprächselementen): Es

wird erwartet, dass nur geringe Anteile von Gesprächselementen auf der Basis der Grundeinstellungen als nicht motivierend ausgeschlossen werden müssen.

Aufgrund der sehr geringen Anteile an Segmenten, für die eine nicht-konstruktive Grundeinstellung kodiert wurde, kann Hypothese 2 bestätigt werden. Bei den 26 Kodiereinheiten, bei denen die Grundeinstellungen (+/-) und (-/+) kodiert wurden, werden diese als nicht motivierend aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. Dafür werden die Mikrokodierungen zu den Gesprächsstrategien von ihrem ursprünglichen Wert auf „0“ – nicht kodierbar gesetzt. Bei den 26 Stellen handelt es sich in 10 Fällen um den Code „54“, in 8 Fällen um den Code „53“, in einem Fall um den Code „04“ und in den anderen 7 Fällen um den Code „0“, z.B. weil es sich um durch Elternäußerungen unterbrochene Sinneinheiten in den Lehrkraftäußerungen handelte und diese daher bereits zuvor der Kategorie „0“ zugeordnet waren.

F3 (Modell der Gesprächsstrategien – 1): Wie häufig werden die Gesprächsstrategien sowie Dimensionen an den Gesprächselementen erfasst?

Von den insgesamt 6670 Kodiereinheiten in den 48 Gesprächen wurden in der Reihenfolge der Häufigkeit die Dimension „Strukturgebung“ 3128 mal, die Dimension „Wertschätzung“ 1643 mal, die Dimension „Autonomieunterstützung“ 786 mal und die Dimension „Kontrolle“ 8 mal erfasst. 1105 Segmente wurden mit „nicht kodierbar“ bewertet.

Innerhalb der Dimensionen sind folgende Subkategorien aufgrund der Häufigkeiten von hervorgehobener Bedeutung:

„Strukturgebung“ (insgesamt 3128 Codes):

Code 50-54 „Die Lehrkraft gibt hilfreiche Informationen“ – 2584 Codes

Code 43 „Die Lehrkraft gibt konkrete Ratschläge oder macht Vorschläge“ – 195 Codes

Code 41 „Die Lehrkraft sagt zu Beginn, was besprochen werden soll“ – 142 Codes

Code 40 „Die Lehrkraft sagt, was erwartet wird“ – 55 Codes

Code 45 „Die Lehrkraft vermittelt eine zentrale Botschaft“ – 54 Codes

Code 42 „Die Lehrkraft zeigt konkret, wie etwas getan werden soll“ – 52 Codes

Innerhalb der Codes 50-54 wurde noch unterschieden nach „Auskunft über sonstige schulische Hintergründe“ (54, 968 Codes), „Auskunft über den Leistungsstand“ (50, 598 Codes), „Auskunft über methodische Abläufe und fachliche Hintergründe“ (53, 558 Codes), „Auskunft über das Arbeitsverhalten“ (51, 265 Codes) und „Auskunft über das Sozialverhalten“ (52, 195 Codes).

„Wertschätzung“ (insgesamt 1643 Codes):

Code 26 „Die Lehrkraft signalisiert, dass sie zuhört“ – 741 Codes

Code 25 „Die Lehrkraft interessiert sich für die Sicht der Eltern/SuS“ – 240 Codes

Code 24 „Die Lehrkraft versucht sich in die Eltern-/SuS-Situation zu versetzen“ – 153 Codes

Code 27 „Die Lehrkraft lobt und ermutigt das Kind“ – 151 Codes

Code 29 „Die Lehrkraft verabschiedet sich freundlich“ – 108 Codes

Code 21 „Die Lehrkraft macht den Eltern Mut“ – 90 Codes

„Autonomieunterstützung“ (insgesamt 786 Codes):

Code 04 „Die Lehrkraft bezieht Argumente der Eltern/der SuS mit ein“ – 447 Codes

Code 10/11 „Motivational förderliche Gründe für Leistungen/Probleme nennen“ – 90 Codes

Code 01 „Die Lehrkraft fördert eigene Entscheidungen der Eltern“ – 58 Codes

Code 03 „Die Lehrkraft vereinbart Ziele gemeinsam“ – 49 Codes

Code 05 „Die Lehrkraft fragt nach Anliegen der Eltern“ – 44 Codes

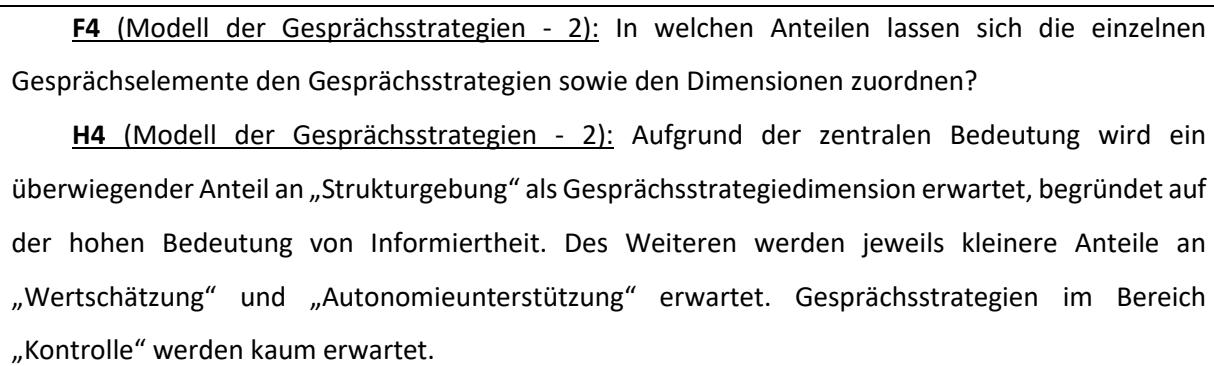
Code 06 „Die Lehrkraft betont, dass Zusammenarbeit wichtig ist“ – 42 Codes

Code 02 „Die Lehrkraft überträgt Aufgaben auf die Eltern“ – 40 Codes

Kodiert wurden hier aber auch 14 Codes in den Kategorien 12/13, die der Attributionstheorie zu Folge als nicht motivationsförderlich angesehen werden können. Diese wurden vor der Berechnung von Anteilen bei der Aufsummierung der Kodierungen in den Dimensionen als negativer Summand gewertet. Daher ist die Grundsumme aller Kodierungen für die Berechnung von Anteilen 6642 (6670 minus 2 mal die Summe der Codes in den Kategorien 12/13).

„Kontrolle“ (insgesamt 8 Codes):

In der Dimension „Verzicht auf Kontrolle“ wurde in lediglich acht Fällen ausschließlich die Subkategorie 31 „Die Lehrkraft sagt, was die Eltern/das Kind tun muss“ kodiert.

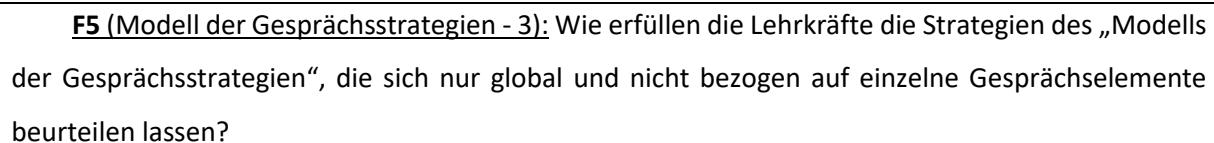


Die Kodierungen verteilen sich den Erwartungen entsprechend auf die Dimensionen.

■ Strukturgebung ■ Wertschätzung ■ Autonomieförderung ■ Kontrolle ■ nicht kodierbar

Abbildung 16: Anteile der Dimensionen an der Gesamtsegmentzahl für die Gesamtstichprobe

Die Dimension „Strukturgebung“ wurde mit einem Anteil von 46.9% kodiert, darunter 38,7 Prozentpunkte für das „Geben hilfreicher Informationen“. Die Dimension „Wertschätzung“ wurde mit einem Anteil von 24.6% erfasst, darunter 11.1 Prozentpunkte für Signale, dass die Lehrkraft zuhört. Die Dimension „Autonomieunterstützung“ wurde mit einem Anteil von 11.4% kodiert. „Kontrolle“ wurde für ca. 0.1% erfasst. 16.6% der Segmente waren im Rahmen des Kodierleitfadens nicht kodierbar.



H5 (Modell der Gesprächsstrategien – 4): Da Vertrauen und gegenseitiges Informieren zentrale Grundlage für die Kooperation ist, wird erwartet, dass die Lehrkräfte entsprechende Gesprächsstrategien in der Dimension „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ vor allem mit Bezug auf global bewertbare Gesprächsstrategien zeigen, was sich dort in hohen Bewertungen niederschlägt.

Insgesamt lag bei der Bewertung aller neun übergeordneten Kriterien eine stark rechtsschiefe Verteilung vor. Die einzelnen Häufigkeitsverteilungen für die neun Kriterien sind in den Abbildungen 16 bis 24 zu sehen. Die beim Rating eingesetzte Likert-Skala war sechsstufig, „6“ kennzeichnete die Beurteilung einer vollständigen Entsprechung und dementsprechend „1“ die Nichtentsprechung.

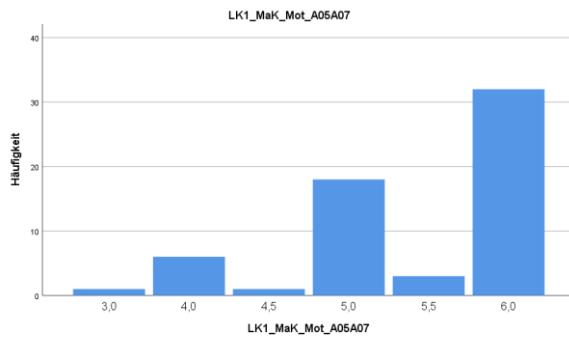


Abbildung 17: Die L. dominiert das Gespräch nicht.

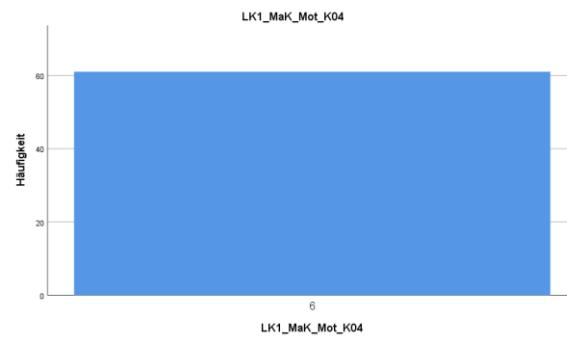


Abbildung 18: Die L. hat keine dritte Person im Gespräch, um Druck auszuüben.

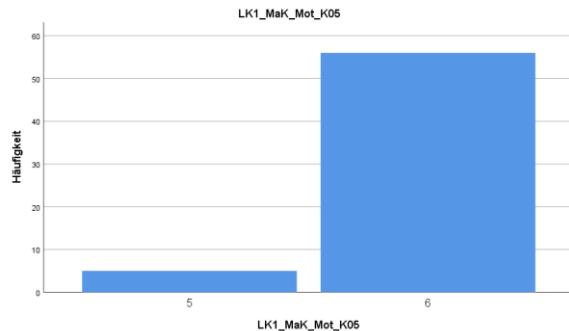


Abbildung 19: Die L. lässt nichts Schriftliches unterzeichnen.

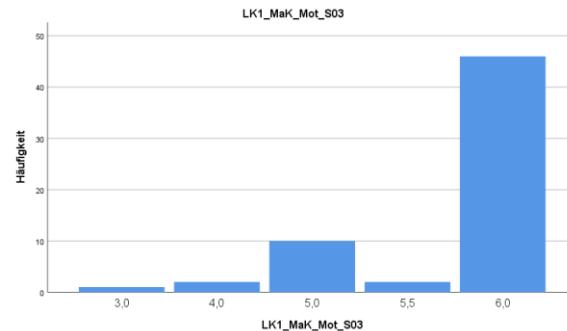


Abbildung 20: Die L. verwendet klare und verständliche Formulierungen.

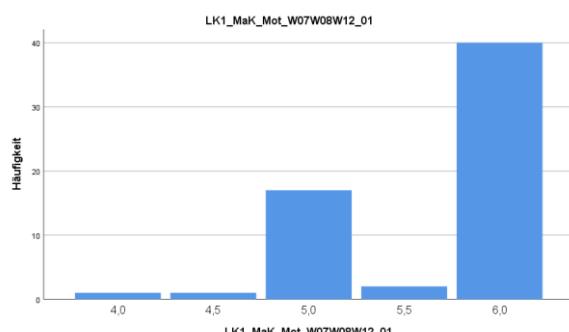


Abbildung 21: Die L. schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre.

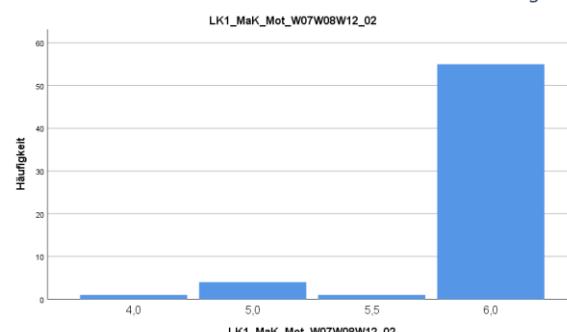


Abbildung 22: Die L. formuliert respektvoll und entblößt Eltern damit nicht.

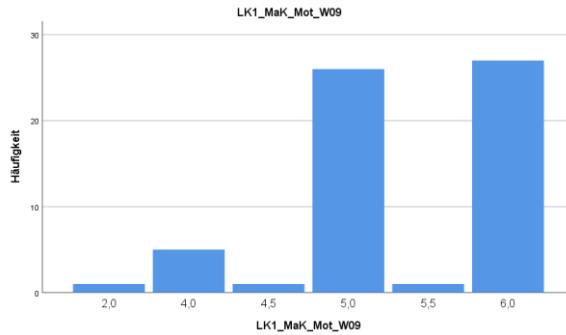


Abbildung 23: Die L. arg. mit dem Wohl des Kindes.

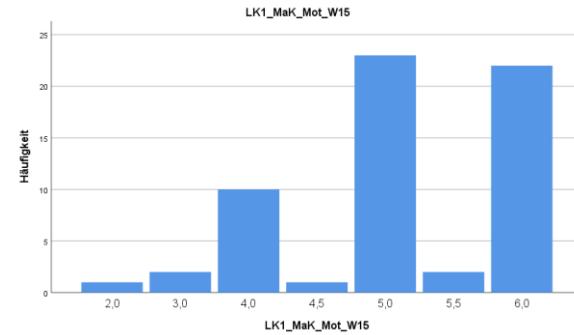
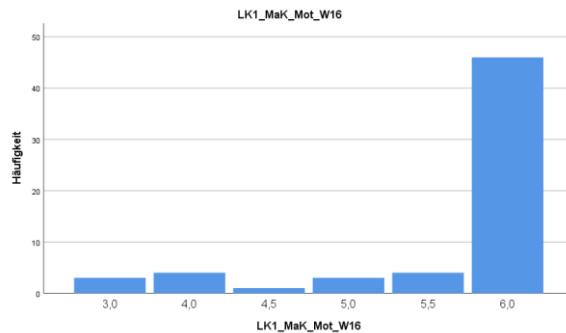
Abbildung 24: Die L. fok. auf Stärken und Fortschr..
Anmerkungen zu den Abbildungen 16-24:

Abbildung 25: Die L. passt sich dem Hintergrund der Eltern an.

Ähnlich wie bei den Mikrokodierungen zu den Gesprächsstrategien zeigt sich auch in den Makroratings an den höchsten Deckeneffekten ein weitestgehender Verzicht auf „Kontrolle“ (vgl. Abb. 18 und 19, Tab. 15). Auch die Verteilungen bei den Kriterien aus den Dimensionen „Autonomieunterstützung“, „Strukturgebung“ und „Wertschätzung“ weisen in Bezug auf Mittelwerte insgesamt sehr hohe Werte aus (vgl. Tab. 15). Vereinzelte ungünstige Ratings von „3“ und darunter sind bei den Items zur „Wertschätzung“ vorzufinden, die einen individuellen Blick auf die Kinder betonen – „Die Lehrkraft argumentiert mit dem Wohl des Kindes“ (vgl. Abb. 23) und „Die Lehrkraft fokussiert auf Stärken und Fortschritte des Kindes“ (vgl. Abb. 24).

Tabelle 15: Deskriptive Angaben zu den Makroratings der Gesprächsstrategien

Deskriptive Angaben zu den Makroratings der Gesprächsstrategien									
	Autonomie	Verzicht auf Kontrolle	Struktur	Wertschätzung					
	Die L. dominiert das Gespräch nicht.	Die L. hat keine dritte Person mit im Gespräch, um Druck ausüben.	Die L. lässt nicht Schriftliches unterschreiben.	Die L. verwendet klare und verständliche Formulierungen.	Die L. schafft eine vertrauliche Atmosphäre.	Die L. formuliert respektvoll und entblößt Eltern nicht.	Die L. argumentiert mit dem Wohl des Kindes.	Die L. fokussiert auf Stärken und Fortschritte.	Die L. passt sich dem Hintergrund der Eltern an.
N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
M	5.41	6.00	5.92	5.70	5.65	5.89	5.31	5.09	5.61
SD	0.74	0.00	0.28	0.61	0.52	0.35	0.77	0.91	0.82
Min	3	6	5	3	4	4	2	2	3
Max	6	6	6	6	6	6	6	6	6

F6 (Modell der Gesprächsstrategien – intraindividuelle Unterschiede): Lassen sich Unterschiede zwischen den Gesprächen derselben Lehrkraft aufzeigen?

H6 (Modell der Gesprächsstrategien – intraindividuelle Unterschiede): Es wird erwartet, dass sich bezogen auf die Anteile der Dimensionen bedeutsame Unterschiede zwischen Gesprächen der gleichen Lehrkraft zeigen.

Im Folgenden werden die Gespräche je einzelner Lehrkraft betrachtet. Dazu werden die Anteile der Dimensionen an der Gesamtsegmentzahl in den einzelnen Gesprächen sowie der Anteil der nichtkodierten Segmente für jede Lehrkraft einzeln visualisiert, um unter Hinzunahme von Lage- und Streuungsmaßen auf mögliche Unterschiede zwischen den Gesprächen beschreibend eingehen zu können. Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten angegeben.

Eine Prüfung auf statistische Bedeutsamkeit der Unterschiede der Dimensionsanteile konnte aufgrund der Datenstruktur für die einzelnen Lehrkräfte nicht vorgenommen werden, da für jedes Gespräch als Gruppierungsvariable pro abhängiger Variable nur ein Wert vorlag (kein Mittelwert mit Standardabweichung für eine Gruppe von Gesprächen) und damit keinerlei Varianz in den Werten vorhanden war. Für die Fragestellung war dabei die Gruppierung der Gespräche nicht sinnvoll, weil es dafür weder allgemein noch bezogen auf die Frage ein geeignetes Kriterium der Gruppenbildung gab.

Für Lehrkraft 10-14 gibt es zu dieser Fragestellung keine Angaben, da für sie nur ein Gespräch in die Auswertung einbezogen wurde und daher bezogen auf die Fragestellung keine Analysen vorgenommen werden können. Zur Erinnerung sei zunächst für die Abbildungen 26 und 27 sowie die Tabellen 16 und 17 angemerkt, dass die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 die Gespräche gemeinsam führten. Die Frage, inwieweit das jeweilige Verhalten der beiden in den einzelnen Gesprächen miteinander zusammenhing, soll aber nicht Bestandteil der folgenden Betrachtungen sein.

Für die Lehrkraft 1-1 lässt sich feststellen, dass die Spannweite (vgl. Tab. 16) für die Anteile der Dimensionen „Strukturgebung“ ($R = 30.95$), „Wertschätzung“ ($R = 27.53$) und „Autonomieunterstützung“ ($R = 17.42$) über alle 13 Gespräche betrachtet erhebliche Unterschiede zwischen den Gesprächen andeutet. Die Standardabweichungen der Anteile der Dimensionen als weniger Ausreißer anfälliges Streuungsmaß ist für „Autonomieunterstützung“ ($M = 11.95$, $SD = 5.19$) im Bereich der Standardabweichung für alle Gespräche, für „Strukturgebung“ ($M = 51.82$, $SD = 8.80$) etwas und für „Wertschätzung“ ($M = 17.96$, $SD = 7.33$) deutlich niedriger.

Die Visualisierung der Dimensionsanteile (vgl. Abb. 26) weist auf unterschiedliche Anteile der Dimensionen der Gesprächsstrategien und deren Zusammensetzung je Gespräch hin. So gibt es ein Gespräch mit eher niedrigerem Anteil an „Strukturgebung“ und sehr hohem Anteil an „Wertschätzung“.

Tabelle 16: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 1-1

Lehrkraft 1-1: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	13	51.82	8.80	31.43	62.38	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	13	17.96	7.33	8.66	36.19	25.13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	13	11.95	5.19	4.96	22.38	11.70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	13	0.20	0.51	0	1.57	0.17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	13	18.06	6.02	9.09	33.86	15.93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

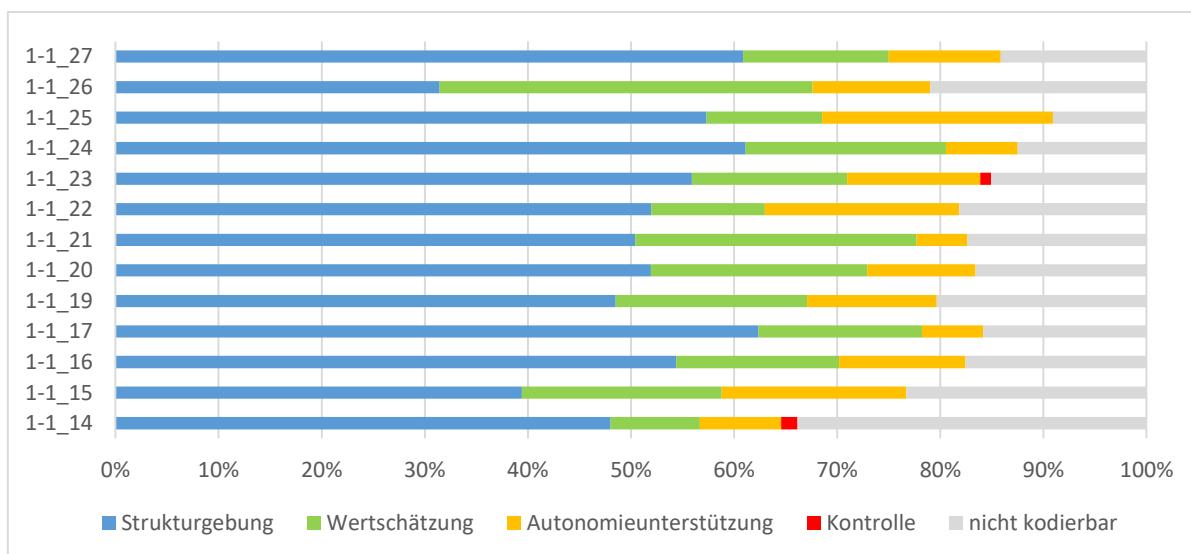


Abbildung 26: Lehrkraft 1-1 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

zung“ (1-1-26), drei Gespräche weisen sehr hohe Anteile an „Strukturgebung“ und variierende Anteilen an „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ (1-1-17, 1-1-24, 1-1-27) auf. Drei Gespräche beinhalten geringe Anteile an „Wertschätzung“ (1-1-14, 1-1-22, 1-1-25), wobei zwei dieser Gespräche diejenigen mit den höchsten Anteilen an „Autonomieunterstützung“ (1-1-22, 1-1-25) sind.

An den Informationen für Lehrkraft 1-2 kann man festhalten, dass die Spannweite (vgl. Tab. 17) für die Anteile von „Strukturgebung“ ($R = 32.30$) zur vorherigen Lehrkraft vergleichbar, bei „Wertschätzung“ ($R = 50.95$) und „Autonomieunterstützung“ ($R = 23.81$) aber deutlich höher ist. Für „Wertschätzung“ ($M = 21.35$, $SD = 13.81$) weist auch die hohe Standardabweichung auf insgesamt größere diesbezügliche Unterschiede zwischen den Gesprächen hin, während bei „Autonomieunterstützung“ ($M = 10.97$, $SD = 6.00$) die kleinere Standardabweichung eher auf einzelne

Ausreißer hinweist. Auffällig ist noch die höchste Standardabweichung für „Kontrolle“ ($M = .44$, $SD = 1.26$) unter allen Lehrkräften.

Die unterschiedliche Zusammensetzung der Dimensionsanteile lässt sich an Abbildung 27 deuten. Interessant ist zunächst im Vergleich zu Lehrkraft 1-1, dass auch bei Lehrkraft 1-2 die Gespräche 1-2-

Tabelle 17: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 1-2

Lehrkraft 1-2: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	13	43.03	10.31	26.67	58.97	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	13	21.35	13.81	2.38	53.33	25,13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	13	10.97	6.00	0	23.81	11,70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	13	0.44	1.26	0	4.44	0,17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	13	24.20	8.07	8.89	38.71	15,93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

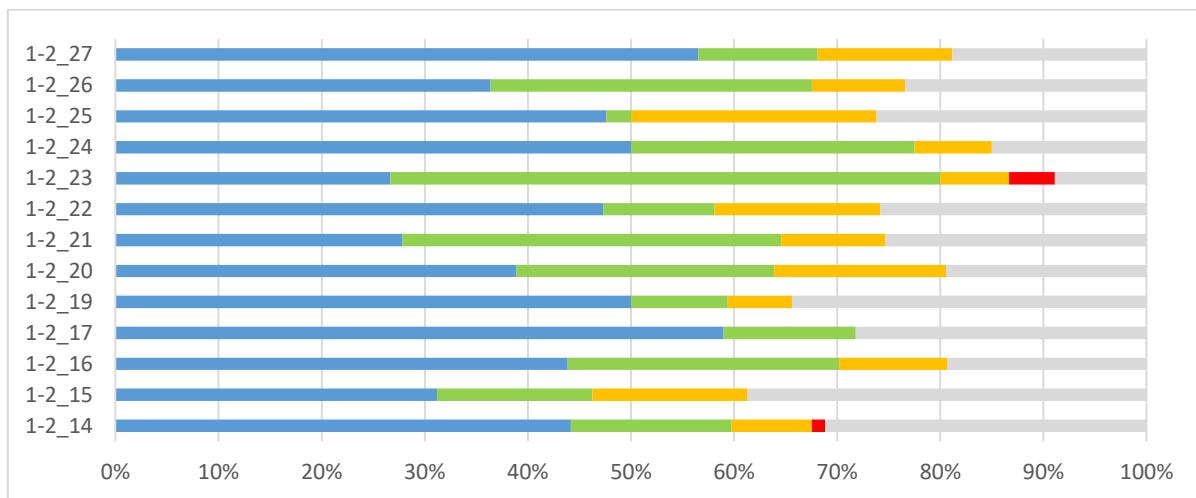


Abbildung 27: Lehrkraft 1-2 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

17, 1-2-24 und 1-2-27 diejenigen mit den höchsten Anteilen an „Strukturgebung“ sind. Die durchweg unterschiedliche Verteilung der Anteile an „Wertschätzung“ zeigt sich deutlich zwischen den Polen mit sehr hohem Anteil (1-2-23) und sehr niedrigen (1-2-19, 1-2-22) bis kaum vorhandenen (1-2-25, wie auch bei Lehrkraft 1-1) Anteilen. Die Ausreißer bei den Anteilen an „Autonomieunterstützung“ sind gut zu erkennen, von gar kein Anteil (1-2-17) bis hoher Anteil (1-2-25). Zwei Gespräche von Lehrkraft 1-2 enthalten Anteile von „Kontrolle“, insbesondere Gespräch 1-2-23 fällt hier mit dem höchsten Anteil unter allen Gesprächen der Untersuchung auf.

Bei Lehrkraft 2-3 lässt sich eine vergleichsweise geringe Unterschiedlichkeit der Dimensionsanteile feststellen, sowohl an den Spannweiten als auch an den Standardabweichungen (vgl. Tab. 18).

„Wertschätzung“ ($R = 11.33; M = 37.97, SD = 8.04$) unterscheidet sich unter den Dimensionen hinsichtlich ihrer Anteile noch am ehesten, „Strukturgebung“ ($R = 6.48; M = 46.33, SD = 5.67$) und „Autonomieunterstützung“ ($R = 1.59, M = 6.52, SD = 1.44$) schwanken zwischen den Gesprächen nur gering. Diese Streuungsmaße spiegeln sich auch in den recht ähnlichen Darstellungen der Dimensionsanteile wider (vgl. Abb. 28).

Tabelle 18: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 2-3

Lehrkraft 2-3: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	4	46.33	5.67	39.85	46.33	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	4	37.97	8.04	26.64	37.97	25.13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	4	6.52	1.44	4.93	6.52	11.70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	4	0	0	0	0	0.17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	4	9.17	4.43	5.42	9.17	15.93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

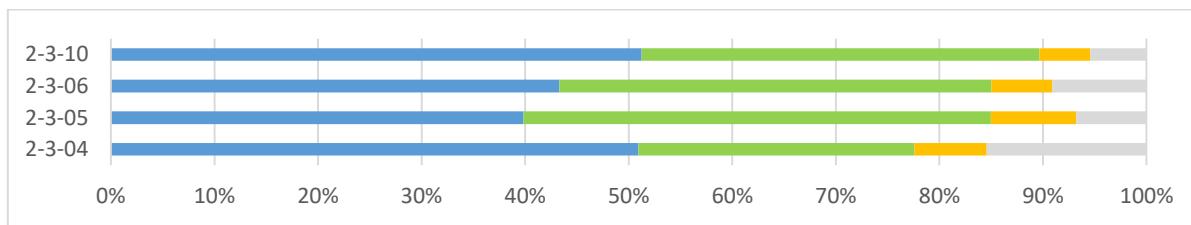


Abbildung 28: Lehrkraft 2-3 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

Tabelle 19: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 3-4

Lehrkraft 3-4: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	4	30.49	11.84	19.42	45.53	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	4	43.69	15.00	29.21	57.14	25.13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	4	7.87	4.68	3.50	14.36	11.70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	4	0	0	0	0	0.17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	4	17.95	3.40	14.29	22.28	15.93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

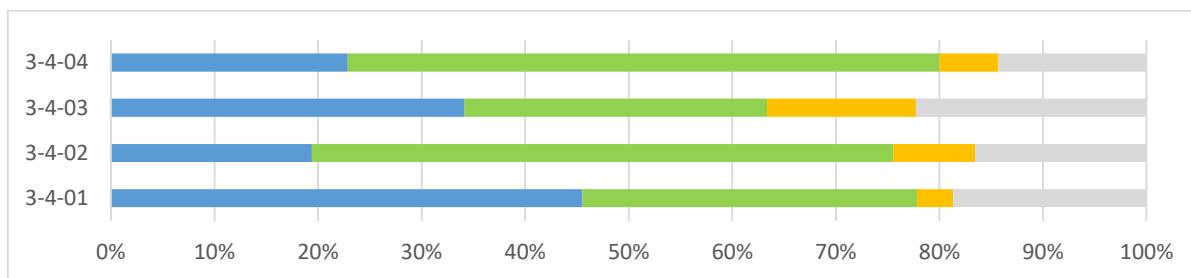


Abbildung 29: Lehrkraft 3-4 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

Für Lehrkraft 3-4 weisen die Streuungsmaße (vgl. Tab. 19) auf eine höhere Unterschiedlichkeit zwischen den Gesprächen hin. Die Standardabweichung für die Anteile von „Wertschätzung“ ist bei einer Spannweite von $R = 27.93$ mit $SD = 15.00$ ($M = 43.69$) sehr hoch. Für die Anteile von „Strukturgebung“ ($SD = 11.84$ bei $M = 30.49$, $R = 26.11$) und „Autonomieunterstützung“ ($SD = 4.68$ bei $M = 7.87$, $R = 11.86$) liegen die Streuungsmaße in der Nähe der Werte für alle Gespräche der Stichprobe.

Auffällig sind bei der Betrachtung der bildlichen Darstellung der Anteile (vgl. Abb. 29), dass die Abweichung bei „Autonomieunterstützung“ wesentlich auf das Gespräch „3-4-03“ zurückgeht. Den Gesprächen 3-4-04 und 3-4-02 mit sehr hohen Anteilen an „Wertschätzung“ stehen die beiden anderen Gespräche mit deutlich niedrigeren, aber auf alle Gespräche bezogen immer noch überdurchschnittlichen diesbezüglichen Anteilen gegenüber (3-4-01 und 3-4-03). Für diese beiden Gespräche werden die geringeren Anteile an „Wertschätzung“ einmal durch einen für Lehrkraft 3-4 hohen Anteil an „Strukturgebung“ (3-4-01) und einmal durch den Ausreißer bei „Autonomieunterstützung“ (3-4-03) kompensiert.

Tabelle 20: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 4-7

Lehrkraft 4-7: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	5	41.71	14.49	25.68	66.46	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	5	35.43	13.46	15.70	50.00	25.13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	5	15.93	7.57	8.16	24.68	11.70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	5	0.26	0.58	0	1.30	0.17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	5	6.67	4.02	2.70	11.57	15.93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

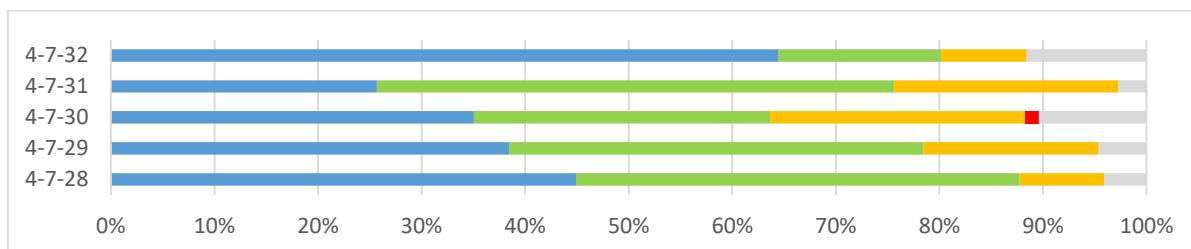


Abbildung 30: Lehrkraft 4-7 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

Auch für Lehrkraft 4-7 zeigen die Streuungsmaße (vgl. Tab. 20), dass die einzelnen Gespräche von unterschiedlichen Kombinationen aus Anteilen der verschiedenen Dimensionen geprägt waren. „Strukturgebung“ ($SD = 14.49$, $M = 41.71$, $R = 40.78$), „Wertschätzung“ ($SD = 13.46$, $M = 35.43$, $R = 34.30$) und „Autonomieunterstützung“ ($SD = 7.57$, $M = 15.93$, $R = 16.52$) weisen sowohl auf die Standardabweichung als auch auf die Spannbreite bezogen eine hohe Streuung der Anteile über die Gespräche auf.

Die Hinweise auf damit verknüpfte unterschiedliche Gewichtung der Dimensionen der Gesprächsstrategien je nach Gespräch zeigt sich auch in der schematischen Darstellung (vgl. Abb. 30).

Einem Gespräch mit sehr hohem Anteil an „Strukturgebung“ und geringem Anteil an „Wertschätzung“ (4-7-32) steht ein Gespräch mit sehr niedrigem Anteil an „Strukturgebung“ und hohen Anteilen an „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ (4-7-31) gegenüber. In den weiteren drei Gesprächen variieren insbesondere die Anteile an „Autonomieunterstützung“ deutlich (4-7-28, 4-7-29, 4-7-30).

Bei Lehrkraft 5-8 lassen sich in den deskriptiven Daten (vgl. Tab. 21) nur deutlich geringere Unterschiede bei den Dimensionsanteilen erkennen, und diese zeigen sich vor allem in der Dimension „Strukturgebung“ ($R = 32.41$, $M = 52.78$, $SD = 10.38$), wobei auch dort die Standardabweichung unter denjenigen bei „Strukturgebung“ für alle Gespräche liegt. Die Anteile von „Wertschätzung“ ($R = 17.96$, $M = 21.39$, $SD = 6.17$) und „Autonomieunterstützung“ ($R = 13.20$, $M = 13.01$, $SD = 4.14$) schwanken deutlich weniger.

Tabelle 21: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 5-8

Lehrkraft 5-8: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	10	52.78	10.38	37.50	69.91	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	10	21.39	6.17	15.69	33.65	25.13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	10	13.01	4.14	5.77	18.97	11.70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	10	0.07	0.21	0	0.68	0.17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	10	12.76	5.69	5.17	23.08	15.93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

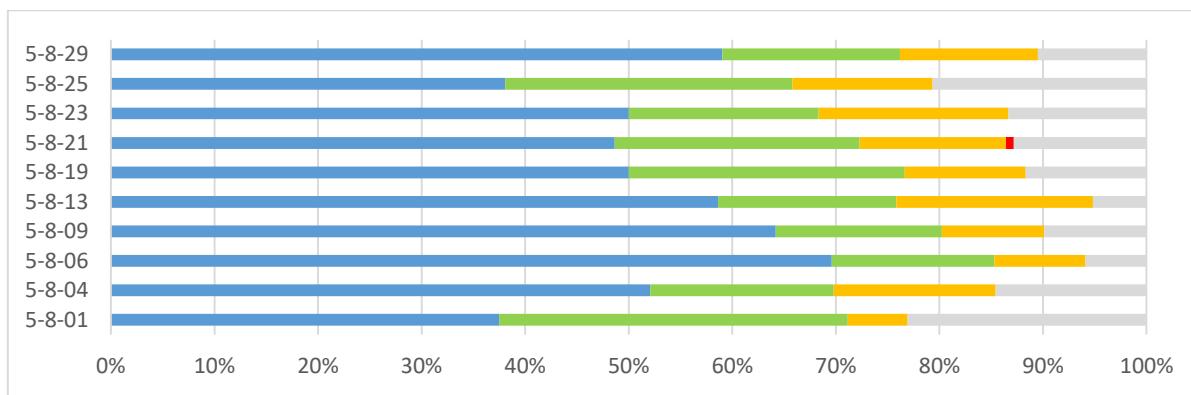


Abbildung 31: Lehrkraft 5-8 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

Abbildung 31 visualisiert diesen Zusammenhang deutlich. Für „Wertschätzung“ fallen nur die Gespräche 5-8-01, 5-8-19, 5-8-21 und 5-8-25 durch augenscheinliche Unterschiede zu den anderen sechs Gesprächen auf, für „Autonomieunterstützung“ Gespräch 5-8-01 durch einen sehr kleinen und 5-8-23 und 5-8-13 durch einen vergleichsweise hohen Anteil. Die Gespräche mit den niedrigsten Anteilen an „Strukturgebung“ sind gleichzeitig die mit den höchsten Anteilen an „Wertschätzung“ (5-8-01, 5-8-25), und umgekehrt genauso (5-8-06, 5-8-09, 5-8-13, 5-8-29).

Tabelle 22: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 5-9

Lehrkraft 5-9: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	2	39.33	3.30	37.00	41.67	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	2	25.61	4.79	22.22	29.00	25.13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	2	22.67	15.08	12.00	33.33	11.70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	2	0	0	0	0	0.17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	2	12.39	13.59	2.78	22.00	15.93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

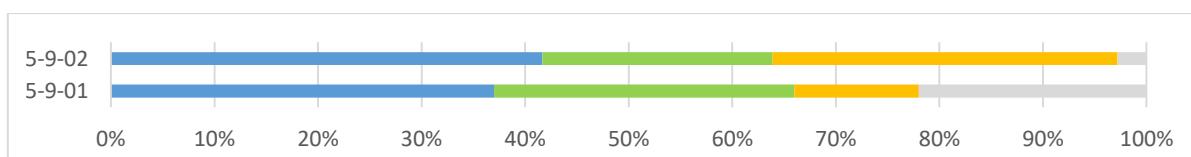


Abbildung 32: Lehrkraft 5-9 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

Für Lehrkraft 5-9 sind Aussagen über die Unterschiedlichkeit der Gespräche nur auf zwei Fälle bezogen und daher nur sehr eingeschränkt aussagekräftig. Auffällig ist sowohl in den Streuungsmaßen (vgl. Tab. 22) als auch im Diagramm der sehr hohe Anteil an „Autonomieunterstützung“ in einem Gespräch (5-9-02), der im Vergleich zum zweiten Gespräch gleichzeitig mit einem höheren Anteil an „Strukturgebung“ einhergeht. Ein großer Unterschied in den

Anteilen der Dimensionen von fast 20 Prozent ist zwischen den beiden Gesprächen im Bereich der „nicht kodierbaren Segmente“ zu verzeichnen.

Die Streuungsmaße weisen bei Lehrkraft 6-10 auch auf eine eher geringer ausgeprägte Unterschiedlichkeit in der Verteilung der Anteile auf die Dimensionen in den Gesprächen hin (vgl. Tab. 23). Die Standardabweichungen sind deutlich unter den Standardabweichungen aller Gespräche, für „Strukturgebung“ ($M = 54.73, SD = 8.83$), für „Wertschätzung“ ($M = 24.45, SD = 8.65$) und für „Autonomieunterstützung“ ($M = 8.97, SD = 3.81$). Dabei sind die Spannweiten für „Strukturgebung“ ($R = 25.82$) und „Wertschätzung“ ($R = 23.82$) noch recht groß, was bei sechs Gesprächen eher für einzelne Ausreißer spricht.

Die Abbildung 33 unterstützt diese Interpretation. Für „Strukturgebung“ ragt 6-10-13 mit dem höchsten Anteil und 6-10-04 mit dem niedrigsten Anteil heraus. Letzteres ist gleichzeitig das einzige Gespräch mit deutlichen Abweichungen nach oben im Anteil für die Dimension „Wertschätzung“. Die Anteile für die genannten Dimensionen bewegen sich in den Gesprächen 6-10-20, 6-10-09 und 6-10-03 in jeweils ähnlichen Verhältnissen, für 6-10-09 und 6-10-20 fällt zudem der erhöhte Anteil an „Autonomieunterstützung“ im Vergleich zu den anderen vier Gesprächen auf.

Tabelle 23: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 6-10

Lehrkraft 6-10: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	6	54.73	8.83	40.85	66.67	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	6	24.45	8.65	16.67	40.85	25.13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	6	8.97	3.81	6.06	15.66	11.70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	6	0	0	0	0	0.17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	6	11.85	5.23	6.06	20.22	15.93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

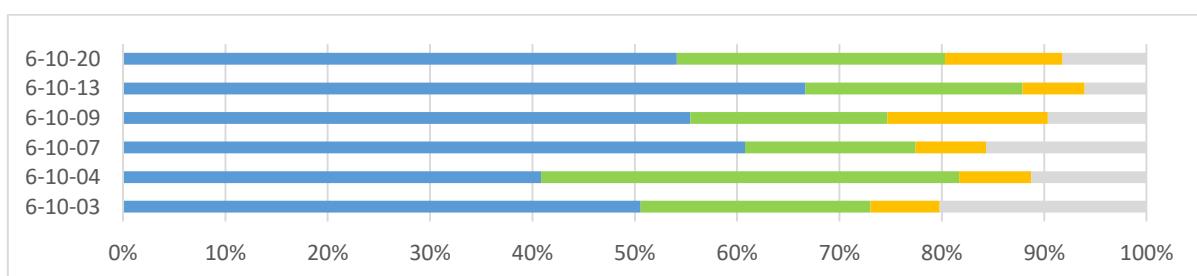


Abbildung 33: Lehrkraft 6-10 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

Lehrkraft 7-11 hat sowohl bezogen auf die deskriptiven Daten als auch auf die Interpretation der bildlichen Darstellung der Anteile das geringste Ausmaß an Unterschiedlichkeit in der Dimensionsverteilung in den Gesprächen. Die Spannweiten und die Standardabweichungen sind für

„Strukturgebung“ ($R = 4.51; M = 52.84, SD = 2.29$), „Wertschätzung“ ($R = 11.11; M = 17.75, SD = 5.82$) und „Autonomieunterstützung“ ($R = 1.55; M = 11.58, SD = 1.80$) klein bis sehr klein und liegen jeweils sehr deutlich unter den Werten für alle Gespräche (vgl. Tab. 24).

Tabelle 24: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 7-11

Lehrkraft 7-11: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile an allen kodierten Gesprächssegmenten						
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Ges. <i>M</i> (<i>SD</i>)
Anteil „Strukturgebung“	3	52.84	2.29	50.35	54.86	47.07 (11.49)
Anteil „Wertschätzung“	3	17.75	5.82	13.20	24.31	25.13 (12.81)
Anteil „Autonomieunterstützung“	3	11.58	1.80	9.64	13.19	11.70 (5.90)
Anteil „Kontrolle“	3	0	0	0	0	0,17 (0.65)
Anteil nicht kodierbarer Segmente	3	17.84	8.88	7.64	17.84	15.93 (8.28)

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf zwei Nachkommastellen gerundet. Gesamt *M* (*SD*) gibt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die gesamten 61 Fälle an, 48 Gespräche, für die 13 Gespräche von Lehrkraft 1-1 und 1-2 doppelt, da die Gespräche zusammen geführt wurden.

Abbildung 34 hebt diese Ähnlichkeit in der Verteilung der Dimensionsanteile für „Strukturgebung“ und „Wertschätzung“ sehr deutlich hervor. Einzig der erhöhte Anteil an „Wertschätzung“ im Gespräch 7-11-04 ist als markanter Unterschied in den drei Gesprächen zu verzeichnen.

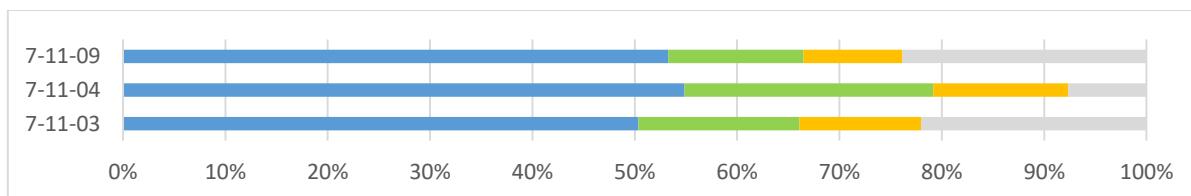


Abbildung 34: Lehrkraft 7-11 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich erwartungsgemäß größere Unterschiede in der Verteilung der Anteile der Dimensionen im Vergleich der einzelnen Gespräche jeweils einer Lehrkraft zeigen. Jedoch fällt das Ausmaß, in dem die Gespräche unterschiedlich erscheinen, je nach Lehrkraft sehr unterschiedlich aus. Einschränkend muss für einen solchen Vergleich natürlich angeführt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Unterschiedlichkeit maximal sichtbar werden kann, bei dreizehn Gesprächen einer Lehrkraft höher ist als bei einer Lehrkraft mit zwei oder drei Gesprächen. Insofern lassen sich die Interpretationen auf der Basis der Streuungswerte und der Darstellung der Verteilung der Anteile je Gespräch für die jeweilige Lehrkraft jeweils nur bedingt verallgemeinern.

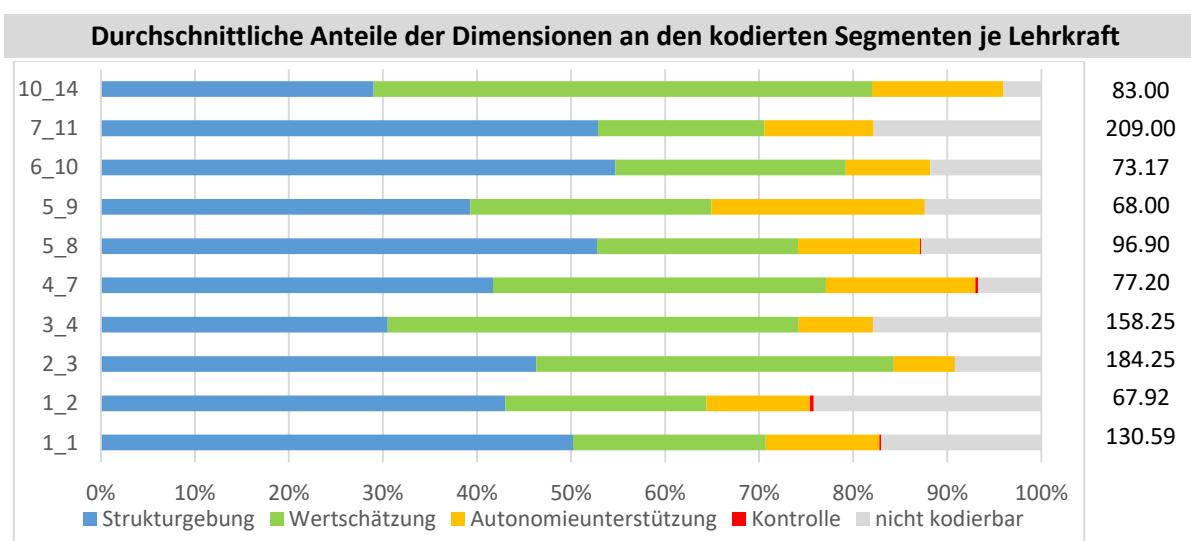
Auf der Basis der ausgewerteten Gespräche lässt sich aber festhalten, dass für die Lehrkräfte 1-2, 3-4 und 4-7 jeweils ein sehr hohes Maß an Unterschiedlichkeit bei der Verteilung der Dimensionen in den einzelnen Gesprächen verortet werden kann, und auf der anderen Seite das Ausmaß an Unterschiedlichkeit vor allem bei Lehrkraft 7-11, aber auch bei 2-3 und 6-10 deutlich geringer ausfällt. Für Lehrkraft 5-9 ist das Bild ähnlich, muss aber auf der Basis von zwei Gesprächen mit Vorsicht

gesehen werden. Die Lehrkräfte 1-1 und 5-8 liegen in der Unterschiedlichkeit zwischen den jeweiligen Gesprächen im mittleren Bereich.

F7 (Modell der Gesprächsstrategien – interindividuelle Unterschiede): Lassen sich Unterschiede zwischen den Lehrkräften aufzeigen?

H7 (Modell der Gesprächsstrategien – interindividuelle Unterschiede): Unterschiede im Gesprächsverhalten sind auf der Basis der Befunde zu unterschiedlichen Kompetenzen, Überzeugungen und auch gesprächsbezogenen Befunden (vgl. Kap. 4.2) zu erwarten. Diese Unterschiede zeigen sich in unterschiedlichen durchschnittlichen Anteilen der Dimensionen.

Für die Beantwortung dieser Frage werden die Lehrkräfte untereinander verglichen. Dazu werden pro Lehrkraft die Mittelwerte der Anteile der Dimensionen an der Gesamtsegmentanzahl über alle von ihr geführten Gespräche betrachtet. Diese sind in Abbildung 35 visualisiert und werden im Folgenden auf Unterschiede zwischen den Lehrkräften untersucht. Dabei ist wiederum ein beschreibender Zugang notwendig. Eine statistische Prüfung der Signifikanz von Unterschieden ist auch hier nicht möglich, da die Gruppierungsvariable Lehrkraft keine Varianz enthält, weil so jeweils nur ein Fall je



Anmerkungen: Die Darstellung zeigt ausschließlich die gemittelten Anteile über alle Gespräche einer Lehrkraft. Die durchschnittliche Anzahl an Kodiereinheiten für alle Gespräche der jeweiligen Lehrkraft ist in der Spalte rechts neben der Grafik angeben.

Abbildung 35: Durchschnittliche Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Lehrkraft

Gruppe (nämlich die jeweilige Lehrkraft selbst) enthalten wäre. Auch der Umweg darüber, die einzelnen Gespräche mit einzubeziehen und auf Unterschiede zwischen den Lehrkräften zu prüfen, indem die Gespräche der einzelnen Lehrkraft für Varianz innerhalb der Gruppen „Lehrkraft 1-1, 1-2, 2-3...“ sorgt, führte nicht weiter, da die Zuordnung der einzelnen Gespräche der Lehrkraft zum Gespräch 1, 2, 3, ..., die dazu in der Rohdatentabelle für jede Lehrkraft einzeln vorgenommen würde,

willkürlich gewesen wäre und je nach Zuordnung zu unterschiedlichen „Schein“-Ergebnissen führte. Es lag kein inhaltlicher Grund vor, warum Gespräch 1 von Lehrkraft 1-1 zu Gespräch 1 von Lehrkraft 2-3 oder Gespräch 4 von Lehrkraft 4-7 zu den Gesprächen 4 der Lehrkräfte 5-8 und 6-10 gehörte. Des Weiteren sei vorweg darauf hingewiesen, dass wenn in den folgenden Ausführungen zur Fragestellung Mittelwerte für einzelne Lehrkräfte für einzelne Dimensionen näherungswise angeführt werden, sind diese in den zur Fragestellung 6 aufgeführten Tabellen 16-24 zu den einzelnen Lehrkräften genau verzeichnet.

Bereits ein kurzer Blick auf Abbildung 35 verdeutlicht, dass es in den Anteilen der Dimensionen an der Gesamtsegmentanzahl erhebliche Unterschiede in den jeweiligen Mittelwerten der Lehrkräfte gibt. Die Lehrkräfte 10-14 und 3-4 haben einerseits durchschnittlich niedrige Anteile von „Strukturgebung“ um die 30% und liegen damit weit unter dem Durchschnitt aller Gespräche von 47.07%. Andererseits weisen beide durchschnittlich hohe Anteile an „Wertschätzung“ über 45% auf, weit über dem Gesamtdurchschnitt für diese Dimension von 25.13%. Lehrkraft 10-14 hat zudem auch einen überdurchschnittlichen Anteil an „Autonomieunterstützung“. Die Lehrkräfte 1-1, 5-8, 6-10 und 7-11 haben jeweils einen überdurchschnittlichen mittleren Anteil der „Strukturgebung“ von über 50% an allen Kodierungen, was einhergeht mit unterdurchschnittlichen mittleren Anteilen der Dimension „Wertschätzung“, am deutlichsten bei Lehrkraft 7-11. Vor allem Lehrkraft 5-9, aber auch Lehrkraft 4-7 haben deutlich überdurchschnittliche mittlere Anteile an der Dimension „Autonomieunterstützung“, was aber bei 5-9 eher zu Lasten der Anteile der „Wertschätzung“ geht und bei 4-7 zu Lasten der „nicht kodierbaren Anteile“. Lehrkraft 2-3 fällt durch einen deutlich überdurchschnittlichen mittleren Anteil der „Wertschätzung“ und einen gleichzeitig hohen Anteil der „Strukturgebung“ auf.

Die Dimension „Kontrolle“ spielt, wie bereits in Fragestellung 3 und 4 aufgezeigt, bei allen Lehrkräften eine vollkommen unbedeutende Rolle und ist lediglich mit marginalen mittleren Anteilen bei den Lehrkräften 1-1, 1-2, 4-7 und 5-8 kodiert.

Somit lässt sich zusammenfassen, dass sich in der Stichprobe wie erwartet zwischen den Lehrkräften große Unterschiede in der Verteilung der Anteile auf die Dimensionen „Strukturgebung“, „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ festmachen lassen, wenn man sie gemittelt für alle Gespräche jeder Lehrkraft betrachtet. Dabei gibt es Unterschiede von bis zu 25 Prozentpunkten an mittlerem Anteil für „Strukturgebung“, von bis zu 30 Prozentpunkten für „Wertschätzung“ und bis zu 15 Prozentpunkten für „Autonomieunterstützung“. Für „Kontrolle“ gibt es kaum diesbezügliche Unterschiede, weil entsprechende Gesprächsstrategien auch nur in marginalen Anteilen kodiert wurden.

9.2 Deskriptive Merkmale der Gespräche

F8 (Gesprächsthemen): In welchen Anteilen lassen sich die Gesprächselemente den Gruppen von Beratungsanlässen zuordnen, welche Anteile sind nicht zuzuordnen?

H8 (Gesprächsthemen): Es wird erwartet, dass Anteile der Lernberatung und der Schullaufbahnberatung an den Gesprächselementen deutlich überwiegen. Verhaltensauffälligkeit und Erziehungsberatung nehmen eher geringe Anteile ein – und wenn höher, dann in einzelnen Gesprächen. Es werden angesichts des formalisierten Rahmens am Elternsprechtag keine Anteile an Beratung in persönlichen Krisen erwartet.

Von den insgesamt 6670 zu kodierenden Segmenten konnte der weit überwiegende Teil einem der Beratungsanlässe zugeordnet werden. 1281 Kodiereinheiten (19.2% der Segmente) wurden im Rahmen der fünf Beratungsanlässe nicht kodiert, was aber nicht weiter überraschend ist, weil wesentliche Gesprächsanteile beim Gesprächseinstieg, bei der Verabschiedung sowie in sonstigen Momenten, die der Beziehungspflege zu den Eltern dienten, nicht als Beratungsanlass erfasst werden konnten. Außerdem gab es noch vereinzelt Gesprächsabschnitte, in welchen Lehrkräfte Zusammenhänge zur Klassensituation erklärten oder einschätzten, die nicht direkt in Verbindung mit einer der fünf Beratungsanlässe gesehen werden konnten.

Wie erwartet wurden „Lernberatung“ und „Schullaufbahnberatung“ global betrachtet am häufigsten kodiert. Dabei überwog der Anteil der „Lernberatung“ jedoch deutlich mit insgesamt 3896 Codes (58.4%) gegenüber dem Anteil der „Schullaufbahnberatung“ mit 812 Codes (12.2%). „Verhaltensauffälligkeit“ wurden mit 607 Codes (9.1%) etwas weniger geratet. „Erziehungsberatung“ wurde wie erwartet nur sehr selten kodiert (74 Codes, 1.1%).

Tabelle 25: Anteile der Beratungsanlässe an den Kodiereinheiten je Gespräch – Lage – und Streuungsmaße

Anteile der Beratungsanlässe an den Kodiereinheiten je Gespräch – Lage und Streuungsmaße					
	N	Minimum	Maximum	M	SD
Lernberatung	61	11	99	60	23.2
Laufbahnberatung	61	0	52	13	16.6
Verhaltensauffälligkeit	61	0	75	9	13.5
Erziehungsberatung	61	0	16	1	3.3
Beratung in persönlichen Krisen	61	0	0	0	0
nicht kodierte Kodiereinheiten	61	0	89	17	18.9
Summe				100	

Anmerkungen: Alle Angaben zu Anteilen sind in Prozentpunkten auf volle Prozente gerundet.
 1. N ist 61, da die Themen für die Lehrkräfte 1-1 und 1-2, die die Gespräche gemeinsam geführt haben, getrennt für ihre jeweiligen Kodiereinheiten erfasst wurden.
 2. Die Mittelwerte der Anteile unterscheiden sich aufgrund der Berechnungswege geringfügig von den Anteilen an der Gesamtzahl der Kodiereinheiten (vgl. S. 115).

Deskriptive Angaben zum Anteil der Beratungsanlässe an der Gesamtanzahl an Kodiereinheiten der einzelnen Gespräche zeigt Tabelle 25. Die jeweiligen Anteile der Beratungsanlässe schwanken zwischen den Gesprächen. Die Spannbreiten der Anteile von „Lernberatung“ ($R = 88$), „Laufbahnberatung“ ($R = 52$) und „Verhaltensauffälligkeit“ ($R = 75$) weisen in Verbindung mit den Standardabweichungen für die Anteile der Beratungsthemen über alle Gespräche (vgl. Tab. 25) auf die starke Wirkung einzelner Ausreißer hin, für „Erziehungsberatung“ ($R = 16$) geht diese sogar auf ein Gespräch zurück. „Beratung in persönlichen Krisen“ wurden gar nicht kodiert, was in Elterngesprächen auch eher außerhalb der stark von zeitlichen und inhaltlichen Zwängen formalisierten Elternsprechstage zu erwarten wäre.

Somit ließe sich zusammenfassen, dass sich die betrachteten Gespräche bezogen auf die Beratungsanlässe zentral mit „Lernberatung“ befassen. Ist „Schullaufbahnberatung“ aufgrund des Übergangs (Lehrkräfte 1-1 und 1-2) oder bei individuellen Ausnahmen wichtig, tritt diese ergänzend hinzu. Die Notwendigkeit, „Verhaltensauffälligkeit“ zu thematisieren, tritt in einzelnen Gesprächen auf und dann zu Lasten der Anteile der „Lernberatung“. „Erziehungsberatung“ ist nur in einem Gespräch zu verorten und greift einen entsprechenden Bedarf auf.

F9 (Gesprächsanteile): Wie sind die Gesprächsanteile der Lehrkräfte in den Gesprächen?

H9 (Gesprächsanteile): Hier lässt sich auf der Basis einzelner Befunde (Cheatham & Ostrosky, 2013; Howard & Lipinoga, 2010) vermuten, dass die Lehrkräfte bis auf Einzelfälle höhere Gesprächsanteile als die Eltern und weiteren Beteiligten haben.

Bezogen auf den prozentualen Gesprächsanteil zeigt sich eine deutliche Asymmetrie zwischen Lehrkräften und Eltern. Im Mittel hatten die Lehrkräfte⁵ einen Gesprächsanteil von 71.1%. Schwankungen gibt es jedoch sowohl bezogen auf die einzelnen Gespräche jeder Lehrkraft als auch hinsichtlich der mittleren Gesprächsanteile der Lehrkräfte. Die Verteilung der einzelnen Gespräche bezogen auf den Gesprächsanteil je Gespräch und sortiert nach Lehrkräften visualisiert Abbildung 36.

Der durchschnittliche Gesprächsanteil je Lehrkraft liegt zwischen den Extremen bei Lehrkraft 3-4 mit einem durchschnittlichen Gesprächsanteil von 57.6% und Lehrkraft 6-10 mit einem Wert von 79.9%. In der Verteilung der Einzelwerte fällt zudem auf, dass in nur zwei der 48 Gespräche der Gesprächsanteil der Elternteile höher war als jener der Lehrkraft. In nur sechs von 48 Gesprächen liegt der Gesprächsanteil der Lehrkräfte unter 60%, jedoch in neun Gesprächen über 80%.

⁵ für die Gespräche der Lehrkräfte 1-1 und 1-2 wurden die Werte für die absoluten Gesprächsanteile addiert und dann in Anteile umgerechnet, weil diese die Elternsprechtagsgespräche gemeinsam führten

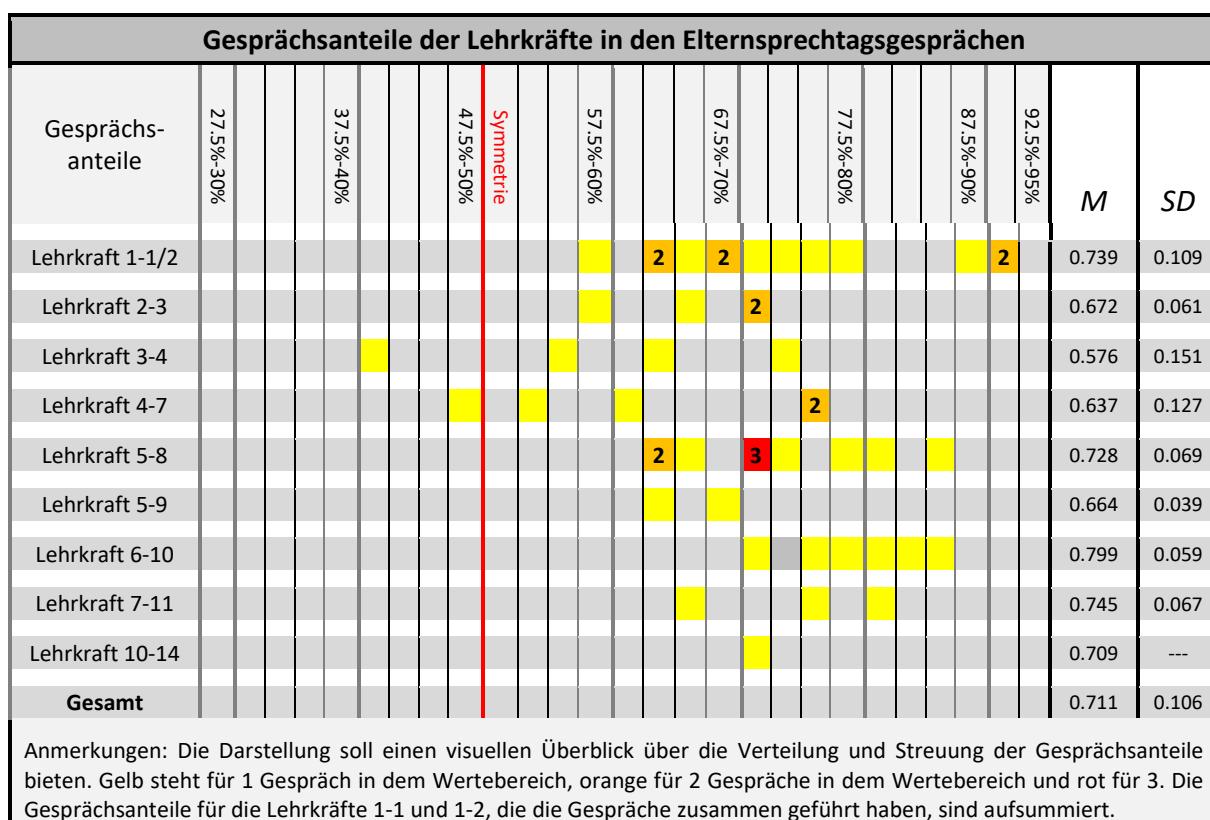


Abbildung 36: Gesprächsanteile der Lehrkräfte in den Gesprächen

F10 (Gesprächslänge): Wie lang sind die jeweiligen Gespräche der Lehrkräfte?

Die Länge der erfassten Gespräche schwankt zwischen 3:16min und 40:36min. Im Mittel sind die Gespräche 14:23min lang ($SD = 7:57\text{min}$). Die Gesprächslängen variieren natürlich auch bezogen auf die einzelnen Gespräche der jeweiligen Lehrkraft, unterscheiden sich aber vor allem im Mittel der Gesprächslängen für alle Gespräche einer Lehrkraft. Hier reichen die Werte von $M = 8:07\text{min}$ von Lehrkraft 4-7 bis zu $M = 33:15\text{min}$ von Lehrkraft 7-11.

Die schematische Darstellung der Verteilung aller Gespräche auf die Gesprächslänge und sortiert nach Lehrkräften (vgl. Abb. 37) weist neben den Merkmalen der Verteilung der Gesprächslängen durch die Färbung der Schulformen auf eine tendenziell längere Gesprächsdauer in den Gesprächen an Grundschulen im Vergleich zu Realschulen und Gymnasien hin.

Die mittlere Gesprächsdauer der Gespräche an Grundschulen beträgt in den 20 vorliegenden Gesprächen 19:49min ($SD = 8:06\text{min}$), diejenige der Gespräche an Realschulen 9:58min ($SD = 2:32\text{min}$) und an den Gymnasien 8:21min ($SD = 6:04\text{min}$).

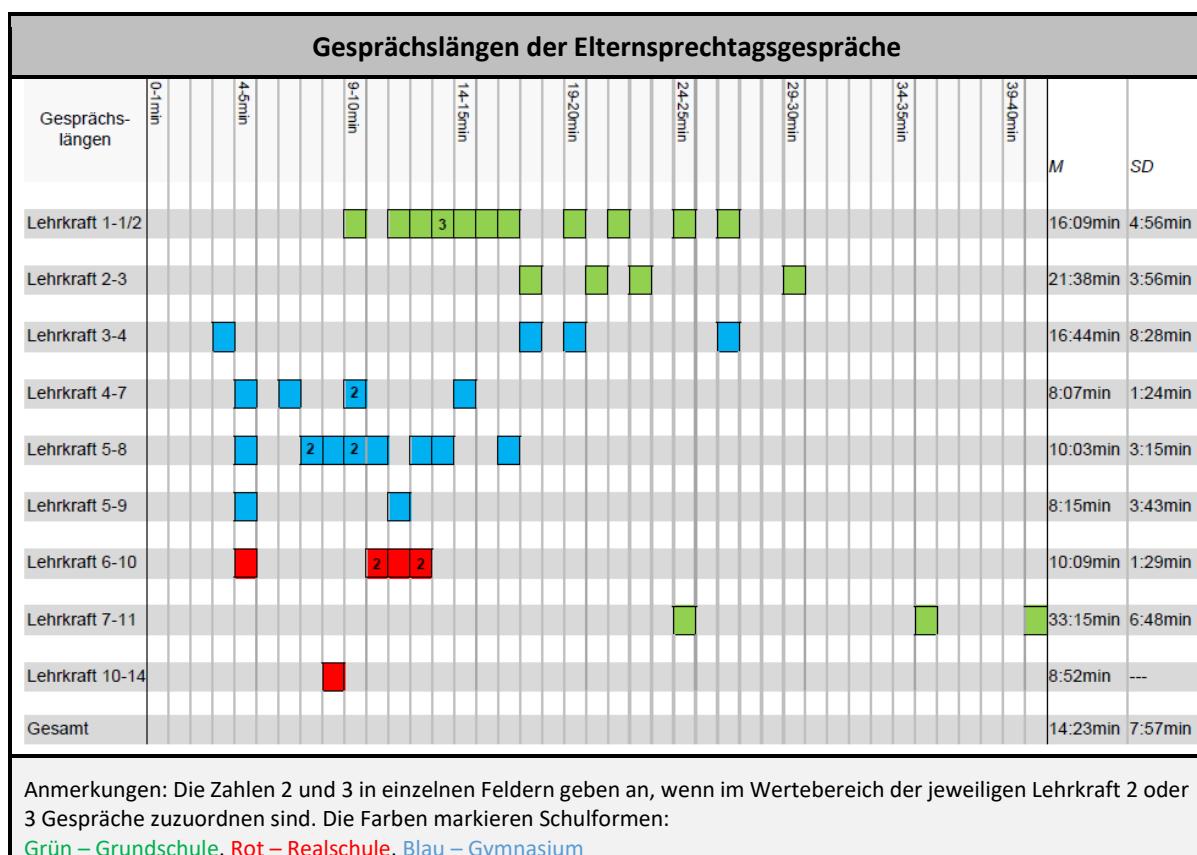


Abbildung 37: Gesprächslängen der Elterngespräche

9.3 Zusammenhänge der deskriptiven Merkmale mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte



Abbildung 38: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 2. Schritt:

Zur Beantwortung der Fragen F11 bis F13 wurden bivariate Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet. Die Interpretation der Stärke der Koeffizienten orientiert sich an Cohen (1988), der Werte ab $r = -0,1/0,1$ als geringen Zusammenhang, ab $r = -0,3/0,3$ als moderaten oder mittleren Zusammenhang und ab $r = -0,5/0,5$ als starken Zusammenhang wertet. Es werden alle Werte berichtet, signifikante oder hochsignifikante Werte dem Kriterium $** p < .01$ und $* p < .05$ folgend gekennzeichnet. Dieser Rahmen bezieht sich auch auf die weiteren Fragestellungen F14 bis F25.

Für die Dimensionen „Wertschätzung“, „Strukturgebung“, „Autonomieunterstützung“ und „Kontrolle“ wurden auf der Mikroebene jeweils je Gespräch die Anteile an Codes in diesen Dimensionen an der Gesamtsegmentzahl einbezogen (vgl. Fragestellung 4). Für die Makrokodierung wurden die gesprächsübergreifenden Ratings zu den einzelnen Gesprächen einbezogen (vgl. Fragestellung 5). Die vollständigen Korrelationstabellen finden sich jeweils im Anhang der Arbeit.

F11 (Gesprächsanteile und motivationale Dimensionen - 1): Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Gesprächsanteil der Lehrkräfte und den motivationalen Dimensionen im Sprachverhalten der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen?

H11 (Gesprächsanteile und motivationale Dimensionen): Gesprächsanteile hängen negativ mit Anteilen der Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ und positiv mit Anteilen der Dimension „Kontrolle“ zusammen.

Mit Blick auf die Mikrokodierungen wurden für die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 sowohl Gesprächsanteile als auch die kodierten Segmente addiert betrachtet, weil diese ihre Gespräche gemeinsam führten. Daher sind in die Analysen 48 Fälle entsprechend der Anzahl an Gesprächen einbezogen. Für die Anteile an Codes auf Mikroebene zeigt sich erwartungskonform (vgl. Tab. 26), dass es für die Dimension „Wertschätzung“ mit $r = -.38 (p < .01)$ einen mittleren negativen Zusammenhang zwischen dem Gesprächsanteil der Lehrkräfte und dem Anteil an Codes innerhalb dieser Dimension gibt. Für

„Autonomieunterstützung“ und „Kontrolle“ zeigt sich erwartungswidrig kein signifikanter Zusammenhang, bei „Kontrolle“ ist dies aufgrund der sehr geringen Anteile an Codes in nur wenigen Gesprächen aber auch nicht überraschend (vgl. Fragestellung 4). Entgegen der Vorüberlegungen zeigt sich ein hoher positiver Zusammenhang mit $r = .55$ ($p < .01$) mit der Dimension „Strukturgebung“. Somit kann für die Daten aus der Mikrokodierung der Dimensionen zusammenfassend geschlossen werden, dass mit steigendem Gesprächsanteil der Lehrkräfte im Gespräch der Anteil kodierter Segmente im Bereich „Wertschätzung“ signifikant ab- und im Bereich „Strukturgebung“ signifikant zunimmt.

Tabelle 26: Gesprächsanteile und Anteile der Codes an den Dimensionen

Zusammenhänge zwischen Gesprächsanteilen der Lehrkräfte und Codeanteilen der Dimensionen					
	Anteil kodierter Segmente in der Dimension „Strukturgebung“	Anteil kodierter Segmente in der „Dimension „Wertschätzung““	Anteil kodierter Segmente in der Dimension „Autonomieunt.““	Anteil kodierter Segmente in der Dimension „Kontrolle““	Anteil nicht kodierter Segmente
Gesprächsanteil der Lehrkräfte	.55**	-.38**	.23	-.07	.03
Anmerkungen: für die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 aufsummierte Betrachtung, ** $p < .01$, * $p < .05$, $N = 48$					

Für die gesprächsübergreifenden Ratings auf Makroebene wurden die einzelnen Items separat betrachtet. Dabei wurden Gesprächsanteile der Lehrkräfte für die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 addiert einbezogen und jeweils mit den Ratings zu den übergeordneten Kriterien korreliert (also 2 mal 13 Fälle). Insofern wurden 61 Fälle einbezogen.

Tabelle 27: Zusammenhänge zwischen Gesprächsanteilen und Makroratings zu Gesprächsstrategien

Zusammenhänge zwischen Gesprächsanteilen der Lehrkräfte und Makroratings zu Gesprächsstrategien	
Item	Gesprächsanteil Lehrkräfte
W1: Die Lehrkraft schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre.	-.32*
W2: Die Lehrkraft formuliert respektvoll und entblößt Eltern damit nicht.	-.18
W3: Die Lehrkraft argumentiert mit dem Wohl des Kindes.	-.39**
W4: Die Lehrkraft fokussiert sich auf Stärken und Fortschritte.	-.39**
W5: Die Lehrkraft passt sich dem Hintergrund der Eltern an.	-.36**
A: Die Lehrkraft dominiert das Gespräch nicht.	-.29*
S: Die Lehrkraft verwendet klare und verständliche Formulierungen.	-.11
K: Die Lehrkraft hat keine dritte Person mit im Gespräch, um Druck auszuüben.	-- (keine Varianz im Rating)
K: Die Lehrkraft lässt nichts Schriftliches unterschreiben.	-.21
Anmerkungen: Für Lehrkraft 1-1 und 1-2 wurden die Gesprächsanteile aufaddiert und mit den jeweiligen Ratings betrachtet. Daher $N = 61$. ** $p < .01$, * $p < .05$	

Erwartungskonform werden die Ergebnisse hier für vier von fünf Items im Bereich „Wertschätzung“ (vgl. Tab. 27) sowie für den Bereich „Autonomieunterstützung“ berichtet, da sich jeweils signifikante,

mittlere negative Zusammenhänge mit steigenden Gesprächsanteil der Lehrkräfte zeigen. Für die Items der Dimension „Kontrolle“ gibt es keinen signifikanten Zusammenhang, was wiederum an der sehr geringen Varianz der kaum vorhandenen Anteile an Codes in diesem Bereich liegen dürfte (vgl. Fragestellung 4). Erwartungskonform ergibt sich beim Makrorating keinen Zusammenhang zur Dimension „Strukturgebung“, was auch auf den Iteminhalt „Verwendung einer klaren und verständlichen Sprache“ zurückzuführen sein könnte, da dieses Merkmal eher unabhängig vom Gesprächsanteil sein dürfte. Interessant ist in der Betrachtung der einzelnen Items zudem, dass gerade dort, wo individualisierende Zugänge zu Kindern und Eltern betrachtet werden (W3-W5, vgl. Tab. 27), die höchsten negativen Zusammenhänge zum Gesprächsanteil zu verzeichnen sind.

Somit lässt sich aus Mikro- und Makrorating zu den Gesprächsstrategien und dem Zusammenhang zu den Gesprächsanteilen der Lehrkräfte zusammenfassen, dass höhere Gesprächsanteile der Lehrkräfte signifikant mit tendenziell geringeren Anteilen an wertschätzendem Verhalten einhergehen und mit tendenziell höheren strukturgebenden Anteilen verknüpft sind. Ferner deuten die Einzelitems aus dem Makrorating darauf hin, dass es mit zunehmendem Gesprächsanteil auch eher weniger an den Gesprächspartner angepasste Herangehensweisen der Lehrkräfte gibt.

F12 (Gesprächslänge und motivationale Dimensionen): Gibt es Zusammenhänge zwischen der Gesprächslänge und den motivationalen Dimensionen im Sprachverhalten der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen?

H12 (Gesprächslänge und motivationale Dimensionen): Es werden keine Zusammenhänge erwartet.

Für die Beantwortung dieser Frage wurde die Gesprächslänge sowohl in Verbindung mit den aus der Mikrokodierung herausgearbeiteten Anteilen der Dimensionen als auch mit den Makroratings zu den Gesprächsstrategien betrachtet. Da die Mikrokodierung für die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 aufsummiert und die Makrokodierung separat betrachtet wird, gibt es dort wiederum eine unterschiedliche Fallanzahl (Mikro N = 48, Makro N = 61).

Tabelle 28. Zusammenhänge zwischen der Gesprächslänge und den Codeanteilen der Dimensionen

Zusammenhänge zwischen der Gesprächslänge und Codeanteilen der Dimensionen					
	Anteil kodierter Segmente in der Dimension „Strukturgebung“	Anteil kodierter Segmente in der „Dimension „Wertschätzung““	Anteil kodierter Segmente in der Dimension „Autonomieunt.““	Anteil kodierter Segmente in der Dimension „Kontrolle““	Anteil nicht kodierter Segmente
Gesprächslänge	.04	-.20	-.20	-.07	.46**
Anmerkungen: für die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 aufsummierte Betrachtung, ** p < .01, * p < .05, N = 48					

Für die Mikroratings zeigen sich erwartungskonform keine signifikanten Zusammenhänge von der Gesprächslänge zu den Dimensionen „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“, „Strukturgebung“ und „Kontrolle“. Es ergibt sich ein recht hoher positiver Zusammenhang ($r = .46, p < .01$) zwischen der Gesprächslänge und den Anteilen nicht kodierter Segmente (vgl. Tab. 28).

Tabelle 29: Zusammenhänge zwischen der Gesprächslänge und den Makroratings der Gesprächsstrategien

Zusammenhänge zwischen der Gesprächslänge und Makroratings zu Gesprächsstrategien	
Item	Gesprächsanteil Lehrkräfte
W1: Die Lehrkraft schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre.	-.03
W2: Die Lehrkraft formuliert respektvoll und entblößt Eltern damit nicht.	-.26*
W3: Die Lehrkraft argumentiert mit dem Wohl des Kindes.	.09
W4: Die Lehrkraft fokussiert sich auf Stärken und Fortschritte.	.17
W5: Die Lehrkraft passt sich dem Hintergrund der Eltern an.	-.00
A: Die Lehrkraft dominiert das Gespräch nicht.	.03
S: Die Lehrkraft verwendet klare und verständliche Formulierungen.	-.44**
K: Die Lehrkraft hat keine dritte Person mit im Gespräch, um Druck auszuüben.	-- (keine Varianz im Rating)
K: Die Lehrkraft lässt nichts Schriftliches unterschreiben.	-.02

Anmerkungen: Für Lehrkraft 1-1 und 1-2 wurden die Gesprächsanteile aufaddiert und mit den jeweiligen Ratings betrachtet. Daher $N = 61$. ** $p < .01$, * $p < .05$

Für das Makrorating ergeben sich zur Gesprächslänge (vgl. Tab. 29) erwartungskonform für sieben Items auch keine Zusammenhänge. Für die Items „Die Lehrkraft verwendet eine klare und verständliche Sprache.“ ($r = -.44, p < .01$) und „Die Lehrkraft formuliert respektvoll und entblößt Eltern damit nicht.“ ($r = -.26, p < .05$) ergeben sich jedoch mittlere negative Zusammenhänge. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Ratings für beide Items bis auf einen Wert in der oberen Hälfte der Skala lagen (vgl. Fragestellung 5).

F13 (Beratungsanlässe und motivationale Dimensionen): Gibt es Zusammenhänge zwischen den Anteilen der Beratungsanlässe (Hertel, 2015) und den motivationalen Dimensionen im Sprachverhalten der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen?
H13 (Beratungsanlässe und motivationale Dimensionen): Es werden keine Zusammenhänge erwartet.

Auch in Bezug auf die Anteile der Beratungsanlässe (Hertel, 2015) an der Gesamtsegmentzahl wurde jeweils die Mikro- und Makrokodierung zu den Gesprächsstrategien getrennt betrachtet. Analog zu Fragestellung 12 wurden dabei für Mikrorating Lehrkraft 1-1 und 1-2 zusammen (48 Fälle), für das Makrorating getrennt (61 Fälle) betrachtet.

Im Wesentlichen kann hier die Erwartung bestätigt werden, dass sich kaum signifikante Zusammenhänge zeigen. Die Ausnahmen (vgl. Tab. 30) sollen kurz vorgestellt werden.

Tabelle 30: Zusammenhänge Beratungsanlässe und Gesprächsstrategien

Zusammenhänge der Anteile der Beratungsanlässe und der Mikro- und Makroratings zu Gesprächsstrategien						
Beratungsanlässe	Mikrorating Anteil nicht kodierbar	Mikrorating Anteil Strukturgebung	Mikrorating Anteil Wertschätzung	Makrorating „Nichts Schriftliches“	Makrorating „vertrauenvolle Atmosphäre“	Makrorating „Stärken und Fortschritte“
Anteil Lernberatung	-.43**	.12	.01	.09	-.19	-.09
Anteil Laufbahnberatung	.51**	.01.	-.41**	-.36**	-.06	-.16
Anteil Verhaltensauffälligkeit	.10	.19	-.19	.14	-.17	-.04
Anteil Erziehungsberatung	.01	.03	-.03	.07.	.10	.13.
Anteil Krisenberatung	--- keine Varianz im Anteil					
Anteil nicht kodierter Segmente	.10	-.35*	.41**	.10	.39**	.25*

Anmerkungen: In der Tabelle sind nur DIE Dimensionen aus dem Mikro- und Items aus dem Makrorating aufgeführt, bei denen überhaupt signifikante Zusammenhänge vorlagen. Vollständige Tabellen enthält Anhang 15.
 ** $p < .01$, * $p < .05$. Für das Makrorating $N = 61$, für das Mikrorating $N = 48$.

Die grau unterlegten Bereiche zeigen an, dass die meisten Ergebnisse in Zusammenhang mit den jeweiligen Kategorien „nicht kodierbarer Elemente“ stehen. Diese lassen sich auch größtenteils sinnvoll interpretieren. Dass mit steigendem Anteil an Lernberatung der Anteil nicht kodierbarer Elemente im Bereich der Gesprächsstrategien sinkt, ist plausibel. Dass mit steigendem Anteil in der Dimension „Wertschätzung“ bzw. bei höheren Ratings zu „vertrauensvoller Atmosphäre“ und „Fokussierung auf Stärken und Fortschritte“ auch die Anteile thematisch nicht kodierter Segmente zunehmen, ist insofern nachvollziehbar, da in den unter Beratungsanlässen „nicht kodierbaren Segmenten“ häufig Beziehungspflege betrieben und klassenbezogene Informationen vermittelt wurden (vgl. Fragestellung 8). Der mittlere Zusammenhang zwischen dem Anteil an „Laufbahnberatung“ und dem Item „Nichts Schriftliches unterzeichnen zu lassen“ geht darauf zurück, dass die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 im Gespräch nach der jeweiligen Besprechung der Empfehlungen für die weiterführende Schule das Besprechungsergebnis fixiert haben und die Eltern baten, dieses zu unterzeichnen. Der negative Zusammenhang zwischen dem Anteil an „Laufbahnberatung“ und dem Anteil an Codes in der Dimension „Wertschätzung“ ist vielleicht so zu deuten, dass Laufbahnberatung zu Lasten wertschätzender Anteile im Gespräch geht könnte.

9.4 Zusammenhänge von Einflussfaktoren mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte

Bei der Betrachtung der Einflussfaktoren auf Lehrkraft- und Elternseite und diesbezüglicher Zusammenhänge zu den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte wurden jeweils Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet. Bei der Beantwortung der Fragestellungen werden jeweils nur Ausschnitte aus den Tabellen mit zumindest teilweise signifikanten Korrelationskoeffizienten angeführt. Die vollständigen Versionen finden sich im Anhang 16 dieser Arbeit.



Abbildung 39: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 3. Schritt

F14 (Merkmale auf Lehrkraftseite und motivationale Dimensionen): Zeigen sich Zusammenhänge zwischen den angewandten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen auf dimensionaler Ebene sowie deren Überzeugungen zur Beratung und Gesprächsführung, Aus- und Weiterbildung und Sicherheit in Bezug auf Beratung und Gesprächsführung sowie zur Berufserfahrung?

H14 (Merkmale auf Lehrkraftseite und motivationale Dimensionen): Es wird erwartet, dass sich zu dem Ausmaß förderlicher Überzeugungen sowie der Aus- und Weiterbildung für Beratung und Gesprächsführung positive Zusammenhänge zeigen mit den Dimensionen „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“ und negative Zusammenhänge mit der Dimension „Kontrolle“. Des Weiteren werden keine Zusammenhänge zur Berufserfahrung und zur Sicherheit in Beratung und Gesprächsführung erwartet.

Da für die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 sowohl für die Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite (Überzeugungsfaktoren – vgl. Kap. 8.2.2.1, Einzelitems zu Aus- und Weiterbildung sowie zur Sicherheit, Angaben zur Berufserfahrung) als auch für die Kodieranteile der Dimensionen und die

Ratings auf der Makroebene getrennte Informationen vorlagen, werden diese auch getrennt betrachtet, so dass 61 Fälle in die Analyse einbezogen werden.

Zunächst gibt es entgegen der Erwartungen keinerlei Zusammenhänge von Merkmalen auf Lehrkraftseite und den Anteilen an den Dimensionen „Autonomieunterstützung“ und „Kontrolle“ in den Gesprächen. Bei „Kontrolle“ ist das angesichts der kaum vorhandenen Kodierungen (vgl. Fragestellung 4) schlüssig. Signifikante Ergebnisse werden in Bezug auf die Anteile der beiden anderen Dimensionen sowie den Anteil nicht kodierbarer Segmente in Tabelle 31 zusammengefasst.

Tabelle 31: Zusammenhänge von Merkmalen auf Lehrkraftseite und Anteilen der Dimensionen im Sprachverhalten

Zusammenhänge von Merkmalen auf Lehrkraftseite und Anteilen der Dimensionen im Sprachverhalten									
Anteile der Codes in den Dimensionen an der Gesamt-segmentzahl	Sicherheit	Qualifikation Studium	Qualifikation Referend.	Qualifikation Fortbildung	Berufserfahrung	Faktor Prozess-orient.	Faktor Belastender Konflikt	Faktor Direktiver Ratschlag	Faktor Lösungs- und Ressourc.Or.
Anteil Codes „Strukturgebung“	-.18	.27*	-.02	.29*	.02	.06	-.24	.01	.25*
Anteil Codes „Wertschätzung“	.33*	-.20	.05	-.18	-.11	.05	.53**	-.14	.02
Anteil Codes „Autonomieunterstützung“	-.09	.23	.19	.14	-.22	.06	-.19	-.11	.07
Anteil Codes „Kontrolle“	-.05	-.05	-.09	-.04	.09	-.03	-.09	.13	-.12
Anteil nicht kodierbarer Segmente	-.19	-.23	-.19	-.21	.30*	-.21	-.34**	.27*	-.43**

Anmerkungen: ** $p < .01$, * $p < .05$, $N = 61$, die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 wurden separat betrachtet.
Die Kodierungen der Lehrkraftmerkmale sind so zu verstehen: „Sicherheit“: Je höher, desto sicherer. „Qualifikation“: Je höher, desto qualifizierter. Überzeugungsfaktoren: Je höher, desto stärker entsprechende Überzeugungen (günstig für „Lösungs- und Ressourcenorientierung“, ungünstig für „Belastender Konflikt“ und „Direktiver Ratschlag“).

Dabei treten sowohl erwartungskonforme, nicht erwartete als auch widersprüchliche Ergebnisse zu Tage. Ein höheres Maß an berichteter Qualifizierung in Studium ($r = .27, p < .05$) und durch Fortbildung ($r = .29, p < .05$) hängt in mittlerem Maße positiv mit dem Anteil strukturgebender Kodierungen zusammen. Der Anteil von „Strukturgebung“ hängt auch vergleichbar positiv ($r = .25, p < .05$) mit dem günstigen Ausmaß an Überzeugungen zur Lösungs- und Ressourcenorientierung zusammen.

Die Angaben zur Qualifizierung der Lehrkräfte hängen jedoch nicht mit den Anteilen in den Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ zusammen. Der Anteil an Codes im Bereich „Wertschätzung“ wiederum hängt in mittlerem Maße ($r = .33, p < .05$) mit der von den Lehrkräften berichteten Sicherheit in Bezug auf Beratung und Gesprächsführung zusammen, was angesichts der Studienlage nicht erwartet wurde, derzufolge Sicherheit kein auffälliger Prädiktor für Qualität in Gesprächen sei (vgl. Kap. 4.2.3 und 4.2.4).

Erwartungswidrig sind die Befunde zum Ausmaß der Überzeugungen zur Gesprächsführung als „Belastender Konflikt“. Je stärker die Lehrkräfte diesen tendenziell ungünstigen Einschätzungen zugestimmt haben (vgl. Kap. 8.2.2.1 und Tab. 9), desto größer ist der Anteil an Codes im Bereich „Wertschätzung“; mit $r = .53$ ($p < .01$) ist dieser Zusammenhang als hoch zu betrachten.

Beim Blick auf die global beurteilten Gesprächsstrategien fällt das Bild ähnlich uneinheitlich aus. Es zeigen sich zunächst in vielen Bereichen nicht die erwarteten Ergebnisse (vgl. Tab. 32). Die Angaben zur Qualifizierung für Gesprächsführung und Beratung ergeben für den Bereich Referendariat und Fortbildung keinerlei Zusammenhänge. Nur für die Angaben zur Qualifizierung im Studium gibt es einen mittleren positiven Zusammenhang ($r = .36$, $p < .01$) zur Beurteilung der Verwendung „klarer und verständlicher Ausdrucksweise“. Wiederum scheint die selbstberichtete Sicherheit eine Rolle zu spielen, sowohl für die fehlende Dominanz im Gespräch ($r = .25$, $p < .05$) als auch für die Frage, inwieweit die Lehrkraft eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Wahrnehmung der Rater schafft ($r = .34$, $p < .01$).

Tabelle 32: Zusammenhänge von Merkmalen der Lehrkräfte und Makroratings zu Gesprächsstrategien

Zusammenhänge von Merkmalen der Lehrkräfte und Makroratings zu Gesprächsstrategien									
	Sicherheit	Qualifizierung Studium	Qualifizierung Referend.	Qualifizierung Fobi	Berufserfahrung	Faktor Prozess-orient.	Faktor Belast. Konflikt	Faktor Direktiver Ratschl.	Faktor Lösungs- und Res. O.
A: Die L. dominiert das Gespräch nicht.	.25*	-.22.	-.12	-.21	.08	-.19	.01	-.12	-.25
K: Die Lehrkraft hat keine dritte Person mit im Gespräch, um Druck auszuüben.					-- (keine Varianz im Rating)				
K: Die Lehrkraft lässt nichts Schriftliches unterschreiben.	.03	.20	.22	.19	-.25	.06	.19	-.20	.22
S: Die L. verwendet klare und verständliche Formul.	.06	.36**	.05	.24	-.02	-.27*	-.06	-.09	-.28*
W1: Die L. schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre.	.34**	-.15	-.03	-.20	.04	-.17	.11	-.17	-.15
W2: Die L. formuliert respektvoll und entblößt nicht.	.16	.17	-.02	.07	.05	-.28*	-.07	-.11	-.30*
W3: Die L. argumentiert mit dem Wohl des Kindes.	-.11	.11	.08	.17	-.13	-.10	.17	-.05	-.18
W4: Die Lehrkraft fokussiert sich auf Stärken und Fortschritte.	-.05	.02	.16	.10	-.28*	-.05	.23	-.11	-.14
W5: Die L. passt sich dem Hintergrund der Eltern an.	.09	.10	-.02	.05	.03	-.12	.06	.01	-.16
Anmerkungen: ** $p < .01$, * $p < .05$, $N = 61$, die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 wurden separat betrachtet. Die Kodierungen der Lehrkraftmerkmale sind so zu verstehen: „Sicherheit“: Je höher, desto sicherer. „Qualifikation“: Je höher, desto qualifizierter. Überzeugungsfaktoren: Je höher, desto stärker entsprechende Überzeugungen (günstig für „Lösungs- und Ressourcenorientierung“ sowie „Prozessorientierung“).									

Dass für die Berufserfahrung keine positive Rolle abzuleiten sein würde, war angesichts der Befundlage erwartet worden. Es zeigt sich in den Daten zudem, dass Berufserfahrung in mittlerem

Maße ($r = -.28, p < .05$) negativ korreliert mit dem bewerteten Maß, inwieweit sich die Lehrkraft auf Stärken und Fortschritte fokussiert.

Widersprüchlich zu den Erwartungen und auch zur breiten Befundlage sind die Ergebnisse zu den Überzeugungsfaktoren „Prozessorientierung“ und „Lösungs- und Ressourcenorientierung“. Hier gibt es für beide Faktoren mittlere negative Zusammenhänge zur Frage, inwieweit die Lehrkräfte klare und verständliche Formulierungen verwenden sowie dazu, inwieweit die Lehrkraft respektvoll formuliert und damit nicht entblößt. Diese Ergebnisse werden im Abschlusskapitel zu diskutieren sein, möglicherweise auch anhand des Blickes auf die individuellen Daten der involvierten Lehrkräfte.

Somit lässt sich für mögliche Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite zusammenfassen, dass die gefundenen Zusammenhänge nur in Teilen in die vorliegende Befundlage passen, so bei Anzeichen für Relevanz des Ausmaßes an Qualifizierung. Es überwiegen hier aber Ergebnisse, die sich nicht einfügen in vorliegende, zum Teil umfangreiche Befunde. So überraschen mehrere positiv zu betrachtende Zusammenhänge mit der selbst empfundenen Sicherheit der Lehrkräfte. Die Ergebnisse zu den Überzeugungsfaktoren sind sogar überwiegend widersprüchlich zu den auf Befunden basierenden Annahmen.

F15 (Elterliche kindbezogene Leistungseinschätzung und motivationale Dimensionen): Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der elterlichen Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und den motivationalen Dimensionen im Sprachverhalten der Lehrkräfte?

H15 (Elterliche kindbezogene Leistungseinschätzung und motivationale Dimensionen): Es wird erwartet, dass sich Zusammenhänge zwischen den Dimensionen und der elterlichen Einschätzung zum kindlichen Unterstützungsbedarf zeigen.

Wie bei vorangegangenen Fragestellungen wurde für die Betrachtung möglicher Zusammenhänge für die Anteile der Dimensionen aus der Mikrokodierung der Datensatz mit 48 Fällen verwendet (die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 aufsummiert); und für die Ratings auf Makroebene zu den Gesprächsstrategien wurde die getrennte Betrachtung von Lehrkraft 1-1 und 1-2 genutzt ($N = 61$ Fälle).

Die Berechnung der Korrelationskoeffizienten ergibt keinerlei signifikante Ergebnisse für die Anteile der Dimensionen und die Frage aus dem Elternfragebogen, inwieweit das eigene Kind viel Unterstützung beim Lernen benötigt (Überblick über die Ergebnisse vgl. Anhang 17). Auch mit Blick auf die Gesprächsstrategien im Globalrating gibt es nur bei einer von neun bewerteten Strategien einen signifikanten negativen Zusammenhang. Demzufolge fokussieren sich Lehrkräfte mit einem

mittleren Zusammenhang ($r = -.29, p < .05$) weniger auf Stärken und Fortschritte, je höher die Eltern den Unterstützungsbedarf ihres Kindes einschätzen.

Im Wesentlichen muss die Hypothese verworfen werden, dass sich Zusammenhänge von der elterlichen Einschätzung des Unterstützungsbedarfs zu den Gesprächsstrategien der Lehrkräfte aufzeigen und sich auf diesem Wege der Erfassung des Gesprächsverhaltens Hinweise auf adaptive Verhaltensweisen der Lehrkräfte ableiten lassen.

F16 (Prädiktoren elterlichen Schulengagements und motivationale Dimensionen): Weisen die eingesetzten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte in den Elternsprechtagsgesprächen Zusammenhänge auf mit Prädiktoren des elterlichen Schulengagements wie Selbstwirksamkeitserwartung, Rollenverständnis und verfügbare Ressourcen?

H16 (Prädiktoren elterlichen Schulengagements und motivationale Dimensionen): Es werden Zusammenhänge zwischen den Dimensionen und elterlichen Prädiktoren erwartet, die gedeutet werden können im Sinne von adaptiven Vorgehensweisen der Lehrkräfte mit Blick auf das einzelne Elternteil.

Bei der Frage, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren elterlichen Schulengagements „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Rollenverständnis“ und „verfügbare Ressourcen“ und dem erfassten Gesprächsverhalten der Lehrkräfte aufzeigen lassen, wurden wie bereits zuvor für die Mikrokodierung 48 Fälle und für die Makrokodierung 61 Fälle einbezogen.

Tabelle 33: Zusammenhänge zwischen Prädiktoren elterlichen Schulengagements und Makroratings zu Gesprächsstrategien

Zusammenhänge zwischen Prädiktoren elterlichen Schulengagements und Makroratings zu Gesprächsstrategien		
geratete Gesprächsstrategie	elterliche Ressourcen für die Unterstützung	elterliches Rollenverständnis bei der Unterstützung
K: Die L. hat nichts Schriftliches unterzeichnen lassen.	.20	.26*
S: Die L. verwendet eine klare und verständliche Sprache.	.32*	.17
W1: Die L. schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre.	.10	.26*
W3: Die L. argumentiert mit dem Wohl des Kindes.	.26*	.16
W5: Die L. passt sich dem Hintergrund der Eltern an.	n.s. .25 ^{**}	.19
Anmerkungen: N = 61, * $p < .05$, ** $p = .051$; Kodierung Ressourcen und Rollenverständnis: Je niedriger, desto höher die Ressourcen und das Verantwortungsgefühl für Unterstützung		

Für die auf der Basis der Mikrokodierung festgestellten Anteile der Dimensionen „Strukturgebung“, „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“ und „Kontrolle“ konnten keinerlei signifikante

Zusammenhänge zu den Angaben der Eltern zu ihrer Selbstwirksamkeitserwartung, ihrem Rollenverständnis und ihren verfügbaren Ressourcen für die Unterstützung des Kindes gefunden werden.

Für das globale Rating der Gesprächsstrategien lassen sich keine Zusammenhänge zur Einschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern finden. Für die elterliche Einschätzung ihrer Ressourcen für die Unterstützung und ihr Rollenverständnis hingegen ergeben sich einige signifikante Zusammenhänge (vgl. Tab. 33) zu vier der neun Gesprächsstrategien.

Für den Prädiktor „elterliche Ressourcen für die Unterstützung“ lässt sich demnach festhalten, dass je weniger Eltern Ressourcen für die Unterstützung sehen, desto stärker verwenden Lehrkräfte eine klare und verständliche Sprache ($r = .32, p < .05$) und argumentieren mit dem Wohl des Kindes ($r = .26, p < .05$). An der Grenze zum 5-Prozent-Signifikanzniveau ist ferner noch das Rating, dass sich Lehrkräfte dem Hintergrund der Eltern in stärkerem Maße anpassen, wenn Eltern weniger Ressourcen für die Unterstützung sehen ($r = .25, p = .051$).

Für den Prädiktor „Rollenverständnis der Eltern bei der Unterstützung“ zeigen sich Zusammenhänge dahingehend, dass je weniger Eltern sich für die Unterstützung des Kindes verantwortlich sehen, desto stärker Lehrkräfte eine vertrauensvolle Atmosphäre aufzubauen versuchen ($r = .26, p < .05$) und nichts Schriftliches unterzeichnen zu lassen ($r = .26, p < .05$).

Somit lässt sich für die Betrachtung elterlicher Einflussfaktoren auf das Gesprächsverhalten der Lehrkräfte festhalten, dass Hinweise auf adaptives Verhalten der Lehrkräfte nicht in dem Maße an Zusammenhängen festgemacht werden konnten wie erwartet. Bezogen auf die Anteile an den Dimensionen der genutzten Gesprächsstrategien konnten keine Wirkungen festgestellt werden. Die Einschätzungen der Eltern zum Unterstützungsbedarf hatten auch kaum messbare Auswirkungen auf die Gesprächsstrategien. Jedoch konnten für das Rollenverständnis und die eingeschätzten Ressourcen der Eltern Zusammenhänge zu global gerateten Gesprächsstrategien festgehalten werden, die im positiven Sinne als adaptive Anpassung an die elterlichen Voraussetzungen gedeutet werden können.

9.5 Zusammenhänge der elterlichen Wahrnehmung mit den motivationalen Dimensionen im Gesprächsverhalten der Lehrkräfte

Letztlich ist hinsichtlich der eingesetzten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte für die Motivierung von Eltern wichtig, wie Eltern das Gespräch beurteilen. Dazu soll in diesem Kapitel zunächst enger betrachtet werden, wie die elterliche Wahrnehmung der in den Dimensionen „Strukturgebung“, „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“ und „Kontrolle“ zusammengefassten Gesprächsstrategien ausfällt und ob diese mit den auf der Mikro- und Makroebene erfassten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte für die Motivationsförderung zusammenhängen. Dazu wird zunächst ein deskriptiver Überblick über die elterliche Wahrnehmung gegeben (Fragestellung 17). Anschließend sollen Pearson-Korrelationskoeffizienten zu den entsprechenden Variablen zu den Dimensionen auf Elternseite sowie den Anteilen der Dimensionen aus der Mikrokodierung (48 Fälle) und den Ratings aus der Makrokodierung der Gesprächsstrategien (61 Fälle) auf Lehrkraftseite helfen, die Frage der Motivierung beim Übergang von der Lehrkraft zum Elternteil besser zu verstehen (Fragestellung 18). Vollständige Tabellen mit Angaben zu den Korrelationen finden sich im Anhang dieser Arbeit.

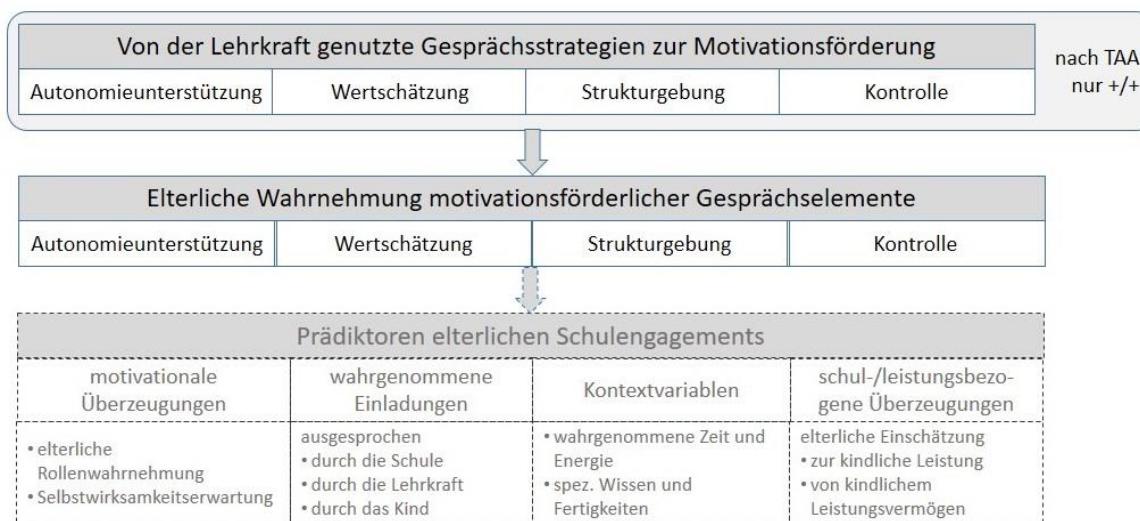


Abbildung 40: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 4. Schritt

F17 (elterliche Wahrnehmung der Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens):

Wie bewerten Eltern die Gespräche bezogen auf die Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens der Lehrkräfte?

H17 (elterliche Wahrnehmung der Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens):

Es wird erwartet, dass es in der Wahrnehmung der Eltern Varianz in der Bewertung gibt, sowohl bezogen auf die Gesamtgruppe, als auch bezogen auf die Betrachtung einzelner Lehrkräfte mit mehreren Gesprächen und die vier Dimensionen.

Tabelle 34 gibt zunächst einen Überblick über deskriptive Merkmale. Für das Verständnis muss erläutert werden, dass der Maximalwert von „1“ in seiner Bedeutung für maximale Motivationsförderung bezogen auf die Dimension steht, analog ist der Minimalwert zu verstehen. Die Spannweite der Werte auf der fünfstufigen Skala weist bereits auf unterschiedliche Wahrnehmung der Gespräche hin. Die Mittelwerte zur wahrgenommenen „Autonomieunterstützung“ und „Wertschätzung“ liegen im oberen Bereich der Skala, bei Verzicht auf „Kontrolle“ liegt er nahe dem Maximalwert, bei „Strukturgebung“ eher im mittleren Bereich der Skala.

Tabelle 34: Deskriptive Angaben zur elterlichen Wahrnehmung der motivationsförderlichen Dimensionen

Angaben zur elterlichen Wahrnehmung der Dimensionen der Gesprächsstrategien				
	Autonomie- unterstützung	Wertschätzung	Verzicht auf Kontrolle	Strukturgebung
<i>M</i>	1.89	1.92	1.23	2.59
<i>SD</i>	0.57	0.73	0.45	0.91
max	1	1	1	1
min	3.5	3.6	3.33	5

Anmerkungen: *N* = 48, 1 – trifft zu, 5 – trifft nicht zu. Min und max sind im Sinne der Güte der elterlichen Rückmeldung zu verstehen.

Die Standardabweichung weist auf eine insgesamt geringe Varianz der Werte bei Verzicht auf „Kontrolle“ hin, auch bei „Autonomieunterstützung“ ist die Varianz vergleichsweise gering. Die Angaben zur „Wertschätzung“ streuen bereits deutlicher. Bei „Strukturgebung“ zeigt die Standardabweichung eine erhebliche Streuung über die gesamte Skala an.

Tabelle 35: Angaben zur elterlichen Wahrnehmung der Dimensionen - je nach Lehrkraft

Angaben zur elterlichen Wahrnehmung der Dimension der Gesprächsstrategien					
Lehrkräfte	<i>N</i>	Autonomie- unterstützung <i>M</i> (<i>SD</i>)	Wertschätzung <i>M</i> (<i>SD</i>)	Verzicht auf Kontrolle <i>M</i> (<i>SD</i>)	Strukturgebung <i>M</i> (<i>SD</i>)
1_1/2	13	1.92 (0.63)	2.05 (0.79)	1.17 (0.32)	2.83 (0.97)
2_3	4	2.00 (0.19)	1.30 (0.35)	1.08 (0.17)	3.00 (0.79)
3_4	4	1.74 (0.57)	1.23 (0.21)	1.08 (0.17)	2.29 (0.40)
4_7	5	1.40 (0.38)	1.54 (0.33)	1.47 (1.04)	2.65 (0.74)
5_8	10	3.09 (0.60)	2.42 (0.76)	1.23 (0.42)	2.40 (0.74)
5_9	2	1.50 (0.71)	1.50 (0.71)	1.00 (0.00)	1.75 (1.06)
6_10	6	1.89 (0.52)	2.01 (0.73)	1.14 (0.28)	2.81 (1.34)
7_11	3	1.86 (0.75)	1.87 (0.23)	1.67 (0.58)	1.75 (0.75)
10_14	1	2.67 (–)	3.00 (–)	1.33 (–)	3.75 (–)

Anmerkungen: 1 – trifft zu, 5 – trifft nicht zu
grün unterlegt Maximalwert je Dimension – rot unterlegt Minimalwert – bezogen auf die Bedeutung, max. = höchste Wahrnehmung

Betrachtet man die Lehrkräfte für sich (vgl. Tab. 35), zeigen sich bereits an der Spannweite der Mittelwerte aller Lehrkräfte unterschiedliche Ausprägungen der Wahrnehmung der Dimensionen. Die Maximal- und Minimalwerte je Dimension sind jeweils grün und rot unterlegt. Wie bereits an den Standardabweichungen der Gesamtgruppe zu erahnen war, fällt diese bei Verzicht auf „Kontrolle“ mit $R = .67$ am kleinsten und bei „Strukturgebung“ mit $R = 2$ am größten aus.

Somit lässt sich die Hypothese weitgehend bestätigen. Die elterliche Wahrnehmung in den Dimensionen „Strukturgebung“, „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“ und Verzicht auf „Kontrolle“ variieren sowohl zwischen den Lehrkräften als auch für die einzelnen Gespräche der jeweiligen Lehrkraft. Für Verzicht auf „Kontrolle“ ist die Varianz am geringsten aufgrund der insgesamt sehr guten Beurteilung durch die Eltern. Für die anderen drei Dimensionen weisen sowohl die Standardabweichungen für alle Gespräche als auch die Spannweiten der Mittelwerte der Lehrkräfte auf ein deutlich höheres Maß an Varianz hin. Für einzelne Lehrkräfte zeigt sich aber auch hier eine nur geringe Varianz („Autonomieunterstützung“: Lehrkraft 2-3 $SD = .19$, $M = 2.00$; „Wertschätzung“: Lehrkraft 3-4 $SD = .21$, $M = 1.23$, Lehrkraft 7-11 $SD = .23$, $M = 1.87$; „Strukturgebung“: Lehrkraft 3-4 $SD = .40$, $M = 2.29$, vgl. Tab. 35).

F18 (Gesprächsstrategien und elterliche Wahrnehmung): In welchem Maße hängen die beobachteten Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens in den Elternsprechtagsgesprächen mit der elterlichen Wahrnehmung zusammen?

H18 (Gesprächsstrategien und elterliche Wahrnehmung): Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Dimensionen motivationsförderlichen Gesprächsverhaltens der Lehrkraft und elterlicher Wahrnehmung von „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“, „Strukturgebung“ und „Kontrolle“.

Für die Beantwortung wurden nun die aus dem Fragebogen der Eltern gebildeten Variablen zur Wahrnehmung der „Autonomieunterstützung“, „Wertschätzung“, „Strukturgebung“ und des „Verzichts auf Kontrolle“ korreliert mit den Anteilen der Dimensionen aus der Mikrokodierung und

Tabelle 36: Zusammenhänge von kodierten Dimensionsanteilen und der elterlichen Wahrnehmung

Zusammenhänge der kodierten Dimensionsanteile im Sprachverhalten der Lehrkräfte mit elterlicher Wahrnehmung					
Elterliche Wahrnehmung	Anteil Autonomieu.	Anteil Wertschätzung	Anteil Kontrolle	Anteil Strukturgebung	Anteil nicht kodierbar
von Autonomieu.	-.36*	-.03	-.05	.19	.06
von Wertschätzung	.03	-.24	.03	.16	.13
Verzicht auf Kontrolle	.09	.23	.00	-.29*	.00
von Strukturgebung	-.19	.19	-.10	-.06	-.06

Anmerkung: Kodierung im Elternfragebogen – 1 – trifft voll zu, 5 – trifft gar nicht zu, $N = 48$, * $p < .05$.

den Ratings aus der Makrokodierung (Ergebnisübersicht vgl. Tab. 36). Erneut wurden einmal 48 und einmal 61 Fälle betrachtet aufgrund der Kooperation der Lehrkräfte 1-1 und 1-2 in deren Gesprächen.

Für die Anteile der Dimensionen aus dem Kodierungsprozess zu den Gesprächsstrategien zeigten sich zwei signifikante Zusammenhänge. Bei höheren Anteilen autonomiefördernder Gesprächsstrategien wurden diese auch mit einem mittleren positiven Zusammenhang ($r = -.36^6$, $p < .05$) von den Eltern wahrgenommen. Setzten die Lehrkräfte in höherem Maße strukturgebende Gesprächsstrategien ein, nahmen die Eltern mit einem mittleren positiven Zusammenhang ($r = .29$, $p < .05$) stärker die Ausübung von „Kontrolle“ durch das Gespräch wahr.

Für die Ratings zu den global bewerteten Gesprächsstrategien ergab sich nur ein signifikantes Ergebnis. Fokussierte sich die Lehrkraft in den Augen der Rater stärker auf Stärken und Fortschritte, nahmen Eltern mit einem mittleren Zusammenhang ($r = -.32^7$, $p < .05$) mehr Wertschätzung durch das Gespräch wahr.

Es kann bilanziert werden, dass sich bei dieser engeren Sicht anhand der Dimensionen im Elternfragebogen und im Kodierverfahren der Sprachanteile der Lehrkräfte einzelne aussagekräftige und auch sinnvoll zu verknüpfende Zusammenhänge zwischen den erfassten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte und der elterlichen Wahrnehmung finden lassen. Dabei fällt auf, dass diese zweimal innerhalb der gleichen Dimension zu finden sind (Autonomie und Wertschätzung). Das ließe darauf schließen, dass das Ausmaß an „Autonomieunterstützung“ und „Wertschätzung“ durch die Lehrkraft von den Eltern jeweils auch innerhalb dieser Dimension wahrgenommen wird. Ein Zusammenhang kreuzt aber auch zwischen den Dimensionen „Strukturgebung“ und „Kontrolle“, was in der Diskussion noch aufzugreifen ist.

⁶ negatives Vorzeichen aufgrund der Kodierung beim Elternfragebogen

⁷ negatives Vorzeichen aufgrund der Kodierung beim Elternfragebogen

9.6 Zusammenhänge zum motivationalen Gesamtfazit der Eltern nach dem Gespräch

Anknüpfend an das vorangegangene Kapitel soll nun die elterliche Wahrnehmung der Motivierung durch das Gespräch, das Kind weiterhin oder angepasst zu unterstützen, global betrachtet werden.

Dazu wird die Frage nach dem motivationalen Fazit der Eltern zum Gespräch einbezogen.

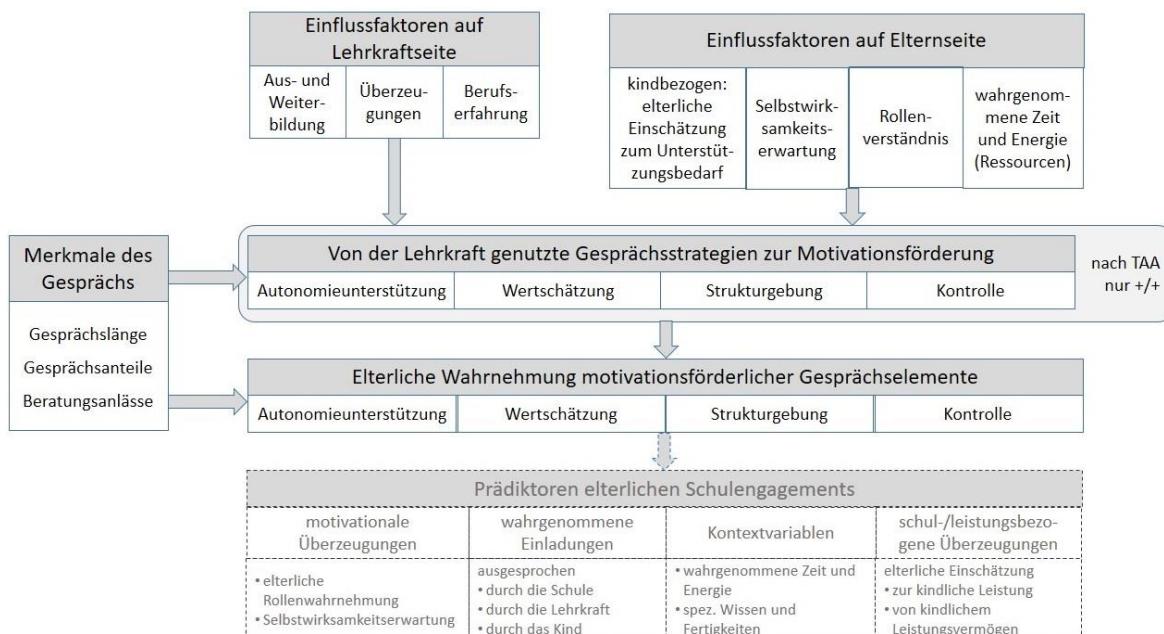


Abbildung 41: : Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 5. Schritt

Die diesbezüglichen Angaben werden zunächst deskriptiv ausgewertet. Anschließend werden Zusammenhänge zu Einflussfaktoren auf Eltern- und Lehrkraftseite, zu Gesprächsanteilen und zu den von der Lehrkraft genutzten und von den Eltern wahrgenommenen motivationsfördernden Dimensionen überprüft.

F19 (elterliches motivationales Gesamtfazit des Gesprächs): Wie bewerten Eltern das Gespräch hinsichtlich der Frage, ob sie das Gespräch zur Aufrechterhaltung oder Anpassung der Unterstützung des Kindes motiviert hat?
H19 (elterliches motivationales Gesamtfazit des Gesprächs): Es werden unterschiedliche Bewertungen dieser Frage erwarten, aber auf einem insgesamt hohen Niveau.

Die Eltern beurteilten die Gespräche bezogen auf die Frage, ob sie motiviert wurden, ihr Kind weiterhin zu unterstützen oder die Unterstützung anzupassen. Auf der fünfstufigen Skala wurden die beiden niedrigsten Ausprägungen gar nicht angegeben, 34 Eltern werteten die motivationale Wirkung auf der höchsten Stufe, neun Eltern auf der zweiten Stufe und drei Eltern auf der dritten Stufe, zwei Eltern machten keine Angabe zu dieser Frage. Es kann also insgesamt von einer hohen motivierenden

Wirkung der Gespräche ausgegangen werden. Tabelle 37 bietet einen differenzierten lehrkraftbezogenen Überblick über die deskriptiven Werte.

Tabelle 37: Lehrkraftbezogene Übersicht zu deskriptiven Angaben zum motivationalen Gesamtfazit der Eltern

Motivationales Gesamtfazit der Eltern nach dem Gespräch - lehrkraftbezogen										
Code LK	1_1/2	2_3	3_4	4_7	5_8	5_9	6_10	7_11	10_14	Gesamt
N	13	4	4	5	10	1	6	2	1	46
Fazit M	1.15	1.00	1.25	1.40	1.30	2.00	1.33	2.00	3.00	1.29
SD	0.38	0.00	0.50	0.55	0.68	--	0.52	1.41	--	0.56
max min	1 bis 2	1 bis 1	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 3	2	1 bis 2	1 bis 3	3	1 bis 3

Anmerkungen: Die Eltern wurden abschließend gefragt, inwieweit sie das Gespräch motiviert hat, ihr Kind weiterhin zu unterstützen oder etwas in der Unterstützung anzupassen.
 „1“ – trifft zu, „5“ – trifft nicht zu.
 Max ist arithmetisch der kleinste, aber in der angegebenen Wirkung der höchste Wert.

Angesichts der Linksschiefe und der recht geringen Varianz des „motivationalen Gesamtfazit“ als abhängiger Variable der folgenden Fragestellungen sind die Erwartungen zu den Korrelationen zu weiteren Merkmalen (Fragestellungen 20-25) einzuschränken.

F20 (Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie wirken sich gesprächsbezogene Aus- und Weiterbildung und Überzeugungen der Lehrkräfte sowie Berufserfahrung und Sicherheit in Gesprächsführung auf das motivationale Gesamtfazit der Eltern aus?

H20 (Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Für die günstigen gesprächsbezogenen Überzeugungen und Aus- und Weiterbildung werden positive Zusammenhänge mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern erwartet. Für die Berufserfahrung und die Sicherheit in Gesprächsführung werden keine Zusammenhänge erwartet.

Entgegen der Erwartung zeigen sich keinerlei signifikante Zusammenhänge des motivationalen Fazits der Eltern zu Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite, nicht zur Sicherheit in Beratung und Gesprächsführung, nicht zu den Angaben zur Aus- und Weiterbildung in Beratung und Gesprächsführung, nicht zu den Überzeugungsfaktoren und auch nicht zur Berufserfahrung. Eine detaillierte Übersicht über die Koeffizienten enthält Anhang 19.

F21 (Gesprächsanteile der Lehrkräfte und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängt der Gesprächsanteil der Lehrkräfte mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammen?

H21 (Gesprächsanteile der Lehrkräfte und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Auf der Basis von Studienergebnissen, die mit höheren Gesprächsanteilen auch eine hierarchisierende Wirkung

verknüpfen (vgl. Kap. 4.2.6), wird angenommen, dass es mindestens einen leichten negativen Zusammenhang zwischen der Höhe des Gesprächsanteils der Lehrkraft und dem motivationalen Gesamtfazit gibt.

Auch hier ist das Ergebnis nicht hypothesenkonform, es ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Gesprächsanteilen der Lehrkräfte und dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern.

F22 (Gesprächsstrategien der Lehrkräfte und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängen die von den Lehrkräften in motivationalen Dimensionen erfassten Gesprächsstrategien mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammen?

H22 (Gesprächsstrategien der Lehrkräfte und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Auf der Basis der Erkenntnisse von Hilkenmeier et al. (2017) wird erwartet, dass der Anteil an „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ in den Gesprächsstrategien der Lehrkräfte positiv mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammenhängt.

Ebenso verhält es sich bezogen auf die am Lehrkraftsprechanteil im Mikro- und Makrorating erfassten Gesprächsstrategien. Sowohl die Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten als auch die Ratings der globaler zu bewertenden Gesprächsstrategien ergeben keinerlei Zusammenhang zum motivationalen Gesamtfazit der Eltern.

F23 (Elterliche Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängt die elterliche Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs mit ihrem motivationalen Gesamtfazit zusammen?

H23 (Elterliche Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Auf der Basis von Befunden, dass Eltern von leistungsschwächeren Schüler Gespräche mit Lehrkräften als weniger nützlich ansehen (Sacher, 2014), wird ein negativer Zusammenhang zwischen der Höhe des Unterstützungsbedarfs und dem motivationalen Gesamtfazit erwartet.

Die Berechnung ergibt einen signifikanten mittleren Zusammenhang ($r = .45, p < .01$), der entgegengesetzt zur Hypothese aber ein besseres motivationales Fazit der Eltern ausweist, wenn Eltern bei Ihrem Kind einen höheren Unterstützungsbedarf sehen.

F24 (Prädiktoren elterlichen Schulengagements und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängen Selbstwirksamkeitserwartung, Rollenverständnis und Einschätzung der Ressourcen für die Unterstützung mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammen?

H24 (Prädiktoren elterlichen Schulengagements und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Es werden jeweils positive Zusammenhänge für Selbstwirksamkeitserwartung, Rollenverständnis und Einschätzung der Ressourcen mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern erwartet.

Der Zusammenhang zwischen dem motivationalen Fazit der Eltern und der Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern ist erwartungskonform positiv und mittlerer bis hoher Größe ($r = .51, p < .01$). Zum Rollenverständnis und zur Einschätzung der eigenen Ressourcen zeigt sich aber kein signifikanter Zusammenhang.

F25 (Elterliche Wahrnehmung der Dimensionen und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Wie hängt die elterliche Wahrnehmung der motivationsfördernden Dimensionen mit dem motivationalen Gesamtfazit der Eltern zusammen?

H25 (Elterliche Wahrnehmung der Dimensionen und motivationales Gesamtfazit der Eltern): Es werden jeweils positive Zusammenhänge zu den Dimensionen „Strukturgebung“, „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ erwartet.

Für die Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ bestätigen die Berechnungen die Erwartungen, dass es Zusammenhänge zwischen deren elterlicher Wahrnehmung und dem motivationalen Gesamtfazit gibt. Die Korrelation weist jeweils auf einen mittleren Zusammenhang hin (wahrgenommene Wertschätzung $r = .39, p < .01$, wahrgenommene „Autonomieunterstützung“ $r = .39, p < .01$). Für die Dimension „Strukturgebung“ konnte kein Zusammenhang gefunden werden.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Rückmeldungen der Eltern zum motivationalen Fazit insgesamt ein sehr hohes Maß an diesbezüglicher Zufriedenheit widerspiegeln. Auf der Suche nach Einflussgrößen auf das jeweilige Fazit zeigen sich jedoch keine erwarteten Zusammenhänge zu Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite, zum Gesprächsanteil der Lehrkräfte und zu den erfassten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte.

10 Diskussion und Ausblick

Wie motivieren Lehrkräfte in Elterngesprächen?

„Haben Sie noch Fragen oder Wünsche?“

(Gespräch 5-9-01)

„Ich glaube, dass diese Art von Zusammenarbeit das Beste ist, was wir den Kindern geben können.“

(Gespräch 3-4-03)

„Und im Mündlichen würde ich da fragen, was können wir deiner Ansicht nach machen, dass du vielleicht ein bisschen mehr sagst?“

(Gespräch 4-7-29)

„Sie hat dann Erfolg und dann strengt sie sich wieder mehr an.“

(Gespräch 1-1/2-14)

„Ja, das ist ein Prozess. Also das geht nicht von jetzt auf gleich.“

(Gespräch 7-11-04)

„Würde das denn was helfen, wenn ich mir, wenn ich sie kurz nochmal da ermutige?“

(Gespräch 3-4-03)

„Sie ist immer höflich, geht respektvoll mit Mitschülern um. Das ist super.“

(Gespräch 7-11-04)

„Ich meine, wenn Sie möchten, können wir auch nochmal gucken. Wir können im Januar auch nochmal sprechen.“

(Gespräch 1-1/2-17)

„...und bei Bedarf immer gerne wieder...“

(Gespräch 5-8-01)

Die Fragestellung, wie Lehrkräfte Eltern in Elternsprechtagsgesprächen motivieren, ist für sich betrachtet bereits interessant, da sie bisher in der Forschung zu Elterngesprächen wenig Beachtung fand. Dabei war der Zugang in der Kombination von authentischen Gesprächen - bezogen auf das Agieren der Lehrkräfte in diesen Kommunikationssituationen - verknüpft mit der Befragung von Lehrkräften und Eltern ein neuer methodischer Blick auf den Elternsprechtag.

Die theoretischen Kapitel haben rahmend aus verschiedenen Perspektiven aufgezeigt, warum die motivationale Perspektive auf Elternsprechtagsgespräche und das professionelle Agieren der Lehrkräfte übergreifende Qualitätskriterien für die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu erfassen versucht:

- Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im heutigen Verständnis wird durch Kommunikation geprägt. Gespräche unterschiedlicher Art spielen für die partnerschaftliche Zusammenarbeit (Schulgesetz NRW - Land NRW, 2018) eine zentrale Rolle. Innerhalb der denkbaren Kontaktformen, die Erziehungs- und Bildungskooperation etablieren (vgl. Abb. 2, Sacher, 2014), sind Elterngespräche in Deutschland die üblichste Art – in sehr großen Anteilen an Elternsprechtagen (Sacher, 2014; Hertel et al., 2013).
- Für die gelingende Kooperation sind die Prozessmerkmale „Koordination pädagogischer Maßnahmen“, „ gegenseitige Information“ und „Aufbau gegenseitigen Vertrauens“ (Neuenschwander et al., 2005) zentral. Informiertheit hängt den Autoren zu Folge vor allem mit der Qualität der vermittelten Informationen zusammen, Vertrauen lässt sich zu großen Teilen erklären aus der von Eltern erlebten Gesprächsqualität.
- Beratungskompetenzmodelle (z.B. Mc Leod, 2004; Hertel, 2009, vgl. Kap. 4.2.2) beziehen an zentralen Stellen auch motivationale Kategorien mit ein, sowohl in der Selbststeuerung des Beratenden als auch in der Frage des wertschätzenden und empathischen sowie ressourcen- und zielorientierten Agierens in Gesprächen. Zudem betonen diese Modelle auch die Wichtigkeit einer nichthierachisierenden Kommunikationsweise bei gleichzeitig hoher Qualitätsanforderung an Information und Gesprächsstrukturierung.
- Das Kooperationsverständnis und die KMK-Standards der Lehrerbildung (KMK, 2004) haben fundamentale Bezüge zum humanistischen Menschenbild (vgl. Kap. 3). Die darauf fußenden Kernbedingungen für ein entwicklungsförderliches Klima (Rogers, 2000) betonen die zentrale Rolle echter Wertschätzung und Empathie für den Gesprächspartner, während die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1995, 2002) neben der erlebten Wertschätzung auch Selbstbestimmung und das Wahrnehmen der eigenen Wirksamkeit als zentrale motivationale Voraussetzungen für elterliches (Schul-)Engagement kennzeichnet.

- Günstiges elterliches Unterstützungsverhalten als Ausdruck eines solchen Engagements hat ein hohes Potential für die Förderung der Motivation und Leistung der Kinder, dies belegen vielzählige Studien (vgl. Kap. 2.1). Dem Modell der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005) zu Folge spielen motivationale Überzeugungen der Eltern und wahrgenommene Einladungen zur Unterstützung eine wichtige Rolle für das konkrete Unterstützungs- und Erziehungsverhalten in schulbezogenen Kontexten.
- Das Wirkmodell in Erweiterung des Modells der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hilkenmeier, 2017, vgl. Abb. 3) integriert mit motivationaler Ausrichtung viele dieser theoretischen Aspekte in ein Modell für die Motivationsförderung im Elterngespräch. Gesprächsstrategien sind dabei strukturiert nach Kategorien auf der Basis der psychologischen Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie. Diese subsummieren sowohl Haltungen als auch Strategien aus der personzentrierten Beratung, aus Beratungskompetenzmodellen und Ratgebern zur Gesprächsführung mit Eltern (vgl. Kap. 5.1.3). Nicht zuletzt betont es durch die Integration der „Bedingungen elterlichen Schulengagements“ die Notwendigkeit eines individualisierten Zugangs im Kontakt mit Eltern.

Die eigenen Untersuchungen wurden am „Modell der Gesprächsanalyse der Motivationsförderung“ (vgl. Abb. 4) strukturiert. Dieses integrierte für das Gespräch denkbare personale Einflussfaktoren auf der Lehrkraft- und Elternseite sowie Gesprächsmerkmale, für die eine entsprechende Befundlage mit Wirkung auf Gespräche vorlagen (vgl. Kap. 4), in den gesprächsbezogenen Kern von Hilkenmeiers Wirkmodell.

Im Rahmen der Diskussion sollen die Ergebnisse der 25 Fragestellungen zunächst strukturiert werden, und zwar an den gerade noch einmal zusammengefassten Grundlagen der Arbeit. Wofür finden sich stützende Belege auf der Basis der Ergebnisse? Welche Befunde sind nicht hypothesenkonform?

Anschließend soll diese Erkenntnislage eingeordnet werden bezogen auf die Frage, welche Einschränkungen aufgrund der Stichprobe und der Vorgehensweise gemacht werden müssen. Auf dieser Basis schließen die Ausführungen mit der Perspektive, welche Forschungsanliegen an der vorliegenden Arbeit anknüpfen könnten bzw. für relevant gehalten werden, um der an authentischem Material noch weitestgehend unbeleuchteten Frage, wie Lehrkräfte Eltern motivieren, stärker auf den Grund zu gehen.

Das motivationale Gesamtfazit

Ein erstes pauschales und undifferenziertes Ergebnis der vorliegenden Untersuchung ist das insgesamt sehr hohe motivationale Fazit, dass die Eltern im Fragebogen zum Erleben des jeweiligen Gesprächs gezogen haben (F19). Wenn fast drei Viertel der Eltern volle Zustimmung zum entsprechenden Item bekunden und nur drei Eltern als kritischste Rückmeldung der Stichprobe ein „teils-teils“ angeben, dann wird der Grund zu gehen sein, was im Verhalten der Lehrkräfte zu dieser motivationalen Wirkung beigetragen hat. Vorliegende Befunde zur Zufriedenheit von Eltern mit vergangenen Gesprächen mit Lehrkräften stellten bis auf die Studie von Hilkenmeier und Buhl (2017) ein deutlich höheres Ausmaß an Kritik und Unzufriedenheit auf Seiten der Eltern fest (Sacher, 2014; Hertel, 2013; Jäger-Flor & Jäger, 2009).

Die Gesprächsthemen

Zunächst gibt es in den Gesprächen thematisch wenig Überraschendes (F8). Die Beratungsanlässe bewegen sich in dem Rahmen, den Hertel (2009) und auch weitere Autoren bereits beschrieben haben. Spezifisch für den Elternsprechtag ist sicherlich der hohe Anteil an „Lernberatung“ (58.4% der Codes). „Laufbahnberatung“ (12.2%), „Verhaltensauffälligkeit“ (9.1%) und „Erziehungsberatung“ (1.1%) sind eher in einzelnen Gesprächen von höherer Relevanz, z.B. bei der Übergangsberatung in Klasse 4 (Lehrkräfte 1-1 und 1-2). Die fehlenden 19.2% der Codes sind nicht spezifisch für einen Beratungsanlass, sind jedoch im Rahmen des Beziehungsaufbaus, des Begrüßens und Verabschiedens sowie durch allgemeinen und klassenbezogenen Smalltalk motivational sicherlich von Relevanz.

Der Prozessfaktor „Vertrauen“

Betrachtet man die Ergebnisse vor dem Hintergrund der für Kooperation relevanten Prozessfaktoren (Neuenschwander et al., 2005), so finden sich hier einige Befunde, die sich auch unter motivationaler Perspektive sinnvoll interpretieren lassen. „Vertrauensaufbau“ hängt den Autoren zu Folge wesentlich mit der erlebten Gesprächsqualität zusammen, des Weiteren aber auch mit der Häufigkeit des Kontakts und der Qualität der Beziehung zur Lehrkraft. Die Eltern sind diesbezüglich im Elternfragebogen nicht explizit gefragt worden, insofern lassen sich entsprechende Schlüsse aus den vorliegenden Ergebnissen nur als Indizien für Vertrauen und Gesprächsqualität erschließen.

Über die Häufigkeit der vorhergehenden Kontakte liegen keine Erkenntnisse zu den betrachteten Gesprächen vor. Über die Gesprächsqualität der Gespräche lassen sich jedoch einzelne Aussagen treffen. Auch wenn es selbstverständlich ist, dass für die Güte von Gesprächsverlauf und -ergebnis sowohl die Lehrkraft als auch der Elternteil Verantwortung tragen, ist in dieser Arbeit ausschließlich das Gesprächsverhalten der Lehrkräfte Gegenstand der Betrachtung, weil ihre Gesprächsbeteiligung auf einen Auftrag im Rahmen ihrer Profession und Berufsausübung zurückgeht.

Der Transaktionsanalyse zu Folge ist die Basis für konstruktive Gesprächsverläufe, dass die Lehrkraft als Gesprächsleiter durch die Grundeinstellung „Ich bin ok, du bist ok“ (+/+) Achtsamkeit, Offenheit und Akzeptanz für die andere Person und die eigenen Gedanken und Gefühle ausdrückt (Aich, 2011). Hier zeigt sich, dass bei einer diesbezüglichen Bewertung der Gesprächsverläufe für alle 6670 Kodiereinheiten nur an drei kurzen Stellen über insgesamt 26 Kodiereinheiten in drei Gesprächen ein kurzes Abrutschen in eine ungünstige Grundeinstellung gewertet wurde (F1). Da aber Veränderungen der Grundposition innerhalb von Gesprächsverläufen, vor allem ausgelöst durch Wechselwirkungsprozesse mit dem Gesprächspartner, nicht ungewöhnlich sind (Aich & Behr, 2015), kann dieses Ausmaß von 99.6% Anteil mit (+/) kodierter Segmente als erstes Qualitätsmerkmal für die Stichprobe gedeutet werden. Professionelles Handeln in der Gesprächsführung kommt beim „Abrutschen“ in eine ungünstige Grundeinstellung vor allem dadurch zum Tragen, dass es gelingt, zügig wieder in die konstruktive Grundeinstellung zurückzukehren (Aich & Behr, 2015) und damit psychologischen Spielen (Berne, 2018) vorzubeugen. Dies war in den angesprochenen drei Fundstellen jeweils nach maximal elf Segmenten der Fall. Dieser Befund ließ zu, dass beinahe die vollständigen Gesprächsbeiträge der Lehrkräfte in die weiteren Analysen einbezogen werden konnten (F2).

Aus Sicht der personzentrierten Gesprächsführung ist eine akzeptierende und empathische Grundhaltung verbunden mit authentischem Auftreten zentral für ein entwicklungsförderliches Klima in Gesprächen (Rogers, 2000). In den Analysen wurden diese Konstrukte zwar nicht explizit beurteilt. Personzentrierung hat aber als sehr prominentes Konzept der humanistischen Psychologie grundlegenden Einfluss auf das professionelle Kooperationsverständnis und die rechtlichen Vorgaben für Lehrkräfte, auf Beratungskompetenzmodelle und -trainings und auch auf Ratgeberliteratur. Daher hat sie dort implizit oder mit explizitem Verweis ihren Niederschlag gefunden (vgl. Kap. 3 und 4.2), so dass sich entsprechende Beurteilungskriterien als Gesprächsstrategien vor allem in den motivationalen Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ und in negativer Ausrichtung in der Dimension „Kontrolle“ des Modells der Gesprächsstrategien von Hilkenmeier (2017) wiederfinden.

Für die Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ zeigt sich, dass diese im Rahmen der Mikrokodierung 24.6% und 11.1% Anteil an der Gesamtsegmentzahl der Lehrkraftäußerungen haben (F4). In der Dimension „Wertschätzung“ dominieren Subkategorien, die als Ausdruck einer akzeptierenden oder empathischen Haltung gesehen werden können, so „Signale des Zuhörens“ (Code-Nr. 26 – 741 Codes), „Interesse an der Perspektive des Gesprächspartners“ (Code-Nr. 25 – 240 Codes) und „Äußerungen zur Perspektivübernahme“ (Code-Nr. 24 – 153 Codes). Ähnlich verhält es sich für die Dimension „Autonomieunterstützung“ mit den Subkategorien

„Einbeziehen von Argumenten der Gesprächspartner“ (Code-Nr. 04 – 447 Codes), „Förderung eigener Entscheidungen der Gesprächspartner“ (Code-Nr. 01 – 58 Codes) oder solchen, die die Kooperation mit dem Gesprächspartner betonen (Code-Nr. 03 – 49 Codes, Code-Nr. 06 – 42 Codes). In der Dimension „Kontrolle“ wurde überhaupt nur die Subkategorie 31 „Die Lehrkraft sagt, was die Eltern/das Kind tun müssen.“ kodiert und das mit insgesamt acht kodierten Segmenten auch nur sehr marginal (F3).

In den globalen Ratings zu einzelnen Gesprächsstrategien (F5) zeigt sich ebenso der Verzicht der Lehrkräfte auf „Kontrolle“. Bei den Ratings zu wertschätzenden Gesprächsstrategien sind alle Verteilungen stark rechtsschief und daher als insgesamt sehr positiv zu betrachten, vor allem bezogen auf die „Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre“, auf „das respektvolle Formulieren“ als auch auf die „Perspektive auf das Wohl des Kindes“. Bei durchschnittlich hohem Niveau gibt es am ehesten, aber in immer noch wenigen Fällen, mittlere oder niedrige Bewertungen bei der „Anpassung an den Hintergrund“ und „Fokussierung auf Stärken und Fortschritte“.

Authentizität als zentrale Kernbedingung nach Rogers (2000) wurde zwar nicht explizit betrachtet, ist aber implizite Bedingung der Grundeinstellung (+/+) der Transaktionsanalyse (vgl. Tab. 1 und Kap. 5.1.2) und kann auf der Basis der entsprechenden Ratings für 99.6% der Gesprächssegmente als erfüllt angesehen werden (F1).

Somit lässt sich mit Bezug zum Prozessfaktor „Vertrauensaufbau“ für die ausgewerteten Gespräche festhalten, dass die akzeptierende und empathische Grundhaltung in hohem Maße innerhalb der Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ kodiert und geratet werden konnte und Authentizität als Merkmal der „Ich bin ok, du bist ok“-Grundeinstellung auf Seiten der Lehrkräfte Ausdruck fand. Gleichzeitig fanden sich nur sehr vereinzelt Hinweise auf die Ausübung von „Kontrolle“.

Dementsprechend lässt sich aus Sicht der personzentrierten Gesprächsführung argumentieren, dass man insgesamt und bis auf kleinere Ausnahmen von der Schaffung eines entwicklungsförderlichen Klimas durch die Lehrkräfte sprechen kann und sich das in hohen Bewertungen und Codeanteilen wertschätzender und autonomiefördernder Gesprächsstrategien niederschlägt.

Die zugehörigen elterlichen Rückmeldungen aus dem Elternfragebogen, operationalisiert anhand der Variablen „Autonomieunterstützung“ ($M = 1.89, SD = .57$), „Wertschätzung“ ($M = 1.92, SD = .73$) und Verzicht auf „Kontrolle“ ($M = 1.23, SD = .45$) spiegeln dieses Urteil größtenteils (F17). Auf der fünfstufigen Skala mit „1“ als voller Entsprechung sind hohe mittlere Werte zu verzeichnen, wobei einzelne nicht günstige Rückmeldungen noch diskutiert werden.

Somit kann für den Prozessfaktor „Vertrauen“ zusammengefasst werden, dass die Lehrkräfte der betrachteten Stichprobe durch eine konstruktive Grundeinstellung und Gesprächsstrategien der motivationalen Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ dazu beigetragen haben, dass die Eltern die Gespräche als weitgehend wertschätzend und autonomiefördernd erlebt und diesbezüglich am Vertrauensaufbau mit den Eltern gearbeitet haben.

Der Prozessfaktor „Informiertheit“

Nach Neuenschwander et al. (2005) ist neben der Häufigkeit der Kontaktaufnahme, die in dieser Arbeit nicht betrachtet wird, der direkte Kontakt, der als Elternsprechtagsgespräch gelebt wird, und dort vor allem die Qualität der vermittelten Informationen zur Einschätzung der Kinder und zum eigenen Verhalten und Vorgehen der Lehrkraft wichtig. Auf das Ausmaß der Qualität der Informationen in den betrachteten Gesprächen kann wiederum anhand verschiedener Indizien in den Befunden geschlossen werden.

Im Modell der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017, vgl. Kap. 5.1.3) lässt sich die Vermittlung von Informationen der Dimension „Strukturgebung“ zuordnen. Im Rahmen der Mikrokodierung umfasste diese Dimension insgesamt 46.9% aller Codes (F3 und F4). Die Subkategorie „Die Lehrkraft gibt hilfreiche Informationen“ wurde für diese Arbeit nochmals unterteilt, um die Art der vermittelten Informationen noch einmal nach „allgemeinen schulischen Hintergründen“ (Code-Nr. 54), „Leistungsstand des Kindes“ (Code-Nr. 50), „Arbeitsverhalten des Kindes“ (Code-Nr. 51), „Sozialverhalten des Kindes“ (Code-Nr. 52) und „methodische und fachliche Abläufe“ (Code-Nr. 53) zu strukturieren. Der überwiegendste Anteil der Codes in der Dimension „Strukturierung“ ist in diesen fünf Subkategorien zu verorten: Code-Nr. 54 – 968 Codes, Code-Nr. 50 – 598 Codes, Code-Nr. 51 – 265 Codes, Code-Nr. 52 – 195 Codes und Code-Nr. 53 – 558 Codes. Äußerungen in den Subkategorien 54 und 50 dienen somit der Vermittlung von Informationen über das Lehrkraftverhalten und über entsprechende Hintergründe, diejenigen in den Subkategorien 51 bis 53 sorgen für Informationen über das individuelle Kind. Zusätzlich wurde in weiteren Subkategorien der Dimension „Strukturgebung“ die Informationsvermittlung erfasst, so bezogen auf „konkrete Rat- oder Vorschläge“ (Code-Nr. 43 – 195 Codes), die „Vermittlung einer zentralen Botschaft“ (Code-Nr. 45 – 54 Codes), das „konkrete Aufzeigen, wie etwas gemacht werden soll“ (Code-Nr. 42 – 52 Codes) oder das „Formulieren konkreter Erwartungen“ (Code-Nr. 40 – 55 Codes). Während bei der Kategorisierung der Code-Nummern 50-54 nicht die Qualität der Information, sondern deren Art Gegenstand der Kodierung ist, beinhalten die Code-Nummern 40, 42, 43 und 45 schon Qualitätskriterien, die in den Regeln des Kodiermanuals operationalisiert sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insgesamt ein hoher Anteil der Kodiereinheiten der Informationsvermittlung zuzuordnen ist. Für 356 Segmente genügen die Informationen darüber hinaus besonderen Anforderungen der Subkategorien, was sich als Qualitätsmerkmal der Information deuten lässt. Das globale Rating der Gesprächsstrategie „Verwendung klarer und verständlicher Formulierungen“ (F5) als grundlegende Anforderung an qualitativ hochwertige Information weist für die 61 Fälle⁸ auf der sechsstufigen Skala einen Mittelwert von 5,70 ($SD = .61$) aus. Für die Einschätzung der Qualität der Informiertheit sehen Neuenschwander et al. (2005) vorrangig die Elternwahrnehmung als wichtig an. Hierzu meldeten die Eltern im Elternfragebogen eine sehr hohe Zufriedenheit zur Frage, die Informationen erhalten zu haben, die man wollte ($M = 1.30$, $SD = .61$). Auf der fünfstufigen Skala mit „1“ als größtmöglicher Zustimmung gaben lediglich drei Eltern eine „3“ und zehn Eltern eine „2“. Somit lässt sich in der Breite der betrachteten Gespräche von einem insgesamt hohen Maß an Informationen und an Qualität der vermittelten Informationen ausgehen, womit die Lehrkräfte bei den Eltern ein sehr hohes Maß an diesbezüglicher Zufriedenheit erreichten.

Der Prozessfaktor „Koordination pädagogischer Maßnahmen“

Zur Basis der Koordination pädagogischer Maßnahmen zählen Strategien der Dimension „Wertschätzung“, die der Wahrnehmung und Erfassung der elterlichen und kindlichen Perspektive und ihrer Ressourcen dienen, sowie Strategien der Dimension „Strukturgebung“, die für die Vermittlung wichtiger und elementarer Informationen sorgen. Betrachtet man die Frage, wie Lehrkräfte Eltern motivieren (und lässt dabei außen vor, welche Schlüsse diese daraus für ihre eigene Arbeit mit dem Kind ziehen), ist die Koordination pädagogischer Maßnahmen zu verorten in den Gesprächsstrategien der Dimension „Autonomieunterstützung“. Hier (F3) lassen sich wesentlich die Subkategorien „Förderung eigener Entscheidungen“ (Code-Nr. 01 – 58 Codes), „Gemeinsame Vereinbarung von Zielen“ (Code-Nr. 03 – 49 Codes), „Fragen nach elterlichen Anliegen“ (Code-Nr. 05 – 44 Codes), „Betonung, dass Zusammenarbeit wichtig ist“ (Code-Nr. 06 – 42 Codes) und „Übertragung von Aufgaben auf die Eltern“ (Code-Nr. 02 – 40 Codes) zusammenfassen, die allesamt inhaltlich den motivierenden Prozess der Koordination pädagogischer Maßnahmen in den Blick nehmen.

Gesprächsstrategien und elterliche Wahrnehmung im Kontext der Prozessfaktoren

Die elterliche Wahrnehmung der Lehrkraftstrategien ist für das folgende elterliche Unterstützungsverhalten elementar, dieses verdeutlichen das Wirkmodell von Hilkenmeier (2017)

⁸ für die Lehrkräfte 1-1 und 1-2 getrennt betrachtet, da deren Verhalten in den gemeinsam geführten Gesprächen getrennt voneinander geratet wurde.

sowie die Untersuchungen von Neuenschwander et al. (2005). In dieser Arbeit wurde daher betrachtet, inwieweit die erfassten Dimensionen der Gesprächsstrategien mit der elterlichen Wahrnehmung dieser Dimensionen zusammenhängen (F18). Hier zeigt sich, dass die Anteile der Dimension „Autonomieunterstützung“ an der Gesamtsegmentzahl positiv korrelieren mit der von Eltern wahrgenommenen „Autonomieunterstützung“ ($r = .36, p < .05$). Das Rating zur „Fokussierung auf Stärken und Fortschritte“ als Bestandteil der Dimension „Wertschätzung“ korreliert positiv mit der durch die Eltern wahrgenommenen Wertschätzung ($r = .32, p < .05$). Die Anteile an kodierten Strategien der Dimension „Wertschätzung“ ergeben jedoch keinen Zusammenhang zur wahrgenommenen Wertschätzung.

Interessant ist zudem, dass der Anteil der Dimension „Strukturgebung“ positiv mit wahrgenommener „Kontrolle“ korreliert. Dies könnte als Hinweis gedeutet werden, dass ein zu hoher Anteil an Informationsvermittlung unter Vernachlässigung der anderen Prozessfaktoren Vertrauen und Koordination kontrollierend und damit nicht motivationsfördernd wirken kann, hier wären anschließende Untersuchungen spannend. In die letztgenannte Deutung passt zudem, dass das elterliche motivationale Fazit zum Gespräch (F19) positiv nur mit der wahrgenommenen „Wertschätzung“ ($r = .39, p < .01$) und „Autonomieunterstützung“ ($r = .39, p < .01$) zusammenhängt (F25). Auf die Prozessfaktoren übertragen ließe sich die Analogie ziehen, dass Informiertheit zwar zentral ist, aber nicht ohne Vertrauen und Koordination der pädagogischen Maßnahmen auskommt – ganz im Sinne der Ergebnisse von Neuenschwander et al. (2005).

Nichthierachisierendes Verhalten der Lehrkräfte

Beratungskompetenzmodelle (Mc Leod, 2004; Hertel, 2009; Gartmeier, 2018) weisen insbesondere auf die Wichtigkeit hin, dass auf hierarchisierendes Agieren in den Gesprächen mit Eltern verzichtet wird und eine Kooperation auf Augenhöhe möglich wird. Im Modell der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017) finden sich entsprechende Hinweise im Wesentlichen in der Dimension (Verzicht auf) „Kontrolle“. Kapitel 4 hat bereits auf die schwierigen Strukturen und Rollenkonflikte hingewiesen, die diese Aufgabe komplexer gestalten als in vielen anderen Beratungskontexten. Aus der linguistischen Betrachtung von Elterngesprächen weiß man, dass verschiedene Mechanismen zur Verschiebung des Machtgefüges beitragen, z.B. fehlende Transparenz, bewusste Zurückhaltung von Informationen (Baker & Keogh, 1995) oder das souveräne Überstülpen der Lehrkraftwahrnehmung auf den Gesprächspartner (MacLure & Walker, 2000), nicht selten verbunden mit der Intention, Eltern zu mehr Engagement als Hilfslehrer zu animieren (Bennewitz & Wegner, 2017). Solche Gesprächsverläufe schlagen sich dann in starken Ungleichgewichten in den Gesprächsanteilen nieder (Cheatham & Ostrosky, 2013).

In dieser Arbeit wurde das sprachliche Material nicht qualitativ ausgewertet, hierarchisierende Prozesse können jedoch vor allem an drei Variablen beurteilt werden. Die Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse beinhalten in der Definition des Typs „Ich bin OK, du bist OK“ (+/+) (F1) die gleichrangige Akzeptanz, die die Lehrkraft sich selbst und dem Elternteil gegenüber zeigt und durch Offenheit und Achtsamkeit pflegt. Das Modell der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017) berücksichtigt hierarchisierende Gesprächsstrategien in der Dimension „Kontrolle“ (F3 und F5). Schließlich wurden noch die Gesprächsanteile (F9) erfasst.

Die Kodierung der Grundeinstellungen ist bereits angesprochen worden und zeigt keine Hinweise auf hierarchisierendes Gesprächsverhalten durch die Grundposition „Ich bin ok, du bist nicht ok“ (+/-) oder „Ich bin nicht ok, du bist ok“ (-/+). Mehrfach angeführt wurden auch schon Ergebnisse der Mikro- und Makrokodierung der Gesprächsstrategien, bei denen die Dimension (Verzicht auf) „Kontrolle“ in wünschenswerter Weise beurteilt wurde. Die Auswertung zu den Gesprächsanteilen liefert hingegen anders gelagerte Hinweise. Die Gesprächsanteile der Lehrkräfte (F9) sind in den 48 Gesprächen zwar recht ungleich verteilt (Min: 37.6%, Max. 91.5%), es gibt jedoch nur zwei Gespräche mit niedrigeren Gesprächsanteilen der Lehrkräfte im Vergleich zu den Gesprächspartnern, so dass der Mittelwert der Gesprächsanteile 71.1% ($SD = 10.6\%$) beträgt. Zusammenhänge zu den Gesprächsstrategien deuten zudem auf eher ungünstige Wirkweisen hin (F11). So korreliert ein höherer Gesprächsanteil der Lehrkraft negativ mit dem Anteil kodierter Strategien im Bereich „Wertschätzung“ ($r = -.38, p < .01$) und positiv mit dem Anteil im Bereich „Strukturgebung“ ($r = .55, p < .01$). Zugleich liegen zu vier global gerateten Items aus dem Bereich „Wertschätzung“ negative Korrelationen vor, insbesondere zu denen, die eine an die Eltern angepasste Vorgehensweise repräsentieren: „Argumentiert mit dem Wohl des Kindes“ ($r = -.39, p < .01$), „Fokussiert sich Stärken und Fortschritte“ ($r = -.39, p < .01$) und „Passt sich dem Hintergrund der Eltern an“ ($r = -.36, p < .01$). Bezogen auf die elterliche Wahrnehmung zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Gesprächsanteil der Lehrkraft und der Wahrnehmung von „Autonomieunterstützung“ ($r = -.32, p < .05$). Gleichwohl gibt es keinen Zusammenhang der Gesprächsanteile zum Gesamtfazit der Eltern.

Für die betrachteten Gespräche lässt sich somit zusammenfassen, dass das Kodieren der Transaktionsanalyse und der Dimension „Kontrolle“ keine Anzeichen für hierarchisierendes Verhalten der Lehrkräfte hervorbrachte. Die Betrachtung der Gesprächsanteile zeigt deskriptiv deutliche diesbezügliche Ungleichgewichte auf, wobei die Zusammenhänge zu den motivationalen Dimensionen in den Gesprächsstrategien und in der elterlichen Wahrnehmung auf ungünstige motivationale Wirkungen hinweisen. Jedoch lassen sich auch im Kontext der Gesprächsanteile einige erwartete Zusammenhänge nicht anhand der vorliegenden Daten bestätigen.

Unterschiedliche Gesprächsstrategien der Lehrkraft – ein Zeichen von adaptivem Verhalten?

Die Unterschiedlichkeit des Gesprächsverhaltens wurde bezogen auf die motivationalen Dimensionen des Modells der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017) betrachtet, sowohl zwischen den Lehrkräften (F6) als auch zwischen den Gesprächen einer Lehrkraft (F5). Dabei blieben diese Untersuchungen auf der Ebene der Deutung deskriptiver Daten, da die statistische Prüfung der Unterschiede aufgrund der Datenstruktur nicht möglich war, und zugleich keinerlei Referenzen zu anderen Studien vorlagen.

Aus den deskriptiven Daten lassen sich auffällige Unterschiede zwischen den Lehrkräften ableiten. Es zeigt sich, dass es Lehrkräfte gibt, die deutlich höhere Anteile der „Strukturgebung“ im Gespräch einsetzen, andere waren stark wertschätzend, bei zwei Lehrkräften war dies zudem gekoppelt mit deutlich höheren autonomieunterstützenden Anteilen. Kontrollierende Strategien spielten jedoch durchgängig eine marginale bis gar keine Rolle (F6). Verschieden sind die Lehrkräfte auch hinsichtlich der Unterschiede zwischen ihren einzelnen Gesprächen. Hier gibt es Lehrkräfte mit sehr großen Verschiebungen der Anteile der Dimensionen zwischen den einzelnen Gesprächen, gleichzeitig auf der anderen Seite der Spanne Lehrkräfte mit sehr geringen Veränderungen (F7).

Interessant ist an dieser Stelle die Frage, inwieweit man hier Hinweise finden kann, die zeigen, dass diese Unterschiede in der Verwendung der Gesprächsstrategien als Adaptivität der Lehrkraft betrachtet werden können. Adaptivität meint dabei, dass durch die Unterschiedlichkeit der Gesprächsstrategien ein an den Gesprächspartner angepasstes Beratungs- und Gesprächsführungsverhalten sichtbar wird, dass durch die Berücksichtigung systemischer Aspekte im Sinne professioneller Beratungskompetenz (Hertel, 2009) gedeutet werden kann. In diesem Kontext sind insbesondere die Prädiktoren elterlichen Schulengagements interessant, die großen Einfluss auf das tatsächlich praktizierte Unterstützungsverhalten der Eltern haben (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Rollenverständnis, Selbstwirksamkeitserwartung, Ressourcen der Eltern und ihre Einschätzungen zum Unterstützungsbedarf des Kindes sind demzufolge unterschiedlich und erfordern eine passende Ansprache und Berücksichtigung durch die Lehrkraft (Hilkenmeier, 2017).

Zunächst zeigt sich für die vorliegende Stichprobe, dass die globalen Ratings der wertschätzenden Gesprächsstrategien, die eine individuelle Auseinandersetzung mit den Eltern und den Einschätzungen zu den Kindern betonen, insgesamt hoch ausfielen (F5, vgl. Tab. 15). Sie liegen auf der sechsstufigen Skala im Mittel bei 5,09 ($SD = .91$), 5,31 ($SD = .77$) und 5,61 ($SD = .82$). Jedoch gibt es bei allen drei Items auch einzelne, nicht so positive Ratings:

W3: Argumentation mit dem Wohl des Kindes (vgl. Abb. 23): 1 mal „2“, 5 mal „4“

W4: Fokussierung auf Stärken und Fortschritte (vgl. Abb. 24): 2 mal „2“, 4 mal „3“, 10 mal „4“

W5: Anpassung an den Hintergrund der Eltern (vgl. Abb. 25): 3 mal „3“, 4 mal „4“.

Für diese drei Items zeigt sich, dass steigende Gesprächsanteile der Lehrkraft mit tendenziell weniger individueller Orientierung an Eltern und Kindern verbunden sind (W3: $r = -.39$, W4: $r = -.39$, W5: $r = -.36$, jeweils $p < .01$) (F11).

Bezogen auf die Prädiktoren elterlichen Schulengagements zeigt sich (F 16), dass die Ratings zu „Argumentation mit dem Wohl des Kindes“ ($r = .26, p < .05$)⁹ und „Anpassung an den elterlichen Hintergrund“ ($r = .25, p = .051$) negativ korrelieren mit den eingeschätzten Ressourcen, zugleich setzen die Lehrkräfte bei niedrigeren Ressourceneinschätzungen vermehrt klare und verständliche Formulierungen ein ($r = .32, p < .05$). Des Weiteren schaffen Lehrkräfte stärker eine vertrauensvolle Atmosphäre, wenn Eltern sich weniger für die Unterstützung des Kindes verantwortlich sahen ($r = .26, p < .05$). Schätzten Eltern den Unterstützungsbedarf der Kinder als hoch ein, sehen die Rater jedoch tendenziell weniger „Fokussierung auf Stärken und Fortschritte“ ($r = -.29, p < .05$) (F15). Die ersten vier genannten Zusammenhänge könnten im Sinne der Adaptivität positiv beurteilt werden.

Zwischen den Prädiktoren und den kodierten Anteilen in den Dimensionen gibt es hingegen keinerlei Zusammenhänge (F15 und F16). Für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Eltern bezogen auf die Unterstützung ergeben sich auch keine Hinweise auf Zusammenhänge mit den Gesprächsstrategien.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Lehrkräfte untereinander und für viele Lehrkräfte für ihre jeweiligen Gespräche auf deskriptiver Ebene Unterschiede in den Gesprächsstrategien konstatiert werden können. Jedoch muss die Frage, ob diese Ausdruck von am Gesprächspartner ausgerichteten Veränderungen im Gesprächsverhalten sind, aufgrund der nur vereinzelten Zusammenhänge zu den Prädiktoren weitgehend offen gelassen werden.

In der Wirkung auf die Eltern ist diesbezüglich interessant, dass diese sich vor allem dann durch das Gespräch motiviert fühlten, wenn sie einen hohen Unterstützungsbedarf beim Kind sahen ($r = .45, p < .01$). Dies deutet darauf hin, dass für solche Beratungsanliegen zumindest aus motivationaler Sicht das Gespräch am Bedarf der Eltern orientiert war. Dass das motivationale Fazit des Gesprächs des Weiteren mit der Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern positiv korreliert ($r = .51, p < .01$), passt sehr gut in vorhandene Befunde und motivationale Modelle, die die Selbstwirksamkeitserwartung als verlässlichen positiven Einflussfaktor von Motivation aufzeigen (Bandura, 1997; für elterliches Schulengagement Hoover-Dempsey et al., 2001).

⁹ Aufgrund der Kodierung von der Prädiktoren weist ein positiver Korrelationskoeffizient auf einen inhaltlichen negativen Zusammenhang hin: „1“ war als volle Zustimmung kodiert und „5“ als keine Zustimmung.

Zusammenhänge von Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite

Grundsätzlich helfen die deskriptiven Informationen der Lehrkräfte aus dem Lehrerfragebogen sowie die Selbstangaben zur Sicherheit, Ausbildung und zu Überzeugungen in Bezug auf Gesprächsführung und Beratung dabei, die Stichprobe der zehn in die Auswertungen einbezogenen Lehrkräfte auch im Verhältnis zu einer größeren Grundgesamtheit von 409 Lehrkräften zu charakterisieren (vgl. Kap. 8.2.2).

Die Erwartungen, sinnvoll zu interpretierende Zusammenhänge zu den kodierten und geratenen Gesprächsstrategien der Lehrkräfte sowie deren elterlicher Wahrnehmung aufzeigen zu können, haben sich größtenteils nicht bewahrheitet. Die entsprechenden Konstrukte und Items waren mit Bedacht gewählt worden, da sie aufgrund vorliegender Befunde (vgl. Kap. 4.2) als relevante Einflussfaktoren in Betracht gezogen werden sollten.

Zur Frage von Sicherheit und Ausbildung in Bezug auf Gesprächsführung und Beratung von Eltern liegen einzelne Ergebnisse vor (F15). Das selbst eingeschätzte Ausmaß an Qualifikation im Studium hängt positiv mit dem Anteil an „Strukturgebung“ in der Mikrokodierung ($r = .27, p < .05$) und dem Rating zur „Verwendung klarer und verständlicher Formulierungen“ ($r = .36, p < .01$) zusammen. Zum Anteil dieser Dimension gibt es auch einen ähnlichen Zusammenhang durch das Ausmaß wahrgenommener Fortbildung ($r = .29, p < .05$). Diese Ergebnisse sind plausibel, jedoch finden sich keinerlei weitere Zusammenhänge zwischen Aus- und Weiterbildung und den Gesprächsstrategien.

Die Einschätzung von Sicherheit wird in der Literatur für sich genommen nicht als relevante Voraussetzung für Qualität in Gesprächen angesehen (Sauer, 2015; Strasser & Gruber, 2003). Dennoch hängt die Einschätzung der eigenen Sicherheit der beteiligten Lehrkräfte positiv mit dem Anteil kodierter Strategien der Dimension „Wertschätzung“ ($r = .33, p < .05$) sowie dem Rating zum „Verzicht auf Dominanz“ ($r = .25, p < .05$) und zur „Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre“ ($r = .34, p < .01$) zusammen. Berufserfahrung, die auch als nicht relevanter Prädiktor angesehen wird (Strasser & Gruber, 2003), schlägt sich wiederum in einem negativen Zusammenhang zur „Fokussierung auf Stärken und Fortschritte“ ($r = -.28, p < .05$) nieder.

Die wenigen Ergebnisse zu den Überzeugungsfaktoren sind allesamt erwartungswidrig (F15). Der ungünstige Faktor „Belastender Konflikt“ hängt positiv mit dem Anteil an „Wertschätzung“ ($r = .53, p < .01$) zusammen. Die Ausprägung der günstigen Faktoren „Lösungs- und Ressourcenorientierung“ und „Prozessorientierung“ ergeben negative Zusammenhänge zum Rating zur „Verwendung klarer Sprache ($r = -.27$ und $r = -.28$, jeweils $p < .05$) und zum „Respektvollen und nicht entblößenden Formulieren“ ($r = -.28$ und $r = -.30$, jeweils $p < .05$).

Für alle Variablen auf Lehrkraftseite finden sich keinerlei Zusammenhänge zum motivationalen Fazit der Eltern (F20).

Insgesamt ist überraschend, dass sich keinerlei erwartungskonforme Zusammenhänge zu den Gesprächsstrategien der Dimensionen „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ finden, weder zu den günstigen Überzeugungsfaktoren „Prozessorientierung“ und „Lösungs- und Ressourcenorientierung“ noch zur Einschätzung von Aus- und Weiterbildung. Diese waren erwartet worden, weil die Befunde zur Rolle günstiger Überzeugungen und Haltungen für Beratung und Gesprächsführung (vgl. Kap. 4.2.4), die Studien zur Beratungskompetenz (vgl. 4.2.3) und zur Gesprächspraxis (vgl. 4.2.6) entsprechende Ergebnisse nahelegten.

Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen? Zusammenfassung und Ausblick

Motivierung ist möglicherweise nicht explizites Ziel der Lehrkräfte in den betrachteten Elterngesprächen gewesen, dennoch ist sie aus theoretischer Perspektive wichtig, weil Motivation für die Frage elterlichen Unterstützungsverhaltens zentral ist (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Es lassen sich für die betrachtete Stichprobe einige allgemeine Antworten zur Frage formulieren, wie die involvierten Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen motivieren. Sie agierten aus einer konstruktiven Grundeinstellung der Transaktionsanalyse heraus (F1 und F2). Vorrangig kamen Gesprächsstrategien aus den Dimensionen „Strukturgebung“ zum Einsatz, gepaart mit geringeren Anteilen von „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“, „Kontrolle“ wurde nur sehr marginal ausgeübt (F3 und F4). Die erfassten Vorgehensweisen sind für die Kooperation auf Augenhöhe (Sacher, 2014) und diese begünstigenden Prozessfaktoren „Vertrauen“, „Informiertheit“ und „Koordination pädagogischer Maßnahmen“ (Neuenschwander et al., 2005) sowie aus selbstbestimmungstheoretischer Perspektive (Deci & Ryan, 1995) auch in der Kombination sinnvoll und als motivationsfördernd einzuschätzen. Zudem ist insbesondere der Verzicht auf „Kontrolle“ motivational positiv zu beurteilen (Hilkenmeier, 2017).

Die Lehrkräfte agierten zwar durchaus unterschiedlich, sowohl bezogen auf den Einsatz der Gesprächsstrategien nach Hilkenmeier (2017) als auch auf die individuelle Variabilität (F6 und F7). In den globalen Ratings von Gesprächsstrategien erreichten die beteiligten Lehrkräfte insgesamt sehr hohe Werte (F5). Auch die befragten Eltern nahmen vor allem „Wertschätzung“ und „Autonomieunterstützung“ in hohem Maße in den Gesprächen wahr (F17) und zogen insgesamt ein sehr positives Fazit dahingehend, dass sie durch das Gespräch für die Aufrechterhaltung der Unterstützung des Kindes oder eine Anpassung dieser Unterstützung motiviert wurden (F19).

Einschränkungen

Aus vielerlei Gründen müssen die so knapp zusammengefassten Ergebnisse allerdings mit Vorsicht betrachtet werden und können keinesfalls für die Gesamtheit der Lehrkräfte und ihre Vorgehensweisen in Elterngesprächen verallgemeinert werden. Dafür sprechen bereits die vielfältigen Befunde aus Rückmeldungen von Eltern zu Gesprächen und zur Kooperation mit Lehrkräften, die auch deutlich negativere Erfahrungsanteile spiegeln (Hertel, 2013; Sacher, 2006, Jäger-Flor & Flor, 2009 – vgl. Kap. 2.3). Auch die Befunde aus der linguistischen Betrachtung authentischer Gespräche zeichnen ein deutlich negativeres Bild von den Vorgehensweisen der Lehrkräfte (z.B. Kotthoff, 2012a, 2012b; MacLure & Walker, 2000; Wegner, 2016 – vgl. Kap. 4.2.6).

Zunächst ist die Gruppe der zehn betrachteten Lehrkräfte sehr klein, was eine Verallgemeinerung ausschließt. Sie ist bezogen auf Berufserfahrung, Jahrgangsstufen und Schulform sehr heterogen. Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass bei einer solchen Studie mit einer Selektivität der Stichprobe gerechnet werden muss, da die Teilnehmer freiwillig partizipieren. Zudem ist anzunehmen, dass diese Selektivität beim Einblick in authentische Gesprächssituationen noch stärker ausgeprägt ist, weil das sensible Feld der Elternarbeit an unverfälschtem Material im Fokus steht und dabei eher der Kooperation positiv gegenüberstehende Lehrkräfte mitwirken (vgl. Hertel, 2009; Aich, 2011). Für die zehn Lehrkräfte lässt sich eine solche Verzerrung aufgrund der Profilzuordnungen anhand der gesprächs- und beratungsbezogenen Überzeugungen auch begründet vermuten (vgl. Tab. 9, Bonanati et al., in Vorb.), so gehörten dort sieben von zehn Lehrkräften zum optimalen Profil „3“ und keine Lehrkraft zum ungünstigen Profil „4“. Bezogen auf die berichtete Sicherheit sowie Aus- und Weiterbildung in Bezug auf Gesprächsführung und Beratung zeigen sich in den deskriptiven Daten jedoch keine wesentlichen Unterschiede zur Vergleichsgruppe von weiteren 399 befragten Lehrkräften (vgl. Tab. 9).

Methodische Limitation und Kritik

Grundsätzlich ist eine motivationale Perspektive auf Elternsprechtagsgespräche sehr relevant, wie nun bereits vielfach hervorgehoben. Es soll für das Vorgehen vor allem bei der Mikrokodierung aber nicht verschwiegen werden, dass methodisch ein tendenziell positiv orientiertes Bild gezeichnet wird, da jeder inhaltlichen Äußerung ein Segment und damit ein Code zugewiesen wird. Somit wird sie zunächst als motivational wirksame Gesprächsstrategie der Lehrkraft eingeordnet. Ausnahmen waren bei der Mikrokodierung einerseits theoretisch nachweisbar ungünstige Gründe für Ursachen von Leistungen der Kinder sowie andererseits Äußerungen, die aus einer nicht-konstruktiven Grundeinstellung der Transaktionsanalyse getroffen wurden. Dies betraf insgesamt aber nur 26 (Grundeinstellung) bzw. 10 (Ursachenzuschreibung) von 6670 kodierten Segmenten. Des Weiteren

wurden 1105 Segmente im Rahmen des Kodiermanuals als „nicht kodierbar“ bewertet, zu großen Teilen, weil Äußerungen, die durch einen Einwurf des Gesprächspartners aufgrund der chronologischen Transkription in zwei oder mehr Segmente zerteilt wurden, und damit auch in mehrere Segmente zerlegt waren. Um Doppelkodierungen zu vermeiden, wurde in einem solchen Fall nur das erste Segment kodiert und die weiteren Teile wurden als „nicht kodierbar“ beurteilt.

Zumindest angemerkt werden soll auch die Frage der Messgenauigkeit des Konstrukts der Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse, da auch bereits Aich (2011) diesbezüglich die Problematik von Deckeneffekten thematisierte. Er betonte zwar insbesondere die Bedeutung der Grundeinstellungen für die konstruktive Gesprächsführung, sah aber die Notwendigkeit, den Einsatz als Ratinginstrument im Rahmen weiterer Untersuchungen kritisch zu hinterfragen. Diesem Einwand wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit damit begegnet, dass das Kodiermanual weiter ausdifferenziert wurde (vgl. Kap. 8.2.2.1 und Tab. 10) und des Weiteren nicht mit globalen Ratings gearbeitet wurde wie bei Aich (2011), sondern der Gesprächsverlauf detailliert beurteilt wurde. Vorstellbar wäre in weiteren Untersuchungen eine ergänzende Befragung der Eltern zur wahrgenommenen Grundeinstellung der Lehrkraft.

Auf der Basis der Vorarbeiten von Hilkenmeier (2017) war bereits zu erahnen, dass die theoretische Konstruktion der vier Dimensionen „Strukturgebung“, „Wertschätzung“, „Autonomieunterstützung“ und „Kontrolle“ empirisch keine eindeutig trennscharfen Ergebnisse erbringt. Dies zeigte sich in der Arbeit vor allem bei der statistischen Notwendigkeit, erhebliche Anteile der Items des Elternfragebogens zu den Dimensionen aufgrund der Faktorenanalyse auszuschließen (vgl. 8.2.2.3, Tab. 13). Letztlich spielt hier das Dilemma der Kommunikation hinein, dass eine beabsichtigte Gesprächsstrategie nicht in der Dimension wahrgenommen werden muss, in der sie versendet wird. Zum Beispiel kann eine strukturgebende Äußerung also durchaus vom Rater oder dem Elternteil auch als autonomieunterstützende oder gar kontrollierende Intervention verstanden werden, oder eine autonomieunterstützende als wertschätzend.

Für eine reliablere Kodierung der Grundeinstellungen und der Gesprächsstrategien wäre vor allem der Einbezug non- und paraverbaler Signale in die Analysen hilfreich. Die Erhebung des Gesprächsverhaltens anhand von Tonaufnahmen war unter pragmatischen Gesichtspunkten jedoch der Weg, mit den für die Studie vorhandenen Ressourcen überhaupt an nennenswerte Mengen von Gesprächsmaterial zu gelangen.

Implikationen

Die Betrachtung von Elternsprechtagsgesprächen aus motivationaler Perspektive wird aus vielerlei Hinsicht für erstrebenswert gehalten. Elternsprechtagsgespräche sind die häufigste Kontaktform, in

der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule etabliert werden kann (Sacher, 2014). Der elterliche Einfluss auf das Kind ist groß (z.B. Hattie, 2009), das elterliche Schulengagement ist jedoch insbesondere abhängig von Einladungen, motivationalen Variablen der Eltern und elterlichem Wissen und Ressourcen bezogen auf Unterstützungsaufgaben (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005).

Wünschenswert für die Abbildung der aktuellen Praxis wäre eine größere Erfassung von realen Gesprächssituationen, denn die reine Betrachtung der Kooperation in Gesprächen über Befragungen befördert Verzerrungen und wurde bisher kaum an authentischem Material geprüft. Dabei wäre insbesondere wichtig, auch solche Lehrkräfte mit einzubeziehen, die ungünstige handlungsleitende Orientierungen (Sauer, 2015) sowie Überzeugungen zu Elterngesprächen (Bonanati et al., in Vorb.) oder zur Kooperation (Sacher, 2014) haben. Eine stärkere Betrachtung einzelner Schulformen und entsprechender Spezifika und Unterschiede könnte zudem interessant sein. Um besser auf den Einfluss von Einstellungen der Lehrkräfte schauen zu können, könnte es auch hilfreich sein, Vorabeinschätzungen auf jedes zu führende Gespräch zu erfassen und diese damit besser auf das Gespräch und die elterlichen Voraussetzungen beziehen zu können.

Eine umfassendere Untersuchung ließe vor allem zu, die Wirkungszusammenhänge besser in den Blick zu nehmen, was in der vorliegenden Studie aufgrund der zu kleinen und ungleich verteilten Teilnehmerzahl auf der Ebene der Schulen, der Lehrkräfte und Eltern nicht möglich war. In einer breiter angelegten Untersuchung wäre es zudem möglich, institutionelle Einflussfaktoren wie schulische Konzepte für Kooperation und Beratung sowie damit verbundene strukturelle Voraussetzungen von Elternberatung mit in den Blick zu nehmen, die Einfluss haben auf das individuelle Kooperations- und Gesprächsverhalten der Lehrkraft (Hertel et al., 2013; Sacher, 2014). Diese wurden in der vorliegenden Arbeit nur theoretisch, jedoch nicht empirisch betrachtet.

Interessant wäre zudem, die motivationale Perspektive auf authentische Gespräche auch mit einer Interventionsstudie zur Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz zu verbinden, zumal sie aufgrund der gemeinsamen humanistischen Grundlage gut vereinbar ist mit weiteren Interventionsstudien (Aich 2011; Gerich, 2016; Hertel, 2009). Mehrere Messzeitpunkte könnten somit helfen, den Einfluss der elterlichen Voraussetzungen auf das Gesprächsverhalten der Lehrkräfte besser zu erfassen, den Übergang zwischen Gesprächsverhalten und Wahrnehmung zu prüfen und die Auswirkungen auf das elterliche Unterstützungsverhalten im Nachgang genauer und langfristiger in den Blick zu nehmen.

Die „schlanke“ methodische Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit trug den Umständen Rechnung, dass sie ohne weitere personelle und finanzielle Ressourcen vollzogen wurde. Dies war

mit verschiedenen methodischen Kompromissen verbunden, die möglicherweise auch die Aussagekraft der Ergebnisse schmälern. Lehrer- und Elternfragebogen wurden bewusst auf ein Maß von zwei bzw. vier Seiten beschränkt. Insbesondere beim Lehrerfragebogen war dies notwendig, weil mit ihm für die Validierung der Skala zu den Überzeugungen (Bonanati et al., in Vorb.) auch noch eine größere Gruppe von Lehrkräften im Dienst befragt werden musste. Hier wäre zu überlegen, für die Frage nach Sicherheit, Aus- und Weiterbildung nicht auf Einzelitems zurückgreifen zu müssen, sondern bereits validierte Skalen zu Selbstwirksamkeit oder Selbstkonzept hinzuzunehmen. Auch für den Elternfragebogen wäre zu überlegen, das Fazit anhand einer breiteren Anzahl an Items auf der Basis von validierten Skalen zu erfassen.

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Lehrkraft einmalig allgemein um Angaben gebeten und diese wurden dann auf alle von ihr geführten Gespräche bezogen. Hier wäre zu überlegen, ob sich bestimmte Einschätzungen einer Lehrkraft nicht auch von Gespräch zu Gespräch unterscheiden, so dass es interessant sein könnte, zumindest bestimmte Fragen beispielsweise zur kindbezogenen Leistungseinschätzung, zur Grundlage der Diagnostik, zur Förderungsplanung oder zu den Überzeugungsfaktoren individuell für jedes Elternteil und Kind zu erfragen. Insbesondere wäre auch interessant, welche Gesprächsstrategien die Lehrkräfte in der Vorausschau besonders geeignet erscheinen und welche für das individuelle Elternteil und Schulkind angedacht werden.

Fazit

Zusammenfassend besteht die Hoffnung, dass mit dieser Arbeit eine Grundlage geschaffen wurde, die für die Kooperationspraxis und ihr Potential relevante Frage stärker in den Blick zu nehmen, wie Lehrkräfte an Elternsprechtagen tatsächlich agieren, um Eltern für die Begleitung ihrer Kinder individuell zu motivieren. Dabei authentisches Material in den Blick zu nehmen, ist unerlässlich, um unverfälschtes Material mit der Wahrnehmung der Eltern in Bezug setzen zu können. Die Arbeit hat diesbezüglich interessante Ergebnisse liefern können, die aufgrund der vielfältigen Einschränkungen und Limitationen auch Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsfragen aufgezeigt haben.

Die Bedeutung der vorliegenden Arbeit für die Praxis an Schulen liegt vielleicht darin, dass sie neben dem generierten nichtrepräsentativen Ausschnitt einer weitgehend erfreulichen Gesprächspraxis vor allem auf den herausfordernden Kontext der Arbeit mit Eltern aufmerksam macht. Entsprechend weist sie auf strukturelle Schwächen der Lehreraus- und -weiterbildung hin. Diesbezügliche Wirkzusammenhänge zum Gesprächsverhalten der Lehrkräfte empirisch zu prüfen, dafür möchte die vorliegende Arbeit eine Aufforderung darstellen. Dazu sind weit umfassendere Untersuchungen Voraussetzung - und vornöten.

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundüberzeugungen/Grundpositionen: Das OK-Geviert (Ernst, 1971, nach Aich, 2011; 63)	44
Tabelle 2: Faktoren der Erfassung von Überzeugungen zu Elterngesprächen (Bonanati et al., in Vorb.)	45
Tabelle 3: Profile zu gesprächs- und beratungsbezogenen Überzeugungen (Bonanati et al., in Vorb.)	45
Tabelle 4: Modell der Gesprächsstrategien (Hilkenmeier, 2017; 37)	60
Tabelle 5: Attributionstheorie Vierfelderschema nach Weiner (1986)	62
Tabelle 6: Übersicht über erhobene Daten	81
Tabelle 7: Übersicht zu elementaren Merkmalen der Beteiligten je Gespräch	82
Tabelle 8: elterlicher Hintergrund - Schul- und Berufsabschlüsse und Umfang der Berufstätigkeit	83
Tabelle 9: Gesprächs- und beratungsbezogene Variablen aus den Lehrerfragebögen	86
Tabelle 10: Kodierleitfaden zu den Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse	91
Tabelle 11: Ausschnitthafte Darstellung des Kodierleitfadens (vgl. Anlage 10)	92
Tabelle 12: Kriterien aus dem Modell der Gesprächsstrategien für das Makrorating	95
Tabelle 13: Elternfragebogen Übersicht zu den eingesetzten Skalen	97
Tabelle 14: Kodierung der Grundeinstellungen in Kodiereinheiten	102
Tabelle 15: Deskriptive Angaben zu den Makroratings der Gesprächsstrategien	106
Tabelle 16: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 1-1	108
Tabelle 17: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 1-2	109
Tabelle 18: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 2-3	110
Tabelle 19: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 3-4	110
Tabelle 20: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 4-7	111
Tabelle 21: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 5-8	112
Tabelle 22: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 5-9	113
Tabelle 23: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 6-10	114
Tabelle 24: Lage- und Streuungsmaße der Dimensionsanteile Lehrkraft 7-11	115
Tabelle 25: Anteile der Beratungsanlässe an den Kodiereinheiten je Gespräch – Lage – und Streuungsmaße	118
Tabelle 26: Gesprächsanteile und Anteile der Codes an den Dimensionen	123
Tabelle 27: Zusammenhänge zwischen Gesprächsanteilen und Makroratings zu Gesprächsstrategien	123

11 - Tabellenverzeichnis

Tabelle 28. Zusammenhänge zwischen der Gesprächslänge und den Codeanteilen der Dimensionen	124
Tabelle 29: Zusammenhänge zwischen der Gesprächslänge und den Makroratings der Gesprächsstrategien	125
Tabelle 30: Zusammenhänge Beratungsanlässe und Gesprächsstrategien	126
Tabelle 31: Zusammenhänge von Merkmalen auf Lehrkraftseite und Anteilen der Dimensionen im Sprachverhalten.....	128
Tabelle 32: Zusammenhänge von Merkmalen der Lehrkräfte und Makroratings zu Gesprächsstrategien	129
Tabelle 33: Zusammenhänge zwischen Prädiktoren elterlichen Schulengagements und Makroratings zu Gesprächsstrategien	131
Tabelle 34: Deskriptive Angaben zur elterlichen Wahrnehmung der motivationsförderlichen Dimensionen.....	134
Tabelle 35: Angaben zur elterlichen Wahrnehmung der Dimensionen - je nach Lehrkraft	134
<i>Tabelle 36: Zusammenhänge von kodierten Dimensionsanteilen und der elterlichen Wahrnehmung</i>	<i>135</i>
<i>Tabelle 37: Lehrkraftbezogene Übersicht zu deskriptiven Angaben zum motivationalen Gesamtfazit der Eltern</i>	<i>138</i>

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: in Anlehnung an das Modell der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hilkenmeier (2017); Adaption von Wild & Lorenz (2010) sowie im Original von Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 2005)	16
Abbildung 2: Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Sacher, 2014, 33)	22
Abbildung 3: Wirkmodell in Erweiterung des Modells der Bedingungen elterlichen Schulengagement	59
Abbildung 4: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung auf der Basis von Hilkenmeier (2017) sowie Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 2005))	65
Abbildung 5: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 1. Schritt	66
Abbildung 6: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 2. Schritt	67
Abbildung 7: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 3. Schritt	67
Abbildung 8: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 4. Schritt:	69
Abbildung 9: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 1. Schritt	70
Abbildung 10: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 2. Schritt	74
Abbildung 11: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 3. Schritt	75
Abbildung 12: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 4. Schritt	77
Abbildung 13: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 5. Schritt	79
Abbildung 14: Erläuterung der Segmentierung für die Mikrokodierung	89
Abbildung 15: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 1. Schritt	101
Abbildung 16: Anteile der Dimensionen an der Gesamtsegmentzahl für die Gesamtstichprobe	104
Abbildung 17: Die L. dominiert das Gespräch nicht.....	105
Abbildung 18: Die L. hat keine dritte Person im Gespräch, um Druck auszuüben.	105

12 - Abbildungsverzeichnis

Abbildung 19: Die L. lässt nichts Schriftliches unterzeichnen.....	105
Abbildung 20: Die L. verwendet klare und verständliche Formulierungen.....	105
Abbildung 21: Die L. schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre.....	105
Abbildung 22: Die L. formuliert respektvoll und entblößt Eltern damit nicht.	105
Abbildung 23: Die L. arg. mit dem Wohl des Kindes.	106
Abbildung 24: Die L. fok. auf Stärken und Fortschr.....	106
Abbildung 25: Die L. passt sich dem Hintergrund der Eltern an.	106
Abbildung 26: Lehrkraft 1-1 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch..	108
Abbildung 27: Lehrkraft 1-2 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch..	109
Abbildung 28: Lehrkraft 2-3 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch..	110
Abbildung 29: Lehrkraft 3-4 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch..	111
Abbildung 30: Lehrkraft 4-7 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch..	112
Abbildung 31: Lehrkraft 5-8 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch..	113
Abbildung 32: Lehrkraft 5-9 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch..	113
Abbildung 33: Lehrkraft 6-10 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch	114
Abbildung 34: Lehrkraft 7-11 Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Gespräch	115
Abbildung 35: Durchschnittliche Anteile der Dimensionen an den kodierten Segmenten je Lehrkraft	116
<i>Abbildung 36: Gesprächsanteile der Lehrkräfte in den Gesprächen</i>	120
<i>Abbildung 37: Gesprächslängen der Elterngespräche.....</i>	121
Abbildung 38: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 2. Schritt:	122
Abbildung 39: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 3. Schritt	127
Abbildung 40: Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 4. Schritt	133
Abbildung 41: : Modell zur Gesprächsanalyse der Motivationsförderung (eigene Darstellung) - 5. Schritt.....	137

13 Literaturverzeichnis

- Ackermann, U. (2014). *Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde. Zur 'Gesprächssteuerung' im institutionellen Gesprächstyp 'Elterngespräch'*. Letzter Zugriff: 15.04.19. <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2014.21>
- Aich, G. (2011). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Aich, G. & Behr, M. (2015). *Gesprächsführung mit Eltern*. Weinheim: Beltz.
- Baker, C. & Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, 18 (2-3), 263-300.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barthelmess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bauer, J. (2019). *Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte. Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell*. Letzter Zugriff: 28.03.2019. www.psychotherapie-prof-bauer.de/coachinggrlehrerfreiburgermodellbaua07.pdf
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Behr, M. & Franta, B. (2003). Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch in klientenzentrierter und systemischer Sicht. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, 34 (1), 19-28.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2015). "da hast du dich irgendwie gar nich gemeldet". Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (1), 86-105.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2017). „Er tut sich einfach schwer.“. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zur Mitteilung von Leistungsproblemen in Elterngesprächen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4 (2). Online first. 270-281.
- Berne, E. (2018). *Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen* (19. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- BMBF (2019). *Wissen über das Bildungssystem. Internationale Vergleichsstudien*. Letzter Zugriff: 18.03.2019, <https://www.bmbf.de/de/internationale-vergleichsstudien-1229.html>
- BR Detmold (2019). *Lehrerfortbildung der Bezirksregierung Detmold*. Letzter Zugriff: 28.03.2019.

<http://www.lehrerfortbildung.brdt.nrw.de/>

- Bonanati, S., Greiner, C. & Hilkenmeier, J. (in Vorb.). *Überzeugungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen und berufsbiographische Einflussfaktoren.*
- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbedingte Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R., Jucks, & Rambow, R. (2004). Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.). *Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen* (S. 176-188). Göttingen: Hogrefe.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns.* Dissertation, TU Darmstadt. Letzter Zugriff: 10.04.2019. https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1-21.
- Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. (2013). Goal setting during early childhood parent teacher conferences: A comparison of three groups of parents. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (2), 166-189.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*. 6 (4), 284-290.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2005). *Handbook of Self-Determination Research.* Woodbridge: Boydell & Brewer.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164-175.
- Djakovic, S.-K. (2014). *Elterliche Beteiligung an schulischen Bildungsprozessen: Zur Bedeutung der schulischen Beratungssituation und der Wirkung von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen.* Dissertation, Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 79-142). Paderborn: Schöningh.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Aufl.). Marburg: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Letzter Zugriff: 27.11.2017).
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (24), 141-165.

13 - Literaturverzeichnis

- Dumont, H., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (2), 109-121.
- Engel, F. (2004). Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Disziplinen und Zugänge* (S. 103-114). Tübingen: DGVT.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86 (3), 277-294.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Janson, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez Jansorn, N. et al. (2009). *School, family and community partnerships: Your handbook for action* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fan, W. & Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fischbach, J. (2015). >>Hast du denn ne Idee, wofür das gut sein kann?<< - Aufgaben und Anforderungen von Lehrkräften in Rückmeldegesprächen. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen* (S. 54-71). Bern: hep verlag.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471-495). Washington: American Psychological Association.
- Fleischer, T. (2016). *Schule personzentriert gestalten. Zwischenmenschliche Beziehungen und Persönlichkeitsentwicklung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Förster, R. (2015). >>also ich mein, sie komm_n ja vom fach<< - Referieren und Positionieren in Elterngesprächen. In S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen* (S. 181-206). Bern: hep verlag.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G. & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412-426). Wiesbaden: VS.
- Gartmeier, M., Bauer, J & Prenzel, M. (2012). Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenzen? *Die Deutsche Schule* 104 (4), 374-382.

13 - Literaturverzeichnis

- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 275–308). Münster: Waxmann.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher-Talks. Modeling, Intervention, Behavior-Based Assessment*. Wiesbaden: Springer.
- Goltz, V. (2017). *Motivationsförderung am Elternsprechtag. Symmetrie und selbstbestimmungs-theoretische Elemente*. Universität Paderborn: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99* (3), 532-544.
- Grewé, N. (2005). *Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele* (2. vollst. überarb. Aufl.). München: Hermann Luchterhand Verlag.
- Grewé, N. (2015). *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele* (3. überarb. und erw. Aufl.). Köln: Carl Link.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 538-548.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997b). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2015). *Lernen sichtbar machen*. (3. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (1999). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Donauwörth: Auer.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern – Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S. (2016). Elternberatung im schulischen Kontext. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.). *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 116-126). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit in Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47-61). Weinheim: Beltz.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung der Beratung durch Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft*, 40-62.
- Hertel, S., Jude, N. & Naumann, J. (2010). Leseförderung im Elternhaus. In E. Klieme, C. Artelt, C., J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider W. & P. Stanat (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 255-276). Münster: Waxmann.

13 - Literaturverzeichnis

- Hertel, S., Jude, N. & Sälzer, Ch. (2017). Perspektiven von Eltern auf die Zusammenarbeit mit der Schule: Differenzierte Analysen für den Sekundarbereich auf Basis von Daten aus PISA 2012. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (4), 243-254
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilkenmeier, J. (2017). *Förderung elterlichen Schulengagements. Elternsprechtag als Forschungs- und Handlungsfeld*. Dissertation. Universität Paderborn.
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S. & Buhl, H. M. (2017). Motivationsförderung am Elternsprechtag. Zum Zusammenhang zwischen eingeschätzter Leseleistung, Lehrer- und Elternverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4 (2). Online first. 256-269.
- Hilkenmeier, J., Buhl, H. M. (2017). Zur Bedeutung des Gesprächs am Elternsprechtag – Ein Blick in die Forschung. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47-61). Weinheim: Beltz.
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S. & Buhl, H. M. (2019). Bedingungen elterlichen Unterstützungsverhaltens beim Lesen im Grundschulalter. Eine Untersuchung relevanter Prozessmerkmale. *Zeitschrift für Soziologie in Erziehung und Sozialisation*, 39 (1), 24-40.
- Hilkenmeier, J., Wiescholek, S., Greiner, C. & Buhl, H. M. (in Vorb.). Teachers' Strategies to Foster Parental Self-determination in Parent-Teacher Conferences.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., De Jong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 105-209.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R.P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 843–867.
- Horn, D. (2017). *Was verstehen Lehramtsstudierende unter Beratung? Eine Typenanalyse zum Beratungsbegriff von angehenden Lehrkräften*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bamberg.
- Howard, K. M. & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30 (1), 33-47.
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R.S. (2009). *Ergebnisse des Bildungsbarometers zum Thema „Kooperation Elternhaus-Schule“*. Online-Veröffentlichung. Letzter Zugriff: 19.03.2019. https://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2017/08/Bildungsbarometer_2009_4.pdf

13 - Literaturverzeichnis

- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (5), 375-397.
- Kauffeld, S. (2005). Fachliche und überfachliche Weiterbildung: Welche Investitionen zahlen sich für die berufliche Handlungskompetenz aus? In: Frey, A.; Jäger, R. & Renold, U. (Hrsg.). *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*. (S. 57-75). Landau: Empirische Pädagogik.
- Keogh, J. (1996). Governmentality in Parent-Teacher Communications. *Language and Education*, 10 (2-3), 119-131.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Letzter Zugriff: 28.03.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- König, E. & Volmer, G. (2018). *Handbuch Systemische Organisationsentwicklung* (3. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- König, J. & Lebens, M. (2012). Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5 (1), 3-28.
- Kotthoff, H. (2012a). Lehrer(innen) und Eltern in Sprechstunden an Grund und Förderschulen. Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 13, 290-321. Letzter Zugriff: 15.04.2019. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2012/ga-kotthoff.pdf>
- Kotthoff, H. (2012b): „(Un)common ground“ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. Letzter Zugriff: 15.04.2019. http://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kott_hoff2012.2
- Kreis Paderborn (2018). *Veranstaltungsbrochure für das Schuljahr 2018/19*. Letzter Zugriff 29.03.2018. https://www.kreis-paderborn.de/kreis_paderborn-wAssets/docs/77-psychologische-beratungsstelle/weiteres/Veranstaltungsbrochure_18-19_SCREEN_js.pdf
- Kriz, J. (2014). *Grundkonzepte der Psychotherapie*. (7. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Land NRW (2012). *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen*. Letzter Zugriff: 9.03.2019. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Grundlegend/ADO.pdf>
- Land NRW (2018). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Letzter Zugriff: 19.03.2019. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

13 - Literaturverzeichnis

- Land NRW (2019). *Schulministerium NRW. Fortbildung.* Letzter Zugriff: 29.03.2019.
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-sein/Fortbildung/index.html>
- Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159–174.
- Loeber, H.-D. & Scholz, W.-D. (2003). Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock - Zur Kontinuität sozialer Benachteiligung durch das deutsche Bildungssystem. In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.). *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lehren* (S. 241-286). Hohengehren: Schneider.
- Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parental involvement in schooling - results concerning its structure and impact on students' motivation. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (pp. 299-316). Münster: Waxmann.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mc Leod, J. (2004). *Counselling – eine Einführung in Beratung*. Tübingen: DGVT.
- MacLure, M. & Walker, M. (2000). Disenchanted Evenings. The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 5-25.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meer, D. & Wegner, L. (2015). Professionelles Kommunikationshandeln von Lehrkräften in Elternsprechtagsgesprächen – Zur Analyse kommunikativer Probleme und zu ihrem Nutzen für das praktische Handeln. In: S. Hauser & V. Mundwiler (Hrsg.). *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen* (S. 18-53). Bern: hep verlag.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2016). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In K. Reiss,, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. (S. 285-316) Münster; New York: Waxmann.
- Nestmann, F. (2004). Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge*. Tübingen: DGVT, 547-558.
- Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (2004). Statt einer „Einführung“: Offene Fragen „guter Beratung“. In: Nestmann, F., Engel, F., Sickendiek, U. (Hrsg.). *Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder*. Tübingen: DGVT, 599-608.
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie*. Bern: Haupt Verlag.
- NPTA (1997). *National Standards for Parent/Family Involvement Programs*. Chicago: National PTA.
- NPTA (2009). *PTA National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide*. Letzter Zugriff: 20.03.2019. https://www.pta.org/docs/default-source/files/runyourpta/national-standards/national_standards_implementation_guide.pdf
- NPTA (2019). *Successful Family-School Partnerships*. Letzter Zugriff: 20.03.2019. <https://www.pta.org/home/run-your-pta/National-Standards-for-Family-School-Partnerships>
- Nuding, D., Aich, G., Behr, M., Jakob, T. (2018). Das Elterngespräch – Problemerleben und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung von Lehrkräften. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, 49 (4), 191-197.

13 - Literaturverzeichnis

- Nußbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie* (3. akt. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Pillet-Shore, D. (2012). The Problems with Praise in Parent-Teacher Interaction. *Communication Monographs*, 79 (2), 181-204.
- Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society*, 45 (1), 33-58.
- Reusser, K. & Pauli, Ch. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 643-661). (2. überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rogers, C. R. (1991). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität* (4. Aufl.). München: Kösel.
- Rogers, C. R. (2000). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rogers, C. R. (2017). *Der neue Mensch* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sacher, W. (2006). Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. *Bildung und Erziehung* 59 (3), 302-322.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2016). Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In S. Frank & A. Sliwka (Hrsg.). *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (S. 104-115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sacher, W. (2017). Eltern, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte als Partner - Voraussetzungen und Wege ihrer Kooperation. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47-61). Weinheim: Beltz.
- Sacher, W., Sliwka, A., Tschöpe-Scheffler, S., Walper, S. & Wild, E. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Letzter Zugriff: 20.03.2019. https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publikationen.html?&tx_newsjson_pi1%5BshowUid%5D=31&cHash=b7e8ad721f9c75802d792c1c5f6a6bf8
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Opladen: Barbara Budrich.
- Sauer, D. (2017). Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? – Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 101-111). Weinheim: Beltz.
- Schnebel, St. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. akt. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

13 - Literaturverzeichnis

- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext. Analyse der Formen und Motive.* Münster: Waxmann.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C. & Warner, L. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.). (S. 496-510) Münster: Waxmann.
- SDT (2019). *Self-Determination Theory: Publications.* Letzter Zugriff: 28.03.2019.
<http://selfdeterminationtheory.org/publications/>
- Senkbeil, M. (2005). Schulmerkmale und Schultypen im Vergleich der Länder. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland.* (S. 299-321) Münster: Waxmann.
- Shrout, P. E. & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86 (2), 420-428.
- Shumow, L. & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2 (2), 127-150.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T. & Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13 (1), 113-128.
- Sonnenschein, S. & Munstermann, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 318-337.
- Stewart, I. & Joines, V. (2018). *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung.* Freiburg: Herder.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (4), 381-399.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2013). Beratung in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 86-107.
- Tausch, R. (2018). Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & R. Buch (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. überarb. und erw. Aufl.). (S. 637-644) Weinheim, Basel: Beltz.
- Van Ophuysen, S. (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahnempfehlung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38 (4), 154-161.
- Walker, J., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 85-104.
- Wegner, L. (2016). *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung.* Berlin: De Gruyter.
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R. & Pinto, K. (2003). Making it work: Low-income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*, 40 (4), 879-901.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 513-533.

13 - Literaturverzeichnis

- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 356-380.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Wild, E., Remy, K., Gerber, J., Exeler, J., Rammert, M., Siegmund, A. & Knollmann, M. (2005). *Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. Dokumentation der Skalen und Itemauswahl für den Elternfragebogen*. Universität Bielefeld.
- Wiethoff, C. & Stolcis, M. (2018). *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000). Elternmitwirkung in der Schule – eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In H. G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg). *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Vol. 11 (S. 221-256). Weinheim: Juventa.
- Wittler, Ch. (2008). „*Lernlust statt Lernfrust*“. *Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im häuslichen Lernkontext*. Dissertation. Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft Universität Bielefeld.
- Wolters, M. (2014). *Wie kompetent sind (angehende) Lehrkräfte in der professionellen Wahrnehmung kognitiv anregender Situationen im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht?* Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Yotyodying, S. & Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: Findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning Culture and Social Interaction*, 3 (2), 98-110.

Erklärung zur Dissertation gemäß Promotionsordnung

Erklärung zur Dissertation gemäß Promotionsordnung

Hiermit erkläre ich:

Ich habe die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und ohne Benutzung weiterer Hilfsmittel, die über die in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel hinausgehen, angefertigt.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Ich habe weder parallel noch zuvor ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder einer anderen Fakultät beantragt.

07.01.2020, Paderborn

Datum, Ort



Unterschrift

Anhang

Anhang

Im Anhang finden sich die folgend aufgelisteten Dokumente.

Anhang 1: Der Lehrerfragebogen

Anhang 2: Der Elternfragebogen

Anhang 3: Informationsschreiben und Einverständniserklärung Schulleitung

Anhang 4: Informationsschreiben und Einverständniserklärung Lehrkraft

Anhang 5: Informationsschreiben und Einverständniserklärung Eltern

Anhang 6: Transkription der Gesprächsaufnahmen im Projekt „Elternsprechstage“

Anhang 7: Transkriptionsregeln in Anpassung von Dresing & Pehl (2017)

Anhang 8: Transkript-Ausschnitt

Anhang 9: Kodierleitfaden für das Mikrorating Modell der Gesprächsstrategien

Anhang 10: Ratingbogen für das Makrorating Modell der Gesprächsstrategien

Anhang 11: Beispiel für ein segmentiertes und mikrokodiertes Gesprächstranskript

Anhang 12: Übersicht ICC-Makrorating-Rohdaten

Anhang 13: Informationen zur Bildung latenter Variablen aus dem Elternfragebogen inkl.
deskriptiver Angaben

Anhang 14: Kodiertabelle zu den Gesprächsstrategien

Anhang 15: Ergebnisse zu Zusammenhängen der Dimensionen mit den deskriptiven Daten zum
Gespräch

Anhang 16: Ergebnisse zu Zusammenhängen der Dimensionen mit Einflussfaktoren auf
Lehrkraftseite

Anhang 17: Ergebnisse zu Zusammenhängen der Dimensionen mit der elterlichen Einschätzung
des kindlichen Unterstützungsbedarfs

Anhang 18: Ergebnisse zu Zusammenhängen der Dimensionen mit der elterlichen
Wahrnehmung der Dimensionen

Anhang 19: Elterliches Gesamtfazit – Beschreibung und Zusammenhänge

Alle Gesprächstranskripte in rtf.-Version sowie als segmentierte und kodierte xlsx.-Datei, die Rohdaten-Gesamtdatei und die Scans aller Eltern- und Lehrerfragebögen befinden sich auf der beigelegten CD. Des Weiteren sind dort die ausgefüllten Ratingbögen zum Makrorating zum Modell der Gesprächsstrategien zu finden.

Forschungsprojekt:

Elternsprechfrage

Projektkoordination:

Christian Greiner (cgreiner@mail.uni-paderborn.de)

Projektleitung:

Prof. Dr. Heike M. Buhl

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie



Wir freuen uns über Ihre Mitarbeit und Unterstützung im Rahmen unseres Forschungsprojekts!

Code: _____

Für die Untersuchungen zu den Elterngesprächen sind in Ergänzung zu den Elternfragebögen und gegebenenfalls den Tonaufnahmen noch einige Informationen interessant, die Ihre berufliche Vita, Ihre Schule und Ihre Vorstellungen zu Elterngesprächen betreffen. Wir freuen uns daher, wenn Sie den folgenden Fragebogen ausfüllen.

Den fertigen Bogen können Sie uns im beigefügten Briefumschlag kostenfrei zurücksenden.

Dieser Fragebogen ist anonym. Wir können über den Code nur Ihre Angaben den Elternangaben und den aufgenommenen Gesprächen zuordnen. Versuchen Sie bitte, alle Fragen zu beantworten.

Ihre Sicht auf Elterngespräche

Lehrkräfte haben unterschiedliche Vorstellungen und Assoziationen in Bezug auf Elterngespräche und –beratung. Bitte schätzen Sie zu den folgenden Begriffen ein, inwieweit diese Ihren Vorstellungen und Assoziationen in Bezug auf Elterngespräche ähneln.

„0“ bedeutet „keine Ähnlichkeit mit meinen Vorstellungen und Assoziationen“

„5“ bedeutet „identisch mit meinen Vorstellungen und Assoziationen“

	0	1	2	3	4	5
gemeinsam Lösungen finden	0	0	0	0	0	0
zuhören	0	0	0	0	0	0
Stärken aktivieren	0	0	0	0	0	0
Bescheid wissen	0	0	0	0	0	0
verantworten	0	0	0	0	0	0
sich Sorgen machen	0	0	0	0	0	0
Ratschläge geben	0	0	0	0	0	0
interessiert sein	0	0	0	0	0	0
begleiten	0	0	0	0	0	0
Experte sein	0	0	0	0	0	0
lenken	0	0	0	0	0	0
verteidigen	0	0	0	0	0	0
Probleme diskutieren	0	0	0	0	0	0
unterstützen	0	0	0	0	0	0
austauschen	0	0	0	0	0	0
anweisen	0	0	0	0	0	0
rechtfertigen	0	0	0	0	0	0
herausfinden	0	0	0	0	0	0
reflektieren	0	0	0	0	0	0
beeinflussen	0	0	0	0	0	0
zweifeln	0	0	0	0	0	0
anbieten	0	0	0	0	0	0
Lösungen vorgeben	0	0	0	0	0	0
angespannt sein	0	0	0	0	0	0
befähigen	0	0	0	0	0	0

Anhang 01

Geschlecht	O weiblich O männlich							
Alter	<u> </u> (in Jahren)							
Nationalität	O Deutsch O _____							
Mehrsprachigkeit	O Ich bin in meiner Familie einsprachig aufgewachsen mit der Familiensprache Deutsch. O Ich bin in meiner Familie einsprachig aufgewachsen mit der Familiensprache _____. O Ich bin in meiner Familie mehrsprachig aufgewachsen: Sprachen: _____							
Berufserfahrung als Lehrkraft (inkl. Referendariat)	<u> </u> (in Jahren)			O noch im Referendariat O noch im Studium				
Lehramt	O LA Primarstufe O LA GHR O LA GyGe O LA HRSGe O LA BK O _____ O LA SoPä O Quereinstieg mit Referendariat O Quereinstieg ohne Referendariat							
Qualifikation im Bereich Gesprächsführung				trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
	Ich fühle mich sicher in Gesprächsführung in der Beratung von Eltern.			O	O	O	O	O
	Ich bin im Studium auf das Thema Gesprächsführung in der Beratung vorbereitet worden.			O	O	O	O	O
	Ich bin im Referendariat auf das Thema Gesprächsführung in der Beratung vorbereitet worden.			O	O	O	O	O
	Ich habe mich zum Thema Gesprächsführung in der Beratung fortgebildet.			O	O	O	O	O
	Ich habe eine längerfristige Qualifizierung zum Thema Gesprächsführung in der Beratung absolviert. (z.B. Beratungslehrerausbildung) Wenn ja, welche: _____							
	O ja O nein							

Schulbezogene Daten

Schulform	<input type="checkbox"/> Grundschule	Mit inklusiver Beschulung O ja <input type="checkbox"/> O nein
	<input type="checkbox"/> Haupt- oder Realschule	
	<input type="checkbox"/> Gesamt- oder Sekundarschule	
	<input type="checkbox"/> Gymnasium	
	<input type="checkbox"/> Berufskolleg	
	<input type="checkbox"/> Förderschule	
Zügigkeit	<input type="checkbox"/> einzügig <input type="checkbox"/> zweizügig <input type="checkbox"/> dreizügig <input type="checkbox"/> vierzügig <input type="checkbox"/> fünfzügig <input type="checkbox"/> mehr als fünfzügig	
Für Grundschulen Standorttyp für VERA SJ 16/17	<input type="checkbox"/> Standorttyp 1 <input type="checkbox"/> Standorttyp2 <input type="checkbox"/> Standorttyp 3 <input type="checkbox"/> Standorttyp 4 <input type="checkbox"/> Standorttyp 5 (Der Standorttyp wurde Ihrer Schule im Zuge der Durchführung von VERA 2017 per Mail mitgeteilt, sofern Sie diesen nicht kennen, können Sie ihn bei der Schulleitung erfragen.)	

Anmerkungen:

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Wenn Sie mehr über unser Forschungsprojekt erfahren möchten, schreiben Sie uns:

cgreiner@mail.uni-paderborn.de

Anhang 02



Forschungsprojekt:

Elternsprechtag

Projektkoordination:

Christian Greiner (cgreiner@mail.uni-paderborn.de)

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie

Danke für Ihre Mitarbeit und Unterstützung im Rahmen unseres Forschungsprojekts!

Code: _____

Wir möchten wissen, wie Sie das Elterngespräch mit der Lehrkraft Ihres Kindes wahrgenommen haben. Außerdem sind für uns einige Informationen interessant, die Ihre persönliche Situation, Ihre Einschätzung des Unterstützungsbedarfs Ihres Kindes und die Wahrnehmung des geführten Gesprächs betreffen. Daher würden wir uns sehr freuen, wenn Sie uns den folgenden Fragebogen ausfüllen.

Schicken Sie uns den Fragebogen per beigefügten Briefumschlag kostenlos zurück.

Hinweis zum Umgang mit Ihren Angaben:

- Dieser Fragebogen ist anonym. Wir können über den Code nur Ihre Angaben den Lehrerangaben und wenn geschehen, der Gesprächsaufnahme zuordnen. Die Lehrkraft erhält keinen Einblick in Ihre individuellen Antworten.

Hinweis zum Beantworten der folgenden Fragen: Bitte beantworten Sie diese Fragen möglichst vollständig.
Dabei gibt es kein Richtig und Falsch. Bitte antworten Sie möglichst zügig ohne langes Nachdenken.

Wie haben Sie das Gespräch mit der Lehrkraft am Elternsprechtag wahrgenommen?					
	trifft zu	trifft eher zu	teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Bevor ich Ratschläge erhalten habe, wurde ich zuerst nach eigenen Ideen gefragt.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat am Ende das Wichtigste noch einmal zusammengefasst.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat Aufgaben auf mich übertragen.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat betont, dass es nur gemeinsam geht und Zusammenarbeit wichtig ist.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat Druck auf mich ausgeübt, um mich zu motivieren.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat erklärt, welche Gründe sie für Leistungen oder Probleme sieht.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat gefordert, dass ich mich mehr um mein Kind kümmern soll.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat mein Kind gelobt und ermutigt.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat mich nicht ausreichend sprechen lassen.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat mich/uns in Empfang genommen.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat mir konkret Übungen gezeigt, mit denen ich mein Kind zu Hause unterstützen kann.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat mich/uns namentlich begrüßt.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat mir mit negativen Konsequenzen (z.B. keine Versetzung) gedroht.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat sich für meine Sicht der Dinge interessiert.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat sich klar und verständlich ausgedrückt.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat versucht, sich in meine Situation hineinzuversetzen.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hatte Unterstützung durch jemanden, um damit Druck aufzubauen.	0	0	0	0	0
Wie haben Sie das Gespräch mit der Lehrkraft am Elternsprechtag wahrgenommen?					

Anhang 02

	trifft zu	trifft eher zu	teils teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Lehrkraft ist zur Begrüßung aufgestanden und hat gezeigt, wo wir sitzen.	0	0	0	0	0
Es wurde eine zentrale Botschaft vermittelt.	0	0	0	0	0
Ich habe mich im Gespräch nie geschämt oder unwohl gefühlt.	0	0	0	0	0
Es wurden weitere Termine ausgemacht, um das Vereinbarte im Blick zu behalten.	0	0	0	0	0
Ich habe mich im Gespräch nicht entblößt gefühlt.	0	0	0	0	0
Im Gespräch ging es um das Wohl meines Kindes.	0	0	0	0	0
Ich habe am Ende eine schriftliche Vereinbarung unterzeichnet.	0	0	0	0	0
Ich habe die Informationen erhalten, die ich haben wollte.	0	0	0	0	0
Ich habe im Gespräch selbst entschieden, wie ich weiter vorgehe.	0	0	0	0	0
Ich habe konkrete Ratschläge erhalten.	0	0	0	0	0
Zu Beginn des Gesprächs wurden Punkte genannt, die besprochen werden sollen.	0	0	0	0	0
Ich habe Ratschläge schriftlich mit nach Hause genommen.	0	0	0	0	0
Ich habe viel gehört, was ich oder mein Kind tun muss/soll.	0	0	0	0	0
Ich konnte genug zu Wort kommen.	0	0	0	0	0
Ich konnte meine Ideen für die Unterstützung meines Kindes einbringen.	0	0	0	0	0
Ich weiß jetzt genau, was von mir erwartet wird.	0	0	0	0	0
Ich wurde gefragt, ob ich ein Anliegen habe.	0	0	0	0	0
Ich wurde gefragt, wie es zu Hause läuft.	0	0	0	0	0
Im Gespräch habe ich gemerkt, dass ich selbst entscheiden kann.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat meine Argumente ernst genommen.	0	0	0	0	0
Meine Argumente wurden mit einbezogen.	0	0	0	0	0
Mir ging es gut im Gespräch.	0	0	0	0	0
Die Lehrkraft hat mir Mut gemacht.	0	0	0	0	0
Mir wurde vermittelt, dass die Schule bei schulischen Angelegenheiten am Ende am längeren Hebel sitzt.	0	0	0	0	0
Mir wurden mögliche Konsequenzen aufgezeigt, damit wir wissen, woran wir sind.	0	0	0	0	0
Ziele hat die Lehrkraft mit mir gemeinsam vereinbart.	0	0	0	0	0
Es wurden maximal drei Punkte angesprochen.	0	0	0	0	0
Ihr Fazit: Das Gespräch hat mich motiviert, mein Kind weiterhin zu unterstützen oder etwas in meiner Unterstützung anzupassen.	0	0	0	0	0

Einschätzung zum Unterstützungsbedarf Ihres Kindes					
	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Mein Kind hat keine Schwierigkeiten beim Lernen.	0	0	0	0	0
Mein Kind braucht viel Unterstützung beim Lernen.	0	0	0	0	0
Mein Kind fragt mich häufig um Hilfe beim Lernen.	0	0	0	0	0
Mein Kind möchte oft, dass ich mir die Aufgaben noch einmal ansehe.	0	0	0	0	0
Die Lehrkräfte haben mich bereits häufiger aufgefordert, mein Kind beim Lernen zu unterstützen.	0	0	0	0	0
Die Lehrkräfte wünschen, dass ich die Aufgabenbearbeitung meines Kindes überwache.	0	0	0	0	0

Einschätzung bezüglich der eigenen Person bei der Unterstützung des Kindes

Anhang 02

	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich weiß, wie ich meinem Kind helfen kann, in der Schule Gutes zu leisten.	0	0	0	0	0
Ich weiß nicht, ob ich mein Kind mit meiner Unterstützung erreiche.	0	0	0	0	0
Ich weiß nicht, wie ich meinem Kind helfen soll, um gute Noten in der Schule zu erreichen.	0	0	0	0	0
Ich bin erfolgreich bei meinen Anstrengungen, meinem Kind beim Lernen zu helfen.	0	0	0	0	0
Andere Kinder haben mehr Einfluss auf die Noten meines Kindes als ich.	0	0	0	0	0
Ich weiß nicht, wie ich meinem Kind beim Lernen helfen soll.	0	0	0	0	0
Ich habe einen spürbaren Einfluss auf die schulischen Leistungen meines Kindes.	0	0	0	0	0
Ich habe genug Zeit und Energie, um effektiv mit meinem Kind über den Schultag zu sprechen.	0	0	0	0	0
Ich habe genug Zeit und Energie, um effektiv mit den Lehrkräften meines Kindes zu sprechen.	0	0	0	0	0
Ich habe genug Zeit und Energie, um meinem Kind bei Hausaufgaben zu helfen.	0	0	0	0	0
Ich habe genug Zeit und Energie, um die Hausaufgaben meines Kindes zu begleiten.	0	0	0	0	0
Ich denke, es ist meine Aufgabe, regelmäßig mit den Lehrkräften meines Kindes zu kommunizieren.	0	0	0	0	0
Ich denke, es ist meine Aufgabe, meinem Kind bei den Hausaufgaben zu helfen.	0	0	0	0	0
Ich denke, es ist meine Aufgabe, Entscheidungen der Lehrkräfte meines Kindes zu unterstützen.	0	0	0	0	0
Ich denke, es ist meine Aufgabe, mit meinem Kind über den Schultag zu sprechen.	0	0	0	0	0
Ich denke, es ist meine Aufgabe, meinem Kind schwierige Aufgaben zu erklären.	0	0	0	0	0

Anlässe zur Unterstützung meines Kindes					
	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich helfe meinem Kind nur dann, wenn es Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben oder in einem bestimmten Fach hat.	0	0	0	0	0
Ich helfe meinem Kind beim Lernen, wenn es mich darum bittet.	0	0	0	0	0
Ich frage mein Kind, ob ich ihm beim Lernen helfen soll.	0	0	0	0	0
Ich helfe meinem Kind beim Lernen, indem ich neben ihm sitze und es gleich verbessere.	0	0	0	0	0
Ich zeige meinem Kind bei schwierigen Aufgaben sofort die richtige Lösung.	0	0	0	0	0
Ich helfe meinem Kind beim Lernen, indem ich mich in seiner Nähe aufhalte, so dass es mich fragen kann, wenn es etwas nicht verstanden hat.	0	0	0	0	0
Ich helfe meinem Kind, indem ich nur das Ergebnis kontrolliere.	0	0	0	0	0
Ich helfe meinem Kind beim Lernen, indem ich es erst allein lernen lasse und danach die Aufgaben mit ihm durchspreche.	0	0	0	0	0

Code: _____

Personen- und berufsbezogene Daten

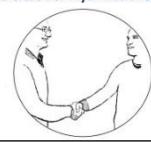
Ihr Geschlecht	O weiblich O männlich																							
Ihr Alter	_____ (in Jahren)																							
Herkunft der Eltern	<input type="radio"/> Der Vater des Kindes ist in Deutschland geboren. Wenn nein – geboren in: _____ <input type="radio"/> Die Mutter des Kindes ist in Deutschland geboren. Wenn nein – geboren in: _____																							
Anzahl der Kinder im Haushalt	Geben Sie bitte Alter und Geschlecht Ihrer Kinder an. Kreisen Sie das Kind ein, zu dem Sie diesen Fragebogen ausgefüllt haben. Alter: _____ Jahre, Geschlecht: m./w. Alter: _____ Jahre, Geschlecht: m./w. Alter: _____ Jahre, Geschlecht: m./w. Alter: _____ Jahre, Geschlecht: m./w. Alter: _____ Jahre, Geschlecht: m./w. Alter: _____ Jahre, Geschlecht: m./w.																							
Jahrgangsstufe des Kindes	Mein Kind, zu dem ich den Fragebogen ausgefüllt habe, besucht die _____. Klasse.																							
Mehrsprachigkeit	<input type="radio"/> Mein Kind/meine Kinder wachsen einsprachig deutsch auf. <input type="radio"/> Mein Kind/meine Kinder wachsen einsprachig auf – Sprache _____. <input type="radio"/> Mein Kind/meine Kinder wachsen mehrsprachig auf – Sprachen _____.																							
Ausbildung	Kreuzen Sie den höchsten Schulabschluss der Erziehungsberechtigten an: <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <th style="text-align: left; width: 50%;">Mutter</th> <th style="text-align: right;">Vater</th> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> kein Schulabschluss</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> kein Schulabschluss</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Realschulabschluss</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Realschulabschluss</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Fachabitur</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Fachabitur</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Abitur</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Abitur</td> </tr> </table> Kreuzen Sie den höchsten Berufsabschluss der Erziehungsberechtigten an: <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <th style="text-align: left; width: 50%;">Mutter</th> <th style="text-align: right;">Vater</th> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> keine Berufsausbildung</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> keine Berufsausbildung</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> abgeschlossene Berufsausbildung</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> abgeschlossene Berufsausbildung</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Meister/Techniker</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> Meister/Techniker</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> abgeschlossenes Studium</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> abgeschlossenes Studium</td> </tr> </table>		Mutter	Vater	<input type="checkbox"/> kein Schulabschluss	<input type="checkbox"/> kein Schulabschluss	<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/> Realschulabschluss	<input type="checkbox"/> Realschulabschluss	<input type="checkbox"/> Fachabitur	<input type="checkbox"/> Fachabitur	<input type="checkbox"/> Abitur	<input type="checkbox"/> Abitur	Mutter	Vater	<input type="checkbox"/> keine Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> keine Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> abgeschlossene Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> abgeschlossene Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> Meister/Techniker	<input type="checkbox"/> Meister/Techniker	<input type="checkbox"/> abgeschlossenes Studium	<input type="checkbox"/> abgeschlossenes Studium
Mutter	Vater																							
<input type="checkbox"/> kein Schulabschluss	<input type="checkbox"/> kein Schulabschluss																							
<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss	<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss																							
<input type="checkbox"/> Realschulabschluss	<input type="checkbox"/> Realschulabschluss																							
<input type="checkbox"/> Fachabitur	<input type="checkbox"/> Fachabitur																							
<input type="checkbox"/> Abitur	<input type="checkbox"/> Abitur																							
Mutter	Vater																							
<input type="checkbox"/> keine Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> keine Berufsausbildung																							
<input type="checkbox"/> abgeschlossene Berufsausbildung	<input type="checkbox"/> abgeschlossene Berufsausbildung																							
<input type="checkbox"/> Meister/Techniker	<input type="checkbox"/> Meister/Techniker																							
<input type="checkbox"/> abgeschlossenes Studium	<input type="checkbox"/> abgeschlossenes Studium																							
Umfang der Berufstätigkeit	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <th style="text-align: left; width: 50%;">Mutter</th> <th style="text-align: right;">Vater</th> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> voll berufstätig</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> voll berufstätig</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> geringfügig beschäftigt</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> geringfügig beschäftigt</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> aktuell nicht berufstätig</td> <td style="text-align: right;"><input type="checkbox"/> aktuell nicht berufstätig</td> </tr> </table>		Mutter	Vater	<input type="checkbox"/> voll berufstätig	<input type="checkbox"/> voll berufstätig	<input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt	<input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt	<input type="checkbox"/> geringfügig beschäftigt	<input type="checkbox"/> geringfügig beschäftigt	<input type="checkbox"/> aktuell nicht berufstätig	<input type="checkbox"/> aktuell nicht berufstätig												
Mutter	Vater																							
<input type="checkbox"/> voll berufstätig	<input type="checkbox"/> voll berufstätig																							
<input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt	<input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt																							
<input type="checkbox"/> geringfügig beschäftigt	<input type="checkbox"/> geringfügig beschäftigt																							
<input type="checkbox"/> aktuell nicht berufstätig	<input type="checkbox"/> aktuell nicht berufstätig																							

Möchten Sie noch etwas anmerken?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Werfen Sie den Fragebogen in dem frankierten Briefumschlag einfach in einen Briefkasten.

Wenn Sie mehr über unser Forschungsprojekt erfahren möchten, schreiben Sie uns: cgreiner@mail.uni-paderborn.de



Projektinformation und Einverständniserklärung

„Regen Lehrkräfte im Elterngespräch Unterstützungsverhalten von Eltern an?“ Untersuchung zur Gesprächsqualität in Elterngesprächen

Sehr geehrte Frau/Herr XXXXX,

Januar 2018

ich freue mich über Ihr Interesse an unserem Forschungsprojekt und möchte Sie im Folgenden über die oben genannte Studie informieren.

Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften sind von großer Bedeutung, um Kindern sinnvolle elterliche Unterstützung in ihrer schulischen Laufbahn zu gewährleisten. Zurzeit findet ein Forschungsprojekt an der Universität Paderborn statt, welches sich mit der diesbezüglichen Praxis am Elternsprechtag beschäftigt.

Ziel des Projektes ist es, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu untersuchen und dank der Forschungsergebnisse diese Arbeit zu verbessern und Aus- und Weiterbildungsangebote anzupassen. Es werden Faktoren untersucht, die Einfluss auf elterliches Schulengagement und die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule und letztlich die Schulmotivation und Schulleistung des Kindes haben.

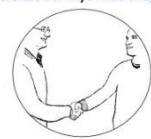
Untersuchungsgegenstand sind dabei aufgrund ihrer besonderen Rollen im Kommunikationsprozess Elterngespräche am Elternsprechtag.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich daher nicht nur mittels eines Lehrerfragebogens zu „Vorstellungen und Assoziationen auf Elterngespräche“, sondern auch mittels Tonaufnahmen von Elterngesprächen am Elternsprechtag die Kommunikationsprozesse untersuchen. Nachfolgend wird die Teilnahme der Eltern bei einer Umfrage mittels Fragebogen erbeten, wie sie das Elterngespräch mit der Lehrkraft ihres Kindes wahrgenommen haben.

Die Forschung ist lediglich für universitäre Zwecke und nimmt keinerlei Einfluss auf die schulische Arbeit der Lehrkraft oder der Schüler. Die Fragebögen sowie die Tonaufnahmen sind anonym. Alle Daten und Tonaufnahmen werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Sie erfordern keine Anwesenheit einer weiteren Person. Die Universität kann über eine Codierung die Angaben der Lehrkraft den Elternangaben und den aufgenommenen Gesprächen zuordnen. Der Fragebogen kann per beigefügtem Briefumschlag kostenlos zurückgesendet werden. Die Gespräche werden bei der Transkription vollständig anonymisiert und erst dann ausgewertet. (§5 BDSG)

Ich bedanke mich herzlichst für Ihre Unterstützung und verbleibe

mit freundlichen Grüßen



Einverständniserklärung der Schulleitung

Ort:

Schule:

Datum:

Thema: Untersuchung zur Gesprächsqualität in Elterngesprächen

Ich erkläre hiermit, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie ihre Erziehungsberechtigten über die beabsichtigten Erhebungsinstrumente (Fragebogen und Tonaufzeichnung) und den Aufzeichnungszweck informiert worden sind und die Datenerhebung nur nach eingereichter Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten durchgeführt wird.

Ort, Datum

Unterschrift Schulleitung



Projektinformation und Einverständniserklärung

„Regen Lehrkräfte im Elterngespräch Unterstützungsverhalten von Eltern an?“ Untersuchung zur Gesprächsqualität in Elterngesprächen

Sehr geehrte Frau/Herr XXXXXXXX,

Januar 2018

ich freue mich über Ihr Interesse an unserem Forschungsprojekt und möchte Sie im Folgenden über die oben genannte Studie informieren.

Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften sind von großer Bedeutung, um Kindern sinnvolle elterliche Unterstützung in ihrer schulischen Laufbahn zu gewährleisten. Zurzeit findet ein Forschungsprojekt an der Universität Paderborn statt, welches sich mit der diesbezüglichen Praxis am Elternsprechtag beschäftigt.

Ziel des Projektes ist es, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu untersuchen und dank der Forschungsergebnisse diese Arbeit zu verbessern und Aus- und Weiterbildungsangebote anzupassen. Es werden Faktoren untersucht, die Einfluss auf elterliches Schulengagement und die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule und letztlich die Schulmotivation und Schulleistung des Kindes haben.

Untersuchungsgegenstand sind dabei aufgrund ihrer besonderen Rolle im Kommunikationsprozess Elterngespräche am Elternsprechtag.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich daher nicht nur mittels eines Lehrerfragebogens zu „Vorstellungen und Assoziationen auf Elterngespräche“, sondern auch mittels Tonaufnahmen von Elterngesprächen am Elternsprechtag die Kommunikationsprozesse untersuchen. Nachfolgend wird die Teilnahme der Eltern bei einer Umfrage mittels Fragebogen erbeten, wie sie das Elterngespräch mit der Lehrkraft ihres Kindes wahrgenommen haben.

Die Forschung ist lediglich für universitäre Zwecke und nimmt keinerlei Einfluss auf die schulische Arbeit der Lehrkraft oder der Schüler. Die Fragebögen sowie die Tonaufnahmen sind anonym. Alle Daten und Tonaufnahmen werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Sie erfordern keine Anwesenheit einer weiteren Person. Die Universität kann über eine Codierung die Angaben der Lehrkraft den Elternangaben und den aufgenommenen Gesprächen zuordnen. Der Fragebogen kann per beigefügtem Briefumschlag kostenlos zurückgesendet werden. Die Gespräche werden bei der Transkription (Verschriftlichung) vollständig anonymisiert und erst dann ausgewertet. Die Tonaufnahmen werden nach der Transkription gelöscht (§5 BDSG).

Ich bedanke mich herzlichst für Ihre Unterstützung und verbleibe

mit freundlichen Grüßen



Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie
AG „Kooperation von Elternhaus und Schule“
Prof. Dr. Buhl, Christian Greiner

Einverständniserklärung der Lehrkraft

Ort:

Schule:

Datum:

Thema: Untersuchung zur Gesprächsqualität in Elterngesprächen

Ich erkläre hiermit, dass ich und die betroffenen Schülerinnen und Schüler sowie ihre Erziehungsberechtigten über die beabsichtigten Erhebungsinstrumente (Fragebogen und Tonaufzeichnung) und den Aufzeichnungszweck informiert worden sind und die Datenerhebung nur nach eingereichter Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten durchgeführt wird.

Ort, Datum

Unterschrift Lehrkraft



**Elterninformation und Einverständniserklärung
für die Teilnahme an der Studie**

**„Regen Lehrkräfte im Elterngespräch Unterstützungsverhalten von Eltern an?“
Untersuchung zur Gesprächsqualität in Elterngesprächen**

Liebe Eltern,

Januar 2018

Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften sind von großer Bedeutung, um Kindern sinnvolle elterliche Unterstützung in ihrer schulischen Laufbahn zu gewährleisten. Zurzeit findet ein Forschungsprojekt an der Universität Paderborn statt, welches sich mit der diesbezüglichen Praxis am Elternsprechtag beschäftigt.

Unsere Schule kann Teil des Forschungsvorhabens sein und somit dazu beitragen, dass wertvolle Erkenntnisse für eine gelingende Lehrer- und Elternkooperation gewonnen werden.

Wir würden uns freuen, einige Eltern zu finden, die bei dem Projekt mitwirken möchten.

Dazu würden Sie nach dem Gespräch am Elternsprechtag einen Fragebogen erhalten, den Sie in Ruhe zu Hause ausfüllen können und in dem Sie Ihre Wahrnehmung des Gesprächs reflektieren. Der Fragebogen kann per beigefügtem Briefumschlag kostenlos an die Universität Paderborn zurückgesendet werden. Die Lehrkräfte erhalten keine Rückmeldung über Ihre individuellen Antworten!

Außerdem sollen einige Gespräche mit einer Tonaufnahme aufgezeichnet werden, um einen möglichst realistischen Einblick von der Gesprächspraxis auf Lehrerseite gewinnen zu können. Alle Daten und Tonaufnahmen werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Gespräche werden bei der Transkription (Verschriftlichung) vollständig anonymisiert und erst dann ausgewertet. Nach der Transkription werden die Tonaufnahmen gelöscht (§5 BDSG).

Im Rahmen des Forschungsprojekts soll so am Gespräch selbst und mit dem Elternfragebogen die Gesprächspraxis untersucht werden.

Mit freundlichen Grüßen

Frau/Herr XXX (Lehrkraft)

Projektvertreter

Anhang 05

Bitte ankreuzen: Name _____

- Ich habe die Information zum Forschungsvorhaben der Universität Paderborn zur Kenntnis genommen und bin mit der Tonaufzeichnung des Gesprächs am Elternsprechtag einverstanden. Ich stimme der Auswertung des anonymisierten Transkripts (Verschriftlichung) in der Masterarbeit und im Forschungsprojekt zu.

Die Einverständniserklärung wird nur im Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes aufbewahrt. Tonaufnahmen werden nach der Transkription gelöscht.

- Ich bin mit der Tonaufzeichnung NICHT einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift

Datei benennen:

Damit eine schnelle Zuordnung der Dateien (Audio- als auch Transkriptdateien sowie Scans von Lehrer- und Elternfragebögen), werden diese wie folgt standardisiert benannt: (CODE steht immer stellvertretend für den Gesprächscode – z.B. KD-LE-05)

- a. Audiodateien: CODE_Geprächslänge_Gesprächsteilnehmer → CODE_8.45min_LEES
(Lehrer, Elternteil, Schüler, Andere)
- b. Transkriptdateien: Speichern als DOCX-Datei oder RTF-Datei, gleicher Dateiname wie Audiodatei → CODE_8.45min_LEES
- c. Lehrerfragebögen: Speichern als PDF-Scan: LF_LEHRERCODE → LF_KD-LE.pdf
- d. Elternfragebögen: Speichern als PDF-Scan: EF_CODE → EF_KD-LE-05.pdf

Transkriptionsverfahren (nach Kuckartz 2016, S. 16ff)**Stufen der Vorgehensweise:**

Festlegen der Transkriptionsregeln/Entscheidung eines etablierten Systems, das angemessen ist für das Ziel der Analyse → treffen wir – s. Handout aus Dresing & Pehl, Klärung im Arbeitstreffen

Installation der Software f4transkript (Windows) oder f5transkript (Mac) (www.audiotranskription.de) →

Gespräche unter 10 Minuten sind ohne Lizenz zu bearbeiten. Wir finanzieren eine 6-Wochen-Lizenz pro Studierendem.

Transkribieren der Texte (welche Teile) am Computer

- Vollständige Transkription der Gespräche unter Angabe des jeweiligen Sprechers, sowie Angaben über Pausenlängen, Betonungen, Unterbrechungen, Einwürfe, sowie unter vollständiger Anonymisierung.
- Transkriptionsregeln (nach Kuckartz, 2010a; Dresing & Pehl, 2017)
- Korrekturlesen und Verbessern der Transkription
 - 1-2-maliges Korrekturlesen zur Überarbeitung (auch nach 4-Augen-Prinzip)
- Anonymisieren der Transkription
 - Kürzel für anwesende Personen vor dem jeweiligen Sprechabschnitt
 - Lehrkraft: L1/L2
 - Mutter: M
 - Vater: V
 - SchülerIn: S
 - Andere/r: A
 - Andere Personen, über die gesprochen wird:
 - nicht anwesende Eltern: Vater/Mutter
 - nicht anwesende Lehrkräfte: L2/L3 → Vermerk im Memo über Hintergrundinformationen
 - nicht anwesende Schüler/Schülerin: S → Vermerk im Memo über Hintergrundinformation
 - nicht anwesende andere Personen: X, Y, Z → Vermerk im Memo über Hintergrundinformation
- Kontextinformation zum Gespräch in Memos speichern: (bei Transkription mit f4/f5)
 - Einschätzung der Leistungsfähigkeit und den Unterstützungsbedarf des Schülers, die im Gespräch deutlich wird
 - Wichtige gesprächsbezogene Informationen: Informationen über beteiligte Personen (ca.-Alter, Geschlecht, Herkunft?), Fach, Infos über ANDERE anwesende Personen,

Formatieren der Transkription passend für Möglichkeiten der Auswertung mit MaxQDA

Speichern der Transkription als docx-Datei/rtf-Datei

Dresing, T. & Pehl, T. (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* (7. Aufl.). Marburg.

Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Datum des Downloads: 27.11.2017)

Kuckartz, U. (2010a). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Transkriptionsregeln in Anpassung von Dresing & Pehl (2017). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. 7. Aufl.

Semantisch-inhaltliches Transkriptionssystem (S. 21f)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So'n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
4. Zusammengefügt mit 8
5. Gestrichen
6. Halbsätze und Wortabbrüche (Ergänzung aus erweiterten i.-s. TK), denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „//“ gekennzeichnet.
7. Interpunktions wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“ und Partikel wie „ne, ...“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn Sie als direkte Antwort auf eine Frage/Außerung genannt werden. Wenn sinnvoll, wird in (Deutung) die Deutung der Äußerung ergänzt. Zu nutzen sind: bejahend, verneinend, nachdenkend, fragend, wohlfühlend. → z.B. „hm (fragend)“
9. Ersetzt durch 3 der erweiterten i.-s. TK: Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht „(.)“ für ca. 1 Sekunde, „(..)“ für ca. zwei Sekunden, „(...)“ für ca. 3 Sekunden und dann „(ZAHL)“ für mehr als drei Sekunden.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
14. Angepasst: Die Personen werden benannt hinsichtlich Ihrer Rollen: Lehrerin, Lehrer (bei mehreren Lehrer 1 und Lehrer 2), Mutter, Vater, Schüler, Schülerin, Anderer (→ die anderen werden im Memo konkretisiert (Bruder, Dolmetscher, ...))
15. Das Transkript wird als Word-Datei (docx) oder als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3)

Aus der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription

1. Sprecherüberlappungen werden mit „//“ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfs folgt ein „//“. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser „//“ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit „//“ gekennzeichnet.
2. Mehrere Fülllaute hintereinander werden ohne Satzzeichen dazwischen getippt (z.B. „äm äm äm also da sind wir ...“).

Hinweise zur einheitlichen Schreibweise

Diese Punkte betreffen eher die Schreibweise und helfen, bei mehreren Transkribierenden einen einheitlichen Stil zu erhalten.

1. Der Partikel „hm“ wird unabhängig von der Betonung immer „hm“ geschrieben (nicht: „hhhhm“, „mhm“, „hmh“).
2. (Maß-)Einheiten werden ausgeschrieben, z.B. Euro, Prozent, Meter.
3. Gesprochene Zeichen werden ausgeschrieben, z.B. „ä“-, „Paragraf“.
4. Abkürzungen werden nur getippt, wenn sie explizit so gesprochen wurden „etc.“ wird nur getippt bei gesprochenem „e te ce“).
5. Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: „Und ich sagte dann ‚Na, dann schauen wir mal‘.“
6. Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
7. Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
8. Anredepronomen der zweiten Person (du und ihr) werden kleingeschrieben, die Höflichkeitsanrede-Pronomen (Sie und Ihnen) werden
9. großgeschrieben.
10. Auch Redewendungen/Idiome werden wörtlich wiedergegeben, z.B. „übers Ohr hauen“ (statt: über das Ohr hauen).
11. Einzelbuchstaben werden immer großgeschrieben, zum Beispiel „wie Vogel mit V“.
12. Werden Aufzählungen mit Buchstaben gesprochen: ein großer Buchstabe ohne Klammer. z.B. „und wir haben A keine Zeit und B kein Geld.“
13. Zahlen werden wie folgt dargestellt:
 - a) Zahlen null bis zwölf im Fließtext mit Namen, größere in Ziffern.
 - b) Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreibt man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend.
 - c) Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „4 + 5 = 9“ und „3,5“.
 - d) Bei nur ungefähr gemeinten Zahlenangaben schreibe man den Zahlennamen, bei exakt gemeinten die Ziffernform. Also: „Die fünfzig Millionen Euro Staatshilfe“.
 - e) Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolge man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“.

###comment_start### Teilnehmende Personen: Lehrkraft, Mutter, Schülerin

Lehrkraftcode

Schülerin der 8. Klasse, Fach Englisch, Schülerin hatte Referat nicht gehalten und dafür eine 6 bekommen, wovon die Mutter bis zum Gespräch nichts wusste; ansonsten ist die Schülerin leistungsstark, schriftlich gut, mündlich macht sie zu wenig

Frau M. ist die Mutter selber, die am Gespräch teilnimmt.

Lehrerin ist die Lehrkraft

S ist die Schülerin

M ist die Mitschülerin, mit der sie das Referat halten sollte

###comment_end###

Lehrerin: Hallo Frau M., schön dass Sie da sind. #00:00:03-2#

Mutter: Hallo Frau PH-IE. #00:00:04-5#

Lehrerin: Äm (..) ja (..) also die/ ich fang erstmal mit den Noten an und dann sage ich noch was zum Arbeitsverhalten. Äh sie hat eine 2 geschrieben, schriftlich ist/ bist du superstar S. Ne, das äh, darüber brauchen wir auch nicht zu sprechen. Hm, der Test, der erste, war eine 5+, zweite eine 1-, der dritte auch eine 1-. Ne, man merkt schon, du lernst. Leider hatte ich ein paar Referate verteilt. #00:00:34-3#

Mutter: Hm, okay (fragend). #00:00:35-1#

Lehrerin: Und hast du ihr das erzählt, S? #00:00:37-6#

Schülerin: Nein (zögernd). #00:00:37-6#

Mutter: Nein. #00:00:38-2#

Lehrerin: Gut. Äm, sie sollte mit M zusammenarbeiten. #00:00:42-5#

Mutter: Hm (bejahend). #00:00:42-8#

Lehrerin: Und relativ am Anfang schon vortragen. Das haben sie nicht gemacht. Sie haben sich auch nicht abgemeldet. Nur äm, ich hab dann gesagt, ihr bekommt noch eine Chance. Ich notiere mal keine 6 dafür. Das wäre zu schade. Vielleicht habt ihr auch schon was vorbereitet. Und danach eben, ihr solltet letzte Woche nochmal vortragen. Da war es auch nicht da. Da musste ich mir leider die 6 dafür notieren. Also das sind drei Noten, nämlich für das Plakat eine 6, Referat insgesamt eine 6 und Gesamtnote eine 6. Ich hab dann, ne (.). Leider war es so und äm (..) also vielleicht da ein bisschen mehr Engagement würde ich sagen. #00:01:25-3#

Schülerin: Das Plakat / das Plakat liegt zu Hause. #00:01:27-4#

Mutter: Ja dann // (unv.) // #00:01:29-6#

Anhang 08

Lehrerin: //Ja dann hätte ich wenigstens// das Plakat äh (.) //benoten können//.
#00:01:31-6#

Mutter: M war doch extra da (.) für das Plakat / #00:01:33-7#

Schülerin: Ja. #00:01:34-0#

Mutter: Wenn das das ist. #00:01:34-9#

Schülerin: Ja. #00:01:35-3#

Mutter: Was bei uns zu Hause bei dir im Zimmer rumfliegt. #00:01:36-9#

Schülerin: Auf dem Boden, ja. #00:01:37-9#

Mutter: Ja. Gemacht hat sie es. Also das stimmt wirklich. #00:01:40-5#

Lehrerin: Also für das Plakat hätte ich ja noch eine Note geben können. Vielleicht hättest du das einmal mitbringen sollen und, ne, hätten wir uns gemeinsam angeguckt. Aber woran lag das denn, dass äh ihr das nicht vorgestellt habt? Das würde mich interessieren. #00:01:54-0#

Schülerin: Wir haben halt nur das Plakat und nicht so wirklich Informationen zu unserem Thema. Und das wär dann, wir sollen ja so 5-10 Minuten vortragen eigentlich, und das wär dann / #00:02:04-2#

Lehrerin: Pro Person ungefähr 5 Minuten, ja. #00:02:05-8#

Schülerin: Ja, und das wär dann vielleicht höchstens so ein 1-minütiger Vortrag //insgesamt geworden// #00:02:09-5#

Lehrerin: //Aber besser// als nichts, oder. #00:02:10-0#

Mutter: Besser wie eine 6, //S//. #00:02:11-2#

Schülerin: Ja, aber. #00:02:11-4#

Mutter: Doch besser wie eine 6 auf jeden Fall. #00:02:13-9#

Schülerin: Aber wir haben die ganzen Informationen auf Deutsch aufgeschrieben, also müssten wir jetzt übersetzen und M/. #00:02:16-7#

Mutter: Ja aber das kannst du doch. #00:02:18-2#

Schülerin: Ja aber M ist halt nicht so gut in Englisch. #00:02:20-0#

Lehrerin: Aber du hättest auch dein/ jeder bekommt eine andere Note, das kennst du von mir. //Ich gebe nicht// #00:02:24-2#

Schülerin: //Ja ich weiß// #00:02:24-0#

.....

Anhang 09

Code Nr.	Kodierregel - Elternfragebogen	Ankerbeispiele
	Modell Gesprächsstrategien Hilkemeier	
	Autonomieunterstützung	Im Elternfragebogen schwarz markiert.
	Die Lehrkraft fördert eigene Entscheidung der Eltern (A: Eltern Entscheidungsspielraum lassen) (A: Ich habe im Gespräch sehr entschieden, wie ich weiter vorgehe – A: Im Gespräch habe ich gemeint, dass ich selbst entscheiden kann.)	Aber es ist ja letztendlich auch Ihre Entscheidung. (1-12-17, 176) [.../ ok, aber Sie gehen da schon mal die richtigen Schritte an, dass Sie sagen, da soll eine Unterstützung stattfinden (.) gut (...)] unv) (5-8-29, 43)
	Die Lehrkraft überträgt Aufgaben auf die Eltern (lässt sich nicht im Modell finden) (A: Die Lehrkraft hat Aufgaben auf mich übertragen)	Also das wäre so etwas, wo sie ihn mal ein bisschen ermutigen könnten: 'Sag mal, wenn du nicht genau weißt, dann darfst du auch mal flüstern und nebenan fragen'. Das kann ich ihm aber auch noch einmal sagen. (2-3-05, 47)
	Die Lehrkraft vereinbart Ziele gemeinsam (A: Ziele gemeinsam mit den Eltern setzen) (A: Ziel hat die Lehrkraft mit gemeinsam vereinbart)	Weil es eben das Fundament ist, sollten Sie ihn da schon anleiten, dass er das nochmal nacharbeitet. (5-8-09, 78) Also (...) Da könnten wir es mal so machen, Ich kann ihnen mal so ein, zwei Reihen rauskopieren, gebe ich ihnen mit in die Postmappe. (7-11-03, 186) Aber ich glaube, wenn wir da von beiden Seiten weitergucken,... (4-7-30, 108)
	Die Lehrkraft bezieht Argumente der Eltern/der SuS ein (A: Eltern als Experten (ihrer Kinder) wahrnehmen (Argumente der Eltern einbeziehen)) (W: Meine Argumente wurden mit einbezogen)	Weil Sie sagen ja, er macht ja Mathe auch ganz gerne. (7-11-03, 137) aber Sie haben schon Recht, da ist auch noch Potenzial nach oben, sicherlich. (2-3-04, 194)
	Die Lehrkraft fragt nach Anliegen der Eltern/SuS (W: Interesse an den Eltern zeigen (Nachfragen zuhören)) (W: Ich wurde gefragt, ob ich ein Anliegen habe)	Ähm haben Sie erstmal irgendeine wichtige Frage vorweg, was Ihnen so auf dem Herzen brennt, was Sie jetzt ganz gerne schon am Anfang loswerden wollen? (7-11-04, 4) Haben Sie noch Fragen oder Wünsche? (5-9-01, 118)
	Die Lehrkraft betont, dass die Zusammenarbeit wichtig ist/es geht nur gemeinsam (A: Zweiseitige Kommunikation ermöglichen (betonen), dass es nur gemeinsam geht) (W: Die Lehrkraft hat betont, dass es nur gemeinsam geht und Zusammenarbeit wichtig ist)	also ich ich glaube (...) ich glaube, dass die/ diese Art von Zusammenarbeit das beste ist, was wir den Kindern geben können. (3-4-03, 275) Aber mir war es wichtig, dass wir mal sprechen, um M zu unterstützen und nach Möglichkeit (5-8-13, 85)
	Die Lehrkraft fragt erst nach Ideen der Eltern/der SuS, bevor Ratschläge gegeben werden (A: Ressourcen und Kompetenzen der Eltern einbeziehen (fragen, welche Ideen Sie zur Unterstützung haben)) (A: Bevor ich Ratschläge erhalten habe, wurde ich zuerst nach eigenen Ideen gefragt) (A: Ich konnte meine Ideen für die Unterstützung meines Kindes einbringen.)	Und im Mündlichen würde ich da fragen, was können wir deiner Ansicht nach manchen, dass du vielleicht ein bisschen mehr sagst? (4-7-29, 40)
	+ Motivationalförderliche Gründe	
	Dass man so/ vielleicht ist es auch einfach so, sie merkt, es fällt ihr leichter. Sie hat dann Erfolg und dann strengt sie sich wieder mehr an. (1-1-2-14, 236)	
	Also so Sachen, die er gelernt hat und wo er die Struktur verstanden hat, das kann er dann. (1-1-2-22, 162)	
	Aber ich glaube, das ist ein bisschen tagesformabhängig. (1-1-2-19, 75)	
	Es ist/Es scheitert ja nicht daran, dass du das nicht rechnen kannst, es scheitert offens. daran, dass du das aus dem Text nicht schnell genug differenzieren kannst, um was es geht. Das ist der Punkt. (6-10-04, 63)	
01 MIK_M ot_A10		„..., wenn die Lehrkraft Vorschläge oder Entscheidungen von Eltern oder des anwesenden Kindes befürtigt.
02 MIK_M ot_A02		„..., wenn die Lehrkraft konkrete Einladungen zur Unterstützung des Kindes ausspricht
03 MIK_M ot_A12		„..., wenn auf der Basis eines gemeinsamen Problemverständnisses (Kontext) ein Ziel vereinbart wird.
04 MIK_M ot_A11		„..., wenn die Lehrkraft auf zentrale Aussagen oder geäußerte Anliegen der Eltern oder des anwesenden Kindes eingeht und diese mit berücksichtigt.
05 MIK_M ot_A09		„..., wenn die Lehrkraft dezidiert nach Themen oder Anliegen der Eltern oder des anwesenden Kindes fragt? (nicht aus dem Zusammenhang)
06 MIK_M ot_A03		„..., wenn die Lehrkraft explizit auf die Chancen oder Notwendigkeit von gemeinsamer Zusammenarbeit hinweist. (anhand von Begriffen wie „Zusammenarbeit“, „Kooperation“, „an einem Strang“ ...)
07 MIK_M ot_A08		„..., wenn die Lehrkraft im Rahmen der Erörterung eines Problems die Eltern oder das anwesende Kindes zunächst explizit fragt nach eigenen Ideen, bisherigen Lösungsansätzen, ...
10 MIK_M ot_A04 _10		„..., wenn die Lehrkraft im direkten Zusammenhang n Ergebnissen im Erfolgsfall interne Ursachen zuschr
11 MIK_M ot_A04 _11		„..., wenn die Lehrkraft im direkten Zusammenhang n Ergebnissen im Misserfolgsfall variable und kontrollierbare Ursachen zuschreibt

Anhang 09

	- Motivational ungünstige Gründe Es war ja vorher eine Lernwörteriste draußen und die Kinder konnten die Wörter ja auch abschreiben, also sehen. Und nochmal kontrollieren, also denke ich, eine 1 ist eine schöne Note. (1-1/2-27, 62) weil so turnen ist //schon ein bisschen schwierig. Er ist einfach kräftiger und wie soll er das.//(1-1/2-20, 275) Und er vermeidet Deutsch also total. Hat er überhaupt keine Lust. (1-1/2-23, 19)	12 MIK_M ot_A04 _12
	Die Lehrkraft zeigt in respektvoller Weise mögliche Konsequenzen auf (W: einen respektvollen, akzept. Umgang verwenden W: Respektvoll formulieren) (K: Mir wurden mögliche Konsequenzen aufgezeigt, damit wir wissen, woran wir sind.)	... wenn die Lehrkraft im direkten Zusammenhang mit Ergebnissen im Erfolgsfall externe Ursachen zuschreibt Ergebnissen im Misserfolgsfall stabile oder unkontrollierbare Ursachen zuschreibt
	Die Lehrkraft macht den Eltern Mut. (W:Loben und Ermutigen (die Eltern in ihrem Unterstützungsverhalten)) (W: Die Lehrkraft hat mir Mut gemacht)	13 MIK_M ot_A04 _13
	Die Lehrkraft nimmt Eltern/SuS-Argumente ernst (W: Interesse an den Eltern zeigen (Nachfragen, Zuhören)) (W: Die Lehrkraft hat meine Argumente ernst genommen)	... wenn die Lehrkraft in für beiden Seiten gesichtswahrender Weise auf Konsequenzen eines erörterten Problems hinweist.
	Die Lehrkraft fragt nach häuslichen Gegebenheiten (A: Eltern als Erziehungspartner sehen. (z.B. fragen, was und wie das Kind zu Hause lernt.)) (W: Ich wurde gefragt, wie es zu Hause läuft.)	20 MIK_M ot_W14
	Die Lehrkraft versucht sich in Eltern-/SuS-Situationen zu versetzen (W: Versäumnis zeigen (Empathie und Einfühlungsvermögen)) (W: Die Lehrkraft hat versucht, sich in meine Situation hineinzuversetzen.)	... wenn die Lehrkraft im Prozess. Also das geht nicht von jetzt auf gleich. (7-11-04, 128) Vielleicht kommt sie, //die müssen ja auch älter werden, vielleicht// packt sie ja nochmal der Ehrgeiz. (1-1/2-16, 178)
	Die Lehrkraft interessiert sich für Sicht der Eltern/der SuS (W: Interesse an den Eltern zeigen (Nachfragen, Zuhören)) (W: Die Lehrkraft hat sich für meine Sicht der Dinge interessiert.)	... wenn die Lehrkraft im direkten Zusammenhang mit Ergebnissen im Misserfolgsfall stabile oder unkontrollierbare Ursachen zuschreibt
	Die Lehrkraft signalisiert, dass sie zuhört. (W: Interesse an den Eltern zeigen (Zuhören)) (Im Elternfragebogen nicht erfragt.)	... wenn die Lehrkraft im für beiden Seiten gesichtswahrender Weise auf Konsequenzen eines erörterten Problems hinweist.
	Die Lehrkraft lobt und ermutigt das Kind. (W:Loben und Ermutigen (die Eltern in ihrem Unterstützungsverhalten)) (W: Die Lehrkraft hat mein Kind gelobt und ermutigt.)	... wenn die Lehrkraft im Prozess. Also das geht nicht von jetzt auf gleich. (7-11-04, 128) Vielleicht kommt sie, //die müssen ja auch älter werden, vielleicht// packt sie ja nochmal der Ehrgeiz. (1-1/2-16, 178)
	Die Lehrkraft hebt Stärken und Fortschritte hervor. (W: Aufstärken und Fortschritte fokussieren)	... wenn die Lehrkraft im direkten Zusammenhang mit Ergebnissen im Erfolgsfall externe Ursachen zuschreibt Er kann sich / Er hat die Fähigkeit, sich sehr gut auszudrücken und das ist in den Fächern, wo das eine Rolle spielt, positiv. Das kann von Sowi bis hin Politik, Geschichte ist das alles kein Thema. (6-10-20, 42)
	Die Lehrkraft nimmt die Eltern/SuS in Empfang. (W: Eine Willkommensatmosphäre schaffen.) (W: Die Lehrkraft hat mich/uns in Empfang genommen.)	... wenn die Lehrkraft zur Einleitung/Begrüßung ein freundliches Gesprächseinsteig wählt. Gut. Ja, erstmal schön, dass Sie gekommen sind, dass wir jetzt über S. sprechen können. (7-11-04, 2)
		29 MIK_M ot_W02 _3W06

Anhang 09

Die Lehrkraft verabschiedet sich freundlich. (W: Eine Willkommensatmosphäre schaffen.)	dann wünsche ich Ihnen noch einen schönen Abend, Tschüss (7-11-09, 300)	29 MIK_M ot_w0zvno
Fehlende Kontrolle		
Die Lehrkraft vermittelt, dass die Schule am längeren Hebel sitzt (Vak: Das Gespräch nicht dominieren) (Vak: Mir wurde vermittelt, dass die Schule bei schulischen Angelegenheiten am Ende am längeren Hebel sitzt)	wurde gar nicht kodiert	30 MIK_M ot_k07
Die Lehrkraft sagt, was Eltern/Kind tun soll/muss (Vak: Formulierungen wie „müssen“/„sollen“ vermeiden) (Vak: Ich habe viel gehört, was ich oder mein Kind tun muss./coll.)	Ja, das wäre vielleicht schon ein bisschen eher angemessen gewesen, weil das meistens //ist das dann so// soll (1-1/2-14) den Sie unterschreiben müssen, dass er halt so häufig die Hausaufgaben nicht hatte in den folgenden Fächern. (5-8-24, 79)	31 MIK_M ot_k06
Die Lehrkraft droht mit negativen Konsequenzen (Vak: nicht mit negativen Konseq. drohen! (z.B. k. Vers.) (Vak: Die Lehrkraft hat mir mit negativen Kons. gedroht.)	wurde gar nicht kodiert	32 MIK_M ot_k03
Die Lehrkraft fordert, dass Eltern sich mehr kümmern (A: ansetzliche Verantwortung erinnern) (Vak: Die Lehrkraft hat befördert, dass ich mich mehr um mein Kind kümmern soll.)	wurde gar nicht kodiert	33 MIK_M ot_k00
Die Lehrkraft baut Druck auf die Eltern aus, um zu motivieren. (Vak: Die Lehrkraft hat Druck auf mich ausgeübt, um mich zum motivieren.)	wurde gar nicht kodiert	34 MIK_M ot_k01
Strukturgebung		
Die Lehrkraft sagt, was erwartet wird (S: Erwartungen klar formulieren) (S: Ich weiß jetzt genau, was von mir erwartet wird.)	Ja, Satz/Rechtschreibmuster/ also ich lege da halt Wert drauf. Das, was wir jetzt im Unterricht haben, das soll dann halt auch angewendet werden, dass man dann auch Nomen großschreibt. (7-11-09, 45)	40 MIK_M ot_s10
Die Lehrkraft sagt zu Beginn, was besprochen werden soll (S: Eine Vorschau geben, woüber gespr./werden soll) (S: Thema und Gesprächsziel erarbeiten oder benennen) (S: Zu Beginn des Gesprächs wurden Punkte benannt, die besprochen werden sollen.)	Ich muss einen Sachtext lesen und aus diesem Sachtext Informationen entnehmen können. (1-1/2-27, 48)	41 MIK_M ot_s08
Die Lehrkraft zeigt konkret, wie etwas getan werden soll (S: Übungen für zu Hause direkt vormachen) (A: die eherliche Selbstwirksamkeit fördern) (S: Die Lehrkraft hat mir konkrete Übungen gezeigt, mit denen ich mein Kind zu Hause unterstützen kann.)	Ja, können wir ja so machen, dass ich Ihnen einfach erstmal was dazu erzähle und ne, wenn Sie da irgendwie Fragen haben, dann entwickelt sich das denke ich mal. (7-11-04, 6) Bei A sprechen wir gleich über Deutsch, über Mathe und dann über das Arbeits- und Sozialverhalten noch. (7-11-09, 5)	42 MIK_M ot_s02
Die Lehrkraft gibt konkrete Ratschläge oder macht Vorschläge (S: konkrete Ratschläge für die Unterst. zu Hause erarbit.) (A: konkrete Ratschläge für zu Hause schriftlich mitgeben.) (S: Ich habe konkrete Ratschläge erhalten.) (S: Ich habe Ratschläge schriftl. mit n. Hause genommen.)	Also, zum einen ist erstmal ganz wichtig, dass sie auf jeden Fall täglich weiterhin übt. Dann, finde ich, hilft immer, wenn man jetzt sich eine Textpassage rausnimmt und die mehrmals liest. (1-1/2-19, 99) Und wenn Sie jetzt mit ihr zu Hause was machen oder wenn sie die Hausaufgaben macht, immer positiv bestärken, wenn sie was richtig macht. Und/ (7-11-04, 65) Oder die Lesebuchtexte, die ich aufgebe. Das sind so Texte, die würde ich wirklich mehrmals lesen lassen. (1-1/2-19, 107)	43 MIK_M ot_s07
Die Lehrkraft vereinbart weiteren Termin zur weiteren Kooperation (S: Bei Bedarf weitere Termine ausmachen, um das Vereinbarte im Blick zu behalten)	Ich meine, wenn Sie möchten, können wir auch nochmal sprechen. (1-1/2-17, 144)	44 MIK_M ot_s05
	..., wenn die Lehrkraft die Eltern/das anwesende Kind auf freundliche Art und Weise verabschiedet.	
	..., wenn sich die Lehrkraft in einer diskutierten Angelegenheit über die Eltern oder das anwesende Kindes stellt.	
	..., wenn die Lehrkraft den Eltern oder dem anwesenden Kindes Aufgaben überträgt verbunden mit „soll/muss“-Formulierungen.	
	..., wenn die Lehrkraft in dominierender Weise auf Konsequenzen eines Problems hinweist.	
	..., wenn die Lehrkraft die Eltern in allgemeiner und dominierender Weise zur Unterstützung des Kindes auffordert	
	..., wenn die Lehrkraft im Kontext eines Problems in dominierender Weise die Eltern auf ihre diesbezügliche Verantwortung hinweist.	

Anhang 09

[S: Es wurden Termine ausgemacht, um das Vereinbarte im Blick zu behalten]	Die Lehrkraft vermittelt eine zentrale Botschaft [S: wenige, dafür konkrete Ziele (... „eine zentrale Botschaft vermitteilt“) [S: Es wurde eine zentrale Botschaft vermittelt.]	Und wir glauben, dass sie also eine richtig gute Realschülerin sein wird. Dass sie da ganz toll ihren Weg machen kann. (1-1/2-19, 219)	„... wenn die Lehrkraft einen oder sehr wenige konkretisierte Sachverhalte explizit hervorhebt.“	45 MIK_M ot_S04
[S: die Lehrkraft hat am Ende das Wichtigste noch einmal zusammengefasst. [S: ich nicht im Modell finden] [S: die Lehrkraft hat am Ende das Wichtigste noch einmal zusammengefasst.]	Die Lehrkraft hat am Ende das Wichtigste noch einmal zusammengefasst.	Antwort kommt (...) diesmal vielleicht nicht, weil andere gerade wichtiger, und ich hab nur 30 Termine, //dann wissen Sie//(5-8-01, 171)	„... wenn die Lehrkraft am Ende des Gesprächs oder eines Gesprächsteils die wesentlichen Aspekte/Vereinbarungen/Ergebnisse zusammenfasst.“	46 MIK_M ot_S01
[S: konkrete Beispiele einbringen]	Die Lehrkraft gibt hilfreiche Informationen	Also zusammenfassend kann man sagen, dass hier Deutsch, Mathe - das ist gut, das wird er im dritten Schuljahr auch gut machen können. Das ist alles im Rahmen, das ist gut. (7-11-09, 180)	„... wenn die Lehrkraft den Eltern allgemein Auskunft gibt über den Leistungsstand	50 MIK_M ot_S06 _50
[S: Ich habe die Informationen erhalten, die ich haben wollte.]		Super. Mit den Arbeiten weiter so. Und im Mündlichen gucken wir. Alles klar. (4-7-29, 97)	„... wenn die Lehrkraft den Eltern allgemein Auskunft gibt über das Arbeitsverhalten	51 MIK_M ot_S06 _51
		Also wenn sie jetzt schon mal so diesen ersten Blick (...) Überblick über Deutsch und Mathe haben, ne (...) da sehen sie schon, da sind jetzt keine großen Probleme da. (7-11-03, 66)	„... wenn die Lehrkraft den Eltern allgemein Auskunft gibt über das Sozialverhalten	52 MIK_M ot_S06 _52
		Also Kompetenzstufe 5 hohe Kompetenz, eher niedrig. Er liegt ja im Deutsch hier im 2er-Bereich und in Mathe eigentlich auch ähnlich. Also, eher etwas schwach. (1-1/2-22, 110)	„... wenn die Lehrkraft den Eltern allgemein Auskunft gibt über methodische Abläufe und fachliche Hintergrundinfos	53 MIK_M ot_S06 _53
		Klar fragt er auch mal nach, was auch gut ist. Aber er schafft es auch, selbstständig zu arbeiten und sich selbstständig halt das zu erarbeiten. (7-11-09, 108)	„... wenn die Lehrkraft den Eltern allgemein Auskunft gibt über sonstige schulische Hintergründe	54 MIK_M ot_S06 _54
		Die ist einfach total fleißig und engagiert. Und sie meldet sich häufig und ist immer dabei und das eigentlich schon die ganze Schule Zeit. (1-1/2-15, 30)		
		(...) ja wie gesagt, habe ich ja schon mal gesagt, so im Erzählkreis, das ist halt oft auch sehr schwierig, ne. Ja (...) ähm (...) also (...) manchmal versucht er halt so ein bisschen so diesen Klassencrawn zu spielen. (7-11-03, 295)		
		JA, sonst würde ich sagen, soweit ich ihn auch beobachte in der Pause oder so, ne. Ist er weiter-hin gut integriert, hat immer irgendwie Jungs die da mit ihm was spielen, oder so (10-14-01, 113)		
		und am Anfang schreiben wir nun mal lautgetreu und führen dann halt immer mehr Rechtschreibstrategien ein. Um die Schüler dann zu kriegen, dass sie sich dann an diese Regeln halten und dann die Wörter auch immer halt richtig schreiben. (7-11-04, 35)		
		// Also in Mathe ist ja immer/ ist ja nicht nur rechnen, Plus und Minus, ne, also auch Sachaufgaben (...) Geometrie gehört dazu, Wahrscheinlichkeit (...) Häufigkeit (7-11-03, 131)		
		Ja, ja. Wie gesagt, Gesamtschule, ich kann vom Hauptschulabschluss bis Abitur alles machen. //Ist eine Empfehlung// Ist eine Empfehlung ohne Wert. (1-1/2-19, 229)		
		Ja, in der sechsten kommt dann ja die zweite Fremdsprache dazu. (1-1/2-15, 328)		
			nicht kodierbarer Rest	
nicht kodierbare Kodiereinheiten			unter dieser Kategorie werden alle Kodiereinheiten gefasst, die sich keiner anderen Kategorie zuordnen lassen. Ggf. kann diese Kategorie noch einmal induktiv betrachtet werden. Außerdem werden Sinneinheiten, die durch Äußerungen anderer Personen unterbrochen werden und insofern zu Unrecht zwei Segmente einnehmen, im zweiten Teil mit „00“ kodiert, um quantitative Verzerrungen zu vermeiden	00 MIK_M ot_nk

Anhang 10

Ratingbogen Gesprächsstrategien für das Makrorating der Gespräche zum Rating der Elterngespräche mit Items aus Übergeordneten/Querschnittskategorien							
Gesprächscode:	Rater:						
Ratingitem		trifft gar nicht zu	trifft in Ansätzen zu	trifft in Teilen zu	trifft mehrheitlich zu	trifft größtenteils zu	trifft vollständig zu
Die Lehrkraft dominiert das Gespräch nicht. (MaK_Mot_A5A7)		<input type="checkbox"/>					
Die Lehrkraft hat keine dritte Person mit im Gespräch, um Druck auszuüben. (MaK_Mot_K04)		<input type="checkbox"/>					
Die Lehrkraft lässt nichts Schriftliches unterzeichnen. (MaK_Mot_K05)		<input type="checkbox"/>					
Die Lehrkraft verwendet klare und verständliche Formulierungen. (MaK_Mot_S03)		<input type="checkbox"/>					
Die Lehrkraft schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre. (MaK_Mot_W07W08W12_01)		<input type="checkbox"/>					
Die Lehrkraft formuliert respektvoll und entblößt Eltern damit nicht. (MaK_Mot_W07W08W12_02)		<input type="checkbox"/>					
Die Lehrkraft argumentiert mit dem Wohl des Kindes. (MaK_Mot_W09)		<input type="checkbox"/>					
Die Lehrkraft fokussiert sich auf Stärken und Fortschritte. (MaK_Mot_W15)		<input type="checkbox"/>					
Die Lehrkraft passt sich dem Hintergrund der Eltern an. (MaK_Mot_W16)		<input type="checkbox"/>					

Ratingitem	Notizen
Die Lehrkraft dominiert das Gespräch nicht.	
Die Lehrkraft hat keine dritte Person mit im Gespräch, um Druck auszuüben.	
Die Lehrkraft lässt nichts Schriftliches unterzeichnen	
Die Lehrkraft verwendet klare und verständliche Formulierungen.	
Die Lehrkraft schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre.	
Die Lehrkraft formuliert respektvoll und entblößt Eltern damit nicht.	
Die Lehrkraft argumentiert mit dem Wohl des Kindes.	
Die Lehrkraft fokussiert sich auf Stärken und Fortschritte.	
Die Lehrkraft passt sich dem Hintergrund der Eltern an.	

Anhang 11

lfd. Nr.	Gespräc h	Kodier- einheit	Beteiligter	Gesprächstext	Grund- pos.	Mikro- code	Thema	Beratungsthema (n. Hertel)
1	4_7_31	1 Lehrkraft	Irgendwann gebt ihr mir mal Techniknoten.... Erst einmal ist das ja ein neues Fach.	1 ↗	1 ↗	54	Lernberatung	
2	4_7_31	2 Lehrkraft	Wie gefällt es dir?	1 ↗	1 ↗	25	Lernberatun Verhaltensauffälligkeit	
3	4_7_31	Schüler	Sehr gut.	1 ↗	1 ↗	25	Lernberatun klassische Schullaufbahnberatung	
4	4_7_31	3 Lehrkraft	Das finde ich schön. Schwierig?	1 ↗	1 ↗	25	Lernberatun Erziehungsberatung	
5	4_7_31	Schüler	Ein bisschen.				Lernberatun Beratung in persönlichen Krisen	
6	4_7_31	4 Lehrkraft	Okay. Nehmen Sie das auch so wahr? Zu Hause?	1 ↗	1 ↗	23	Lernberatung	
7	4_7_31	Vater	Mit den Vokabeln, ja. Hat er so ein bißchen. Mit der Aussprache auch. Aber das ist ja noch neu, ne?				Lernberatun Infos	
8	4_7_31	Schüler	Ja.				Lernberatun X - Schüler	
9	4_7_31	5 Lehrkraft	Das kommt mit der Zeit.	1 ↗	1 ↗	21	Z - Schüler, neben den sich der Schüler gerne setzen möchte	
10	4_7_31	Vater	Denke ich auch.				Lernberatun Fr. Y - vormalige Französisch-Lehrerin	
11	4_7_31	6 Lehrkraft	Genau. Wir haben jetzt in der letzten Stunde über diese accents, also diese verschiedenen Striche, die es da im Französischen gibt, gesprochen.	1 ↗	1 ↗	53	Lernberatung	
12	4_7_31	7 Lehrkraft	Das kommt immer wieder, je mehr Texte wir lesen, je mehr Wörter ihr lernt, desto selbstverständlicher wird das, irgendwann denkst du gar nicht mehr darüber nach. Das kommt mit der Zeit.	1 ↗	1 ↗	27	Lernberatung	
13	4_7_31	8 Lehrkraft	Ich habe mich über deine Arbeit sehr gefreut. Das war toll.	1 ↗	1 ↗	27	Lernberatung	
14	4_7_31	9 Lehrkraft	Da habe ich auch gesehen, der hat, der hat das alles verstanden.	1 ↗	1 ↗	10	Lernberatung	
15	4_7_31	10 Lehrkraft	Ich würde mir manchmal wünschen, dass du mir das im Unterricht ein bisschen mehr zeigst.	1 ↗	1 ↗	51	Lernberatung	
16	4_7_31	Schüler	Ja.				Lernberatung	
17	4_7_31	11 Lehrkraft	Ich kenne dich ja aus Musik schon.	1 ↗	1 ↗	54	Lernberatung	
18	4_7_31	12 Lehrkraft	Ich weiß, dass du das kannst.	1 ↗	1 ↗	27	Lernberatung	
19	4_7_31	13 Lehrkraft	Aber ich habe manchmal so ein bißchen den Eindruck, ist er jetzt schüchtern? Oder möchte er jetzt nicht?	1 ↗	1 ↗	52	Lernberatung	
20	4_7_31	Vater	Also das höre ich heute öfter. Das ist ja schon nicht mehr schön. (lacht)				Lernberatung	
21	4_7_31	14 Lehrkraft	Schöne irgendwo hier am Schulsystem, ähm, das wir so viele Möglichkeiten über das Mündliche haben.	1 ↗	1 ↗	54	Lernberatung	
22	4_7_31	15 Lehrkraft	Wenn ich den Eindruck habe, da sitzt ein Schüler, der ist dabei, der liest die Texte, der meldet sich immer freiwillig, um etwas zu sagen, dann ist das für mich als Lehrer wesentlich angenehmer, als wenn ich nur diese Arbeiten vor mir liegen habe und die irgendwo benoten muss und da wo die Leistung ist.	1 ↗	1 ↗	54	Lernberatung	
23	4_7_31	16 Lehrkraft	Ist ja auch für dich eine große Chance. Du bist ja eh da.	1 ↗	1 ↗	27	Lernberatung	

Anhang 11

4_7_31 ↓ 24	17 Lehrkraft	Und wenn man ein bisschen mit macht und ein bisschen mitredet, dann geht die Zeit auch viel schneller rum, als wenn man nur so da rumsitzt. Ja?	1 ↓	27 Lernberatung
4_7_31 ↓ 25	18 Lehrkraft	Es so insgesamt hinten die Ecke so ein bisschen unruhig. Ich habe jetzt noch nicht so viel umgesetzt.	1 ↑	52 Lernberatung
4_7_31 ↓ 26	19 Lehrkraft	Ich bin ja neu in dem Kurs, Ich weiß nicht, ob Sie das so mitbekommen haben?	1 ↓	23 Lernberatung
27 4_7_31 ↓ 28	Vater	Hm, teils, ja.		Lernberatung
4_7_31 ↓ 29	20 Lehrkraft	Wir hatten einen Lehrerwechsel, das liegt daran, dass ich mein Referendariat gerade erst abgeschlossen habe. Ich habe im September Prüfung gemacht und durfte bis dahin keine eigenen Kurse haben. Und habe dann eben jetzt im Oktober den Kurs übernommen, damit die ursprüngliche Lehrerin Frau Dr. Y Mathe unterrichten kann. Weil wir im Moment sehr wenig Mathelehrer haben und dann können die da eingesetzt werden. Und ich habe jetzt diesen Kurs übernommen, deswegen kam der Wechsel zustande.	1 ↓	54 Lernberatung
30 4_7_31 ↓ 30	21 Lehrkraft	Aber die Kinder sind zufrieden. Sie sagen alle, Sie sind nett und lieb und. Und sage immer, dann müsste mal ein bisschen mehr von euch rüberkommen, ne. Die Lehrer geben sich Mühe, dann kann man auch von euch was erwarten.	1 ↑	54 Lernberatung
4_7_31 ↓ 31	22 Lehrkraft	Bloß wir müssen aufpassen, dass ich nicht zu lieb bin.	1 ↓	40 Lernberatung
32 4_7_31 ↓ 32	Vater	Mit dem Vokabellernen in dem Kurs müssen wir glaube ich ein bisschen mehr Drive reinkriegen.	1 ↓	Lernberatung
4_7_31 ↓ 33	23 Lehrkraft	(Vater lacht)	1 ↓	Lernberatung
4_7_31 ↓ 34	24 Lehrkraft	Wir werden jetzt, also wenn wir die Lektion durchhaben, wir sind in Lektion 2 des Buches jetzt, werden wir mal einen Vokabelltest offiziell schreiben. Offiziell. Das sage ich der Klasse aber auch noch einmal. Also sage ich im Kurs auch noch einmal.	1 ↑	53 Lernberatung
4_7_31 ↑ 35	25 Lehrkraft	Äh, der wird auch noch einmal ganz komplett eingesammelt.	1 ↑	53 Lernberatung
4_7_31 ↑ 36	26 Lehrkraft	Was ich bis jetzt gesehen habe, ist, also ich würde euch wirklich ermuntern und bitten, das regelmäßig zu lernen. Nicht nur für die Tests, nicht nur für die Arbeiten.	1 ↑	43 Lernberatung
37 4_7_31 ↑ 37	Schüler	Ok.		Lernberatung
4_7_31 ↑ 38	27 Lehrkraft	Ist jetzt bei dir, also in der Arbeit hatte ich gar nicht das... den Eindruck, dass es ein Problem wäre oder so,	1 ↓	27 Lernberatung
4_7_31 ↑ 39	28 Lehrkraft	aber... grundsätzlich ist es bei dem Kurs, muss man es immer noch einmal sagen.	1 ↑	53 Lernberatung
4_7_31 ↑ 40	29 Lehrkraft	Und im Mündlichen würde ich da fragen, was können wir deiner Ansicht nach manchen, dass du vielleicht ein bisschen mehr sagst?	1 ↓	7 Lernberatung
41 4_7_31 ↑ 41	Vater	Umsetzen (...)		Lernberatung
42 4_7_31 ↑ 42	Schüler	Ich weiß nicht.		Lernberatung
4_7_31 ↑ 43	Vater	Deine Kumpels, ne.		Lernberatung

Anhang 11

44	4	7	31	30	Lehrkraft	Umsetzen wäre eine Möglichkeit.	1	1	4	Lernberatung
45	4	7	31	31	Lehrkraft	Würdest du das als Möglichkeit sehen?	1	1	25	Lernberatung
46	4	7	31	Schüler	Mmmmmhh...					Lernberatung
47	4	7	31	Vater	Im Unterricht ist eine Geschichte, auf dem Pausenhof ist eine andere Welt. Also das ist, da musste schon...					Lernberatung
48	4	7	31	32	Lehrkraft	Vielelleicht...	1	1	4	Lernberatung
49	4	7	31	33	Lehrkraft	Meinst du, es würde etwas bringen?	1	1	25	Lernberatung
50	4	7	31	Schüler	Ich glaube, eher nicht.					Lernberatung
51	4	7	31	34	Lehrkraft	Warum nicht?	1	1	25	Lernberatung
52	4	7	31	Schüler	Ähm, weil es ist ja in Deutsch, Mathe und Englisch auch so mit dem Melden.					Lernberatung
53	4	7	31	35	Lehrkraft	Hm (zustimmend).	1	1	26	Lernberatung
54	4	7	31	Vater	Ja, aber da sitzt du doch auch mit deinen Kumpels zusammen.					Lernberatung
55	4	7	31	Schüler	Nein.					Lernberatung
56	4	7	31	Vater	Nicht?					Lernberatung
57	4	7	31	36	Lehrkraft	Hast du denn irgendwie, hast du Angst, etwas zu sagen?	1	1	24	Lernberatung
58	4	7	31	Schüler	Auch nicht. Ich weiß auch nicht, was mein Problem ist.					Lernberatung
59	4	7	31	37	Lehrkraft	Einfach keine Lust?	1	1	24	Lernberatung
60	4	7	31	Schüler	Ne, keine Lust.					Lernberatung
61	4	7	31	38	Lehrkraft	Ist es bequemer, den Finger unten zu lassen?	1	1	24	Lernberatung
62	4	7	31	Schüler	Nein, das auch nicht.					Lernberatung
63	4	7	31	39	Lehrkraft	Wie würdest du denn sagen. Wenn wir jetzt mal annehmen, dass das hier, das Blatt hier ist jetzt mal so unser Klassenzimmer. So ein bisschen stilisiert. Da sitze ich.	1	1	54	Lernberatung
64	4	7	31	40	Lehrkraft	Wo wäre der ideale Platz, wo du gerne sitzen würdest?	1	1	25	Lernberatung
65	4	7	31	Schüler	Ähm,					Lernberatung
66	4	7	31	41	Lehrkraft	So von der Raumsituation her.	1	1	0	Lernberatung
67	4	7	31	42	Lehrkraft	Im Moment bist ja so hier irgendwo. Das ist ja relativ weit hinten.	1	1	54	Lernberatung
68	4	7	31	Schüler	Vielelleicht hier?					Lernberatung
69	4	7	31	43	Lehrkraft	Also eher an dem mittleren Tisch? Hier vorne glaube ich ist ja noch ein Tisch.	1	1	4	Lernberatung
70	4	7	31	Schüler	Hm (zustimmend).					Lernberatung
71	4	7	31	44	Lehrkraft	In der Mitte würdest du gerne sitzen?	1	1	4	Lernberatung
72	4	7	31	Schüler	Ja.					Lernberatung
73	4	7	31	45	Lehrkraft	Sollen wir das mal so versuchen. Ja?	1	1	3	Lernberatung
74	4	7	31	46	Lehrkraft	Dann basteln wir demnächst mal an der Sitzordnung, dann kommst du da mal in die Mitte.	1	1	3	Lernberatung
75	4	7	31	47	Lehrkraft	Und neben... Kannst du mir einen Namen sagen, neben dem du wirklich gerne bleiben möchtest?	1	1	5	Lernberatung
76	4	7	31	Schüler	Z.					Lernberatung
77	4	7	31	48	Lehrkraft	Z. In der Nähe irgendwo. Okay. Schreibe ich mir auf. (schreibt).	1	1	26	Lernberatung

Anhang 11

4_7_31 ↑	49 Lehrkraft	Dann werde ich nämlich gucken, dass wir die Sitzordnung dahingehend ein bisschen mischen, dass wir vielleicht immer zwei Jungs zwei Mädchen zusammen haben, aber das nicht diese kompletten Blöcke so zusammen sind.	→ 1 ↑ 53 Lemberatung
↑ 78	↑ 79 4_7_31	Schüler	//Ja, ich weiß (unv.)//
↑ 79 4_7_31 ↑	50 Lehrkraft	//Ich sehe das an anderen// Ecken auch, das ist ja bei dir kein Einzelfall	→ 1 ↑ 52 Lemberatung
↑ 80 4_7_31 ↑	51 Lehrkraft	aber bei dir glaube ich wirklich, dass da mehr kommen könnte,	→ 1 ↑ 27 Lemberatung
↑ 81 4_7_31 ↑	52 Lehrkraft	weil du ja offensichtlich gut mitdenkst, weil du es ja offensichtlich alles gut verstehst.	→ 1 ↑ 28 Lemberatung
↑ 82 4_7_31 ↑	53 Lehrkraft	Und da können wir da ja auch noch ein bisschen mehr rausholen, glaube ich.	→ 1 ↑ 27 Lemberatung
↑ 83 4_7_31 ↑	54 Lehrkraft	Auch wenn die Arbeit jetzt toll war.	→ 1 ↑ 40 Lemberatung
↑ 84 4_7_31 ↑	54 Lehrkraft	Im Mündlichen (.) möchte ich da eine ähnliche Note geben können.	→ 1 ↑ 40 Lemberatung
↑ 85 4_7_31 ↑	Schüler	Okay.	→ 1 ↑ 51 Lemberatung
↑ 86 4_7_31 ↑	55 Lehrkraft	Ja, das ist jetzt im Moment... Also ich habe ganz viele Stunden mir aufgeschrieben, dass da wirklich gar nichts kam.	→ 1 ↑ 51 Lemberatung
↑ 87 4_7_31 ↑	56 Lehrkraft	Das ist dann, auf welcher Basis soll ich denn eine Note geben, ne?	→ 1 ↑ 54 Lemberatung
↑ 88 4_7_31 ↑	57 Lehrkraft	Wenn ich dich etwas frage, dann kommt da meistens auch etwas, wenn du gerade weißt, wo wir sind. Das hatten wir auch schon mal einmal anders.	→ 1 ↑ 51 Lemberatung
↑ 89 4_7_31 ↑	Schüler	Hm (zustimmend).	→ 1 ↑ 6 Lemberatung
↑ 90 4_7_31 ↑	58 Lehrkraft	Arbeiten wir zusammen noch einmal dran,	→ 1 ↑ 3 Lemberatung
↑ 91 4_7_31 ↑	59 Lehrkraft	und du nimmst dir vor, dich auch von selber mal zu melden. Nicht so darauf warten, dass ich dich mal frage. (.) Okay.	→ 1 ↑ 3 Lemberatung
↑ 92 4_7_31 ↑	Vater	Dann klappt dat.	→ 1 ↑ 27 Lemberatung
↑ 93 4_7_31 ↑	Schüler	Ja.	→ 1 ↑ 27 Lemberatung
↑ 94 4_7_31 ↑	60 Lehrkraft	Dann klappt das, da bin ich überzeugt von. (.) Bleiben wir erst einmal dabei?	→ 1 ↑ 46 Lemberatung
↑ 95 4_7_31 ↑	Schüler	Ja.	→ 1 ↑ 0
↑ 96 4_7_31 ↑	Vater	Machen wir.	→ 1 ↑ 0
↑ 97 4_7_31 ↑	61 Lehrkraft	Super. Mit den Arbeiten weiter so. Und im Mündlichen gucken wir. Alles klar.	→ 1 ↑ 46 Lemberatung
↑ 98 4_7_31 ↑	Vater	Alles klar. Moment.	→ 1 ↑ 0
↑ 99 4_7_31 ↑	62 Lehrkraft	Das füllen Sie einfach aus und schicken das ab.	→ 1 ↑ 0
↑ ## 4_7_31 ↑	Vater	Alles klar.	→ 1 ↑ 0
↑ ## 4_7_31 ↑	63 Lehrkraft	Dann müssen Sie auch nicht bezahlen. Das ist da glaube ich drin, der Umschlag, wenn ich es richtig verstanden habe.	→ 1 ↑ 0
↑ ## 4_7_31 ↑	Vater	Und wenn, ist auch nicht so tragisch. (lacht) Das kriegen wir hin.	→ 1 ↑ 29
↑ ## 4_7_31 ↑	64 Lehrkraft	Es soll ja nicht. Es soll ja keinen Stress verursachen. (.) Schön, dass Sie gekommen sind.	→ 1 ↑ 29
↑ ## 4_7_31 ↑	Vater	Gerne, hat mich gefreut.	→ 1 ↑ 29
↑ ## 4_7_31 ↑	65 Lehrkraft	Mich auch. Tschiüß X. Bis Freitag.	→ 1 ↑ 29
↑ ## 4_7_31 ↑	Schüler	Tschüss.	→ 1 ↑ 29

6	6 2_3-05	6
6	6	6
6	6	6
6	6	6
6	6	6
6	6	6
5	5	5
6	5	5,5
6	5	5,5
6	5 10_14-01	5,5
6	6	6
6	6	6
6	6	6
6	6	6
6	5	5,5
5	5	5
5	5	5
6	5 4_7-31	5,5
6	6	6
6	6	6
6	6	6
5	5	5
6	5	5,5
5	4	4,5
5	6	5,5
5	6	5,5
5	5 5_8-13	5
6	6	6
6	6	6
6	6	6
5	6	5,5
6	6	6
5	5	5
4	4	4
5	4	4,5
6	6 5_9-01	6
6	6	6
6	6	6
6	6	6
6	6	6
6	5	5,5
6	6	6
6	6	6
5	4 6_10-20	4,5
6	6	6
6	6	6
5	6	5,5
4	5	4,5
6	6	6
5	5	5
4	5	4,5
6	5	5,5

Prüfung Konstrukt „Von den Eltern eingeschätzter kindlicher Unterstützungsbedarf“			
Rotierte Komponentenmatrix ^a			Statistiken
			EF_UBed_2
1	Komponente	2	N Gültig 48
EF_UBed_1	,262	,119	Fehlend 16010
EF_UBed_2	-,252	-,197	Mittelwert 2,38
EF_UBed_3	,883	,002	Median 2,00
EF_UBed_4	,892	,128	Std.-Abweichung 1,044
EF_UBed_5	,255	,758	Perzentile 25 2,00
EF_UBed_6	-,068	,885	50 2,00
			75 3,00
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.			
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-			
Normalisierung.			
a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.			
Reliabilitätsstatistiken			
Cronbachs	Cronbachs	Alpha für	
		standardisierte	
Alpha	Items	Anzahl der Items	
,458	,465	2	
Prüfung Konstrukt „Selbstwirksamkeitserwartung“			
Rotierte Komponentenmatrix ^a			Statistiken
1	Komponente	2	Eltern_SWE
EF_SWE_1	,793	,160	N Gültig 48
EF_SWE_2	,766	,049	Fehlend 16010
EF_SWE_3	,784	,257	Mittelwert 2,0520833333333333
EF_SWE_4	,685	,468	Median 1,8000000000000000
EF_SWE_5	-,164	-,812	Varianz ,707
EF_SWE_6	,903	,248	Minimum 1,0000000000000000
EF_SWE_7	,171	,804	Maximum 4,8000000000000000
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.			Perzentile 25 1,4000000000000000
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-			50 1,8000000000000000
Normalisierung.			75 2,5000000000000000
a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.			
Reliabilitätsstatistiken			
Cronbachs	Cronbachs	Alpha für	
		standardisierte	
Alpha	Items	Anzahl der Items	
,877	,879	5	

Prüfung Konstrukt „Ressourcen“		
Komponentenmatrix^a		Statistiken
Komponente 1 EF_Res_1 ,897 EF_Res_2 ,763 EF_Res_3 ,912 EF_Res_4 ,863		Eltern_Ressourcen N Gültig 48 Fehlend 16010 Mittelwert 2,1094 Median 2,0000 Varianz ,758 Minimum 1,00 Maximum 3,75 Perzentile 25 1,3125 50 2,0000 75 3,0000
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. a. 1 Komponenten extrahiert rotierte Komponentenmatrix wurde nicht erstellt, da nur eine Komponente extrahiert wurde.		
Reliabilitätsstatistiken		
Cronbachs Alpha für standardisierte Alpha Items Anzahl der Items ,880 ,882 4		
Prüfung Konstrukt „Rollenverständnis“		
Rotierte Komponentenmatrix^a Komponente 1 2 EF_RV_1 ,728 -,052 EF_RV_2 ,746 ,287 EF_RV_3 ,794 ,146 EF_RV_4 -,048 ,901 EF_RV_5 ,463 ,698		Erläuterung, aus inhaltlichen Gründen wurde Item 5 mit in die Reliabilitätsanalyse genommen. Die Skala war mit Item 5 reliabler als ohne, daher wurde das Item beibehalten.
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.		Statistiken Eltern_Rolle N Gültig 48 Fehlend 16010 Mittelwert 2,1944444444444444 Median 2,0000000000000000 Varianz ,540 Minimum 1,0000000000000000 Maximum 3,7500000000000000 Perzentile 25 1,7500000000000000 50 2,0000000000000000 75 2,8750000000000000
Reliabilitätsstatistiken		
Cronbachs Alpha für standardisierte Alpha Items Anzahl der Items ,702 ,718 4		

Prüfung Dimension „Autonomieunterstützung“					
Rotierte Komponentenmatrix ^a				Statistiken	
	Komponente				
	1	2	3	4	EF_Autonomie
EF_Mot_A01	,428	,047	,498	,351	
EF_Mot_A02	-,045	,641	-,120	,111	
EF_Mot_A03	,522	,292	,197	,011	
EF_Mot_A04	,161	,186	,193	,806	
EF_Mot_A05	,180	-,027	,361	-,701	
EF_Mot_A06	,276	,606	-,169	,067	
EF_Mot_A07	,514	-,032	,637	,030	
EF_Mot_A08	,638	,355	-,052	-,279	
EF_Mot_A09	-,081	-,086	,863	-,127	
EF_Mot_A10	,872	,133	,095	-,075	
EF_Mot_A11	,723	-,037	,014	,368	
EF_Mot_A12	-,237	,643	,567	,032	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 a. Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

Reliabilitätsstatistiken				
Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Cronbachs Alpha		
,673	,720			6

Prüfung Dimension „Wertschätzung“					
Rotierte Komponentenmatrix ^a				Statistiken	
	Komponente				
	1	2	3	4	EF_Wertsch
EF_Mot_W01	,704	,307	-,024	-,122	
EF_Mot_W02	-,039	,806	-,038	,064	
EF_Mot_W03	,711	,002	-,091	,406	
EF_Mot_W04	,622	,420	-,045	,327	
EF_Mot_W05	,209	,307	,107	,784	
EF_Mot_W06	,131	,431	,456	,252	
EF_Mot_W07	-,025	-,040	,910	-,077	
EF_Mot_W08	-,137	,053	,902	,034	
EF_Mot_W09	,433	,384	,513	-,338	
EF_Mot_W10	,800	-,129	,138	-,073	
EF_Mot_W11	,373	,519	,309	,034	
EF_Mot_W12	,288	,862	,097	-,110	
EF_Mot_W13	,555	,305	-,102	,118	
EF_Mot_W14	-,026	-,161	-,077	,805	

<p>Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.</p>																																																									
<p>Reliabilitätsstatistiken</p> <table> <thead> <tr> <th>Cronbachs Alpha</th> <th>Items</th> <th>Anzahl der Items</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>,734</td> <td>,760</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>		Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items	,734	,760	5																																																		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items																																																							
,734	,760	5																																																							
<p>Prüfung Dimension „Kontrolle“</p>																																																									
<p>Rotierte Komponentenmatrix^a</p> <table> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="3">Komponente</th> </tr> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>EF_Mot_K01</td> <td>,699</td> <td>,232</td> <td>,275</td> </tr> <tr> <td>EF_Mot_K02</td> <td>,065</td> <td>,261</td> <td>,816</td> </tr> <tr> <td>EF_Mot_K03</td> <td>,830</td> <td>,101</td> <td>-,052</td> </tr> <tr> <td>EF_Mot_K04</td> <td>,777</td> <td>,058</td> <td>-,147</td> </tr> <tr> <td>EF_Mot_K05</td> <td>,131</td> <td>,438</td> <td>,624</td> </tr> <tr> <td>EF_Mot_K06</td> <td>,035</td> <td>,865</td> <td>,106</td> </tr> <tr> <td>EF_Mot_K07</td> <td>,216</td> <td>,646</td> <td>-,025</td> </tr> </tbody> </table> <p>Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.</p>			Komponente				1	2	3	EF_Mot_K01	,699	,232	,275	EF_Mot_K02	,065	,261	,816	EF_Mot_K03	,830	,101	-,052	EF_Mot_K04	,777	,058	-,147	EF_Mot_K05	,131	,438	,624	EF_Mot_K06	,035	,865	,106	EF_Mot_K07	,216	,646	-,025																				
	Komponente																																																								
	1	2	3																																																						
EF_Mot_K01	,699	,232	,275																																																						
EF_Mot_K02	,065	,261	,816																																																						
EF_Mot_K03	,830	,101	-,052																																																						
EF_Mot_K04	,777	,058	-,147																																																						
EF_Mot_K05	,131	,438	,624																																																						
EF_Mot_K06	,035	,865	,106																																																						
EF_Mot_K07	,216	,646	-,025																																																						
<p>Reliabilitätsstatistiken</p> <table> <thead> <tr> <th>Cronbachs Alpha</th> <th>Items</th> <th>Anzahl der Items</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>,625</td> <td>,689</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>		Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items	,625	,689	3																																																		
Cronbachs Alpha	Items	Anzahl der Items																																																							
,625	,689	3																																																							
<p>motivationales Gesamtfazit</p>																																																									
<p>Statistiken</p> <table> <thead> <tr> <th>EF_Kontrolle</th> <th>N</th> <th>Gültig</th> <th>48</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td>Fehlend</td> <td>16010</td> </tr> <tr> <td>Mittelwert</td> <td></td> <td></td> <td>1,2292</td> </tr> <tr> <td>Median</td> <td></td> <td></td> <td>1,0000</td> </tr> <tr> <td>Std.-Abweichung</td> <td></td> <td></td> <td>,45172</td> </tr> <tr> <td>Perzentile</td> <td>25</td> <td></td> <td>1,0000</td> </tr> <tr> <td></td> <td>50</td> <td></td> <td>1,0000</td> </tr> <tr> <td></td> <td>75</td> <td></td> <td>1,3333</td> </tr> </tbody> </table> <p>EF_Mot_FazGes</p> <table> <thead> <tr> <th>N</th> <th>Gültig</th> <th>46</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Fehlend</td> <td>16012</td> </tr> <tr> <td>Mittelwert</td> <td></td> <td>1,33</td> </tr> <tr> <td>Median</td> <td></td> <td>1,00</td> </tr> <tr> <td>Std.-Abweichung</td> <td></td> <td>,598</td> </tr> <tr> <td>Perzentile</td> <td>25</td> <td>1,00</td> </tr> <tr> <td></td> <td>50</td> <td>1,00</td> </tr> <tr> <td></td> <td>75</td> <td>2,00</td> </tr> </tbody> </table>		EF_Kontrolle	N	Gültig	48			Fehlend	16010	Mittelwert			1,2292	Median			1,0000	Std.-Abweichung			,45172	Perzentile	25		1,0000		50		1,0000		75		1,3333	N	Gültig	46		Fehlend	16012	Mittelwert		1,33	Median		1,00	Std.-Abweichung		,598	Perzentile	25	1,00		50	1,00		75	2,00
EF_Kontrolle	N	Gültig	48																																																						
		Fehlend	16010																																																						
Mittelwert			1,2292																																																						
Median			1,0000																																																						
Std.-Abweichung			,45172																																																						
Perzentile	25		1,0000																																																						
	50		1,0000																																																						
	75		1,3333																																																						
N	Gültig	46																																																							
	Fehlend	16012																																																							
Mittelwert		1,33																																																							
Median		1,00																																																							
Std.-Abweichung		,598																																																							
Perzentile	25	1,00																																																							
	50	1,00																																																							
	75	2,00																																																							

Prüfung Dimension „Strukturgebung“					
Rotierte Komponentenmatrix ^a				Statistiken	
	Komponente				
	1	2	3	4	
EF_Mot_S01	,096	,603	,036	,426	EF_Struktur N Gültig 48 Fehlend 16010 Mittelwert 2,5937 Median 2,5000 Std.-Abweichung ,91216 Perzentile 25 1,8125 50 2,5000 75 3,2500
EF_Mot_S02	,521	,529	-,071	,050	
EF_Mot_S03	,501	,220	,526	,084	
EF_Mot_S04	-,073	,731	,286	,117	
EF_Mot_S05	,144	,077	-,098	-,839	
EF_Mot_S06	,304	,025	,817	,295	
EF_Mot_S07	,361	,257	,150	,700	
EF_Mot_S08	,784	,066	-,070	-,092	
EF_Mot_S09	,186	,054	-,831	,004	
EF_Mot_S10	,715	-,299	,249	,238	
EF_Mot_S11	-,006	,718	-,155	-,143	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Reliabilitätsstatistiken		
Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
	,575	,581

Anhang 14

Anhang 14

Gesplätscode		LK1_MiK_GesKod	
3_4_01	48	91	58
3_4_02	139	18	40
3_4_03	23	8	58
3_4_04	202	71	49
3_4_05	45	36	447
7_11_03	5	36	42
2_3_04	35	11	40
2_3_05	286	71	1105
2_3_06	63	24	58
2_3_10	11	13	447
7_11_04	144	197	1109
7_11_05	11	19	23
LK1_MiK_Mot_Summe_S	257	0	0
LK1_MiK_Mot_S06ges	139	0	0
LK1_MiK_Mot_S06_54	23	0	0
LK1_MiK_Mot_S06_53	45	0	0
LK1_MiK_Mot_S06_52	202	0	0
LK1_MiK_Mot_S06_51	5	0	0
LK1_MiK_Mot_S06_50	35	0	0
LK1_MiK_Mot_S01	286	0	0
LK1_MiK_Mot_S04	63	0	0
LK1_MiK_Mot_S05	11	0	0
LK1_MiK_Mot_S07	19	0	0
LK1_MiK_Mot_S02	144	0	0
LK1_MiK_Mot_S08	11	0	0
LK1_MiK_Mot_S10	1	0	0
LK1_MiK_Mot_Summe_K	83	0	0
LK1_MiK_Mot_K01	0	0	0
LK1_MiK_Mot_K02	0	0	0
LK1_MiK_Mot_K03	0	0	0
LK1_MiK_Mot_K06	0	0	0
LK1_MiK_Mot_K07	0	0	0
LK1_MiK_Mot_Summe_W	83	0	0
LK1_MiK_Mot_W02W03W06	9	0	0
LK1_MiK_Mot_W14W15	0	0	0
LK1_MiK_Mot_W01	11	0	0
LK1_MiK_Mot_W16	29	0	0
LK1_MiK_Mot_W04	0	0	0
LK1_MiK_Mot_W05	0	0	0
LK1_MiK_Mot_W10	0	0	0
LK1_MiK_Mot_W11	0	0	0
LK1_MiK_Mot_W13	0	0	0
LK1_MiK_Mot_W14	0	0	0
LK1_MiK_Mot_Summe_A	9	0	0
LK1_MiK_Mot_A04ges	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A04_13	3	0	0
LK1_MiK_Mot_A04_12	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A04_11	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A04_10	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A01A08	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A03	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A09	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A11	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A12	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A02	0	0	0
LK1_MiK_Mot_A10	0	0	0
LK1_MiK_Mot_nk	48	0	0
Summe	6670	1105	58
Prozentan Gesamt	0,166	0	0

Anhang 15 – Zusammenhänge deskriptiver Gesprächsmerkmale und Sprachverhalten der Lehrkräfte

Zusammenhang Gesprächsanteile – Dimensionen

Mikrokodierung in den Dimensionen

Korrelationen						
	TR_Gespr_Anteil_E_Proz	Mik48_Mot_Ant_nk	Mik48_Mot_Ant_Strukt	Mik48_Mot_Ant_Wert	Mik48_Mot_Ant_Auton	Mik48_Mot_Ant_Kontr
TR_Gespr_Anteil_E_Proz	1	,029	-,550	,383	,227	-,070
		,847	,000	,007	,122	,635
	61	48	48	48	48	48

Makrokodierung der Gesprächsstrategien

Zusammenhänge Gesprächsdauer – Dimensionen

Mikrokodierung in den Dimensionen

Korrelationen						
	TR_Gespr_Dauer	Mik48_Mot_Ant_nk	Mik48_Mot_Ant_Strukt	Mik48_Mot_Ant_Wert	Mik48_Mot_Ant_Auton	Mik48_Mot_Ant_Kontr
TR_Gespr_Dauer	1	,456	,038	-,203	-,199	-,073
		,001	,795	,167	,175	,621
	61	48	48	48	48	48

Makrokodierung der Gesprächsstrategien

Zusammenhänge Gesprächsthemen – Dimensionen
Mikrokodierung in den Dimensionen

		Korrelationen				
		Mik48_Mot_Ant_nk	Mik48_Mot_Ant_Strukt	Mik48_Mot_Ant_Wert	Mik48_Mot_Ant_Auton	Mik48_Mot_Ant_Kontr
Mik_Thema_Ant_BerKri	Korrelation nach Pearson					
	Signifikanz (2-seitig)					
	N	48	48	48	48	48
Mik_Thema_Ant_Laufb	Korrelation nach Pearson	,511**	0,104	-,407**	0,021	0,226
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,480	0,004	0,890	0,123
	N	48	48	48	48	48
Mik_Thema_Ant_LernBer	Korrelation nach Pearson	-,432**	0,117	0,008	0,280	0,043
	Signifikanz (2-seitig)	0,002	0,428	0,956	0,054	0,773
	N	48	48	48	48	48
Mik_Thema_Ant_Verha	Korrelation nach Pearson	0,095	0,194	-0,193	-0,079	-0,095
	Signifikanz (2-seitig)	0,523	0,188	0,189	0,593	0,519
	N	48	48	48	48	48
Mik_Thema_Ant_ErzBer	Korrelation nach Pearson	0,008	0,031	-0,034	-0,004	0,097
	Signifikanz (2-seitig)	0,956	0,836	0,821	0,979	0,513
	N	48	48	48	48	48
Mik_Thema_Ant_nk	Korrelation nach Pearson	0,095	-,351	,406**	-0,281	-0,148
	Signifikanz (2-seitig)	0,522	0,014	0,004	0,053	0,317
	N	48	48	48	48	48

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Makrokodierung der Gesprächsstrategien

	Korrelationen									
	LK1_MaK_M ot_A05A07	LK1_MaK_M ot_K04	LK1_MaK_M ot_K05	LK1_MaK_M ot_S03	LK1_MaK_M ot_W07W08 W12_01	LK1_MaK_M ot_W07W08 W12_02	LK1_MaK_M ot_W09	LK1_MaK_M ot_W15	LK1_MaK_M ot_W16	
Mik_Thema_A nt_BerKri	Korrelation nach Pearson
	Signifikanz (2- seitig)									
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Mik_Thema_A nt_Laufb	Korrelation nach Pearson	0,053	.	-,364**	0,118	-0,061	0,117	-0,063	-0,156	0,102
	Signifikanz (2- seitig)									
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Mik_Thema_A nt_LernBer	Korrelation nach Pearson	-0,091	.	0,091	-0,030	-0,188	-0,183	-0,038	-0,094	-0,090
	Signifikanz (2- seitig)									
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Mik_Thema_A nt_Verha	Korrelation nach Pearson	-0,015	.	0,137	-0,128	-0,167	-0,117	-0,014	-0,036	-0,083
	Signifikanz (2- seitig)									
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Mik_Thema_A nt_ErzBer	Korrelation nach Pearson	-0,053	.	0,074	-0,022	0,099	0,075	0,095	0,128	-0,081
	Signifikanz (2- seitig)									
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Mik_Thema_A nt_nk	Korrelation nach Pearson	0,085	.	0,096	0,028	,385**	0,191	0,095	,254*	0,094
	Signifikanz (2- seitig)									
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01(2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Anhang 16: Zusammenhänge von Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite und motivierendem Gesprächsverhalten

Bezogen auf die Dimensionen im Mikrorating

Einflussfaktoren	Korrelationen				
	Mik_Mot_Ant _nk	Mik_Mot_Ant _Struk	Mik_Mot_Ant _Wert	Mik_Mot_Ant _Auton	Mik_Mot_Ant _Kontr
LK1_LF_Qual _Sicherheit	Korrelation nach Pearson	0,194	0,176	-,326*	0,086
	Signifikanz (2- seitig)	0,134	0,175	0,010	0,508
	N	61	61	61	61
LK1_LF_Qual _Studium	Korrelation nach Pearson	0,226	-,267*	0,197	-0,230
	Signifikanz (2- seitig)	0,081	0,038	0,128	0,075
	N	61	61	61	61
LK1_LF_Qual _Ref	Korrelation nach Pearson	0,185	0,018	-0,054	-0,185
	Signifikanz (2- seitig)	0,155	0,893	0,677	0,153
	N	61	61	61	61
LK1_Lf_Quali _Fobi	Korrelation nach Pearson	0,214	-,290*	0,183	-0,137
	Signifikanz (2- seitig)	0,098	0,023	0,159	0,294
	N	61	61	61	61
LK1_LF_Beru fserfahrung	Korrelation nach Pearson	,296*	0,019	-0,112	-0,219
	Signifikanz (2- seitig)	0,020	0,886	0,391	0,090
	N	61	61	61	61
LK1_Einst_P O	Korrelation nach Pearson	-0,207	0,057	0,054	0,064
	Signifikanz (2- seitig)	0,110	0,660	0,678	0,626
	N	61	61	61	61
LK1_Einst_B K	Korrelation nach Pearson	-,339**	-0,243	,526**	-0,185
	Signifikanz (2- seitig)	0,008	0,059	0,000	0,153
	N	61	61	61	61
LK1_Einst_D R	Korrelation nach Pearson	,266*	0,011	-0,140	-0,105
	Signifikanz (2- seitig)	0,038	0,935	0,282	0,422
	N	61	61	61	61
LK1_Einst_Lo eR	Korrelation nach Pearson	-,425**	,254*	0,023	0,066
	Signifikanz (2- seitig)	0,001	0,048	0,860	0,615
	N	61	61	61	61

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Bezogen auf die Gesprächsstrategien im Makrorating

	Korrelationen								
	LK1_MaK_M ot_A05A07	LK1_MaK_M ot_K04	LK1_MaK_M ot_K05	LK1_MaK_M ot_S03	LK1_MaK_M ot_W07W08 W12_01	LK1_MaK_M ot_W07W08 W12_02	LK1_MaK_M ot_W09	LK1_MaK_M ot_W15	LK1_MaK_M ot_W16
LK1_LF_Qual_i_Sicherheit	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-,253 0,050 61	-,034 0,794 61	-,060 0,649 61	-,342** 0,007 61	-,0160 0,217 61	0,105 0,423 61	0,050 0,703 61	-,086 0,509 61
LK1_LF_Qual_i_Studium	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	0,223 0,084 61	-,0204 0,114 61	-,364** 0,004 61	0,154 0,236 61	-,0172 0,184 61	-,0110 0,399 61	-,021 0,874 61	-,0104 0,427 61
LK1_LF_Qual_i_Ref	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	0,118 0,364 61	-,0224 0,083 61	-,046 0,723 61	0,033 0,798 61	0,020 0,879 61	-,0080 0,542 61	-,0161 0,214 61	0,024 0,852 61
LK1_Lf_Quali_Fobi	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	0,207 0,109 61	-,0185 0,153 61	-,0242 0,060 61	0,202 0,119 61	-,0067 0,605 61	-,0169 0,192 61	-,0100 0,441 61	-,0052 0,690 61
LK1_LF_Berufserfahrung	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	0,080 0,540 61	-,0249 0,053 61	-,0022 0,867 61	0,037 0,774 61	0,052 0,688 61	-,0131 0,315 61	-,279** 0,029 61	0,030 0,820 61
LK1_Einst_P0	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-0,191 0,141 61	-,055 0,675 61	-,271** 0,035 61	-,171 0,187 61	-,282** 0,028 61	-,097 0,457 61	-,052 0,688 61	-,0122 0,348 61
LK1_Einst_BK	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	0,010 0,937 61	-,0189 0,144 61	-,0062 0,635 61	0,113 0,385 61	-,0071 0,588 61	0,169 0,192 61	0,230 0,074 61	0,057 0,664 61
LK1_Einst_DR	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-0,118 0,363 61	-,0201 0,121 61	-,0085 0,515 61	-,174 0,179 61	-,0114 0,382 61	-,049 0,708 61	-,0114 0,383 61	0,011 0,933 61
LK1_Einst_LoeR	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	-0,248 0,054 61	-,0215 0,096 61	-,280** 0,029 61	-,151 0,244 61	-,303** 0,018 61	-,183 0,159 61	-,135 0,300 61	-,0163 0,211 61

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

c. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Anhang 17 – Zusammenhänge der Gesprächsstrategien mit elterlichen Einflussfaktoren
Elterliche Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und Anteile der Dimensionen

		Korrelationen				
		Mik48_Mot_Ant_nk	Mik48_Mot_Ant_Strukt	Mik48_Mot_Ant_Wert	Mik48_Mot_Ant_Auton	Mik48_Mot_Ant_Kontr
EF_UBed_2	Korrelation nach Pearson	-0,030	0,021	0,041	-0,092	0,034
	Signifikanz (2-seitig)	0,842	0,885	0,784	0,532	0,817
	N	48	48	48	48	48

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
 **. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Elterliche Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs und Makrorating der Gesprächsstrategien

		Korrelationen									
		LK1_MaK_Mot_A05A07	LK1_MaK_Mot_K04	LK1_MaK_Mot_K05	LK1_MaK_Mot_S03	LK1_MaK_Mot_W07W08	LK1_MaK_Mot_W12_01	LK1_MaK_Mot_W12_02	LK1_MaK_Mot_W09	LK1_MaK_Mot_W15	LK1_MaK_Mot_W16
EF_UBed_2	Korrelation nach Pearson	-0,088	a	0,151	-0,061	-0,021	-0,123	0,052	-,291	-0,043	
	Signifikanz (2-seitig)	0,498		0,246	0,642	0,871	0,347	0,689	0,023	0,745	
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
 **. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
 a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Prädiktoren elterlichen Schulengagements und Anteile der Dimensionen

		Korrelationen				
		Mik48_Mot_Ant_nk	Mik48_Mot_Ant_Strukt	Mik48_Mot_Ant_Wert	Mik48_Mot_Ant_Auton	Mik48_Mot_Ant_Kontr
Eltern_SWE	Korrelation nach Pearson	-0,162	0,136	-0,103	0,148	0,034
	Signifikanz (2-seitig)	0,272	0,356	0,486	0,316	0,820
	N	48	48	48	48	48
Eltern_Ressourcen	Korrelation nach Pearson	-0,099	-0,037	0,018	0,145	0,169
	Signifikanz (2-seitig)	0,502	0,805	0,904	0,327	0,251
	N	48	48	48	48	48
Eltern_Rolle	Korrelation nach Pearson	-0,165	-0,112	0,267	-0,131	-0,236
	Signifikanz (2-seitig)	0,262	0,450	0,067	0,374	0,106
	N	48	48	48	48	48

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
 **. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Prädiktoren elterlichen Schulengagements und Makrorating der Gesprächsstrategien

		Korrelationen								
		LK1_MaK_M ot_A05A07	LK1_MaK_M ot_K04	LK1_MaK_M ot_K05	LK1_MaK_M ot_S03	LK1_MaK_M ot_W07W08 W12_01	LK1_MaK_M ot_W07W08 W12_02	LK1_MaK_M ot_W09	LK1_MaK_M ot_W15	LK1_MaK_M ot_W16
Eltern_SWE	Korrelation nach Pearson	-0,094	b	0,212	-0,002	-0,025	-0,113	-0,017	-0,169	-0,081
	Signifikanz (2-seitig)	0,469		0,101	0,986	0,849	0,388	0,898	0,194	0,536
	N	61		61	61	61	61	61	61	61
Eltern_Ressourcen	Korrelation nach Pearson	0,139	b	0,197	.319	0,103	0,204	.264	0,140	0,251
	Signifikanz (2-seitig)	0,287		0,128	0,012	0,431	0,115	0,040	0,281	0,051
	N	61		61	61	61	61	61	61	61
Eltern_Rolle	Korrelation nach Pearson	-0,048	b	.255	0,171	.256	0,230	0,162	0,112	0,189
	Signifikanz (2-seitig)	0,714		0,047	0,186	0,046	0,075	0,214	0,390	0,145
	N	61		61	61	61	61	61	61	61

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

b. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Anhang 18

Anhang 18 – Beschreibung der elterlichen Wahrnehmung des Gesprächs in den motivationalen Dimensionen

Deskriptive Angaben zur Gesamtgruppe

Angaben zur elterlichen Wahrnehmung der Dimensionen der Gesprächsstrategien				
	Autonomie-unterstützung	Wertschätzung	Verzicht auf Kontrolle	Strukturgebung
<i>M</i>	1,89	1,92	1,23	2,59
<i>SD</i>	0,57	0,73	0,45	0,91
Max	1	1	1	1
Min	3,5	3,6	3,33	5

Anmerkungen: N=48, 1 - trifft zu, 5 trifft nicht zu. Min und Max sind im Sinne der Güte der elterlichen Rückmeldung zu verstehen.

Deskriptive Angaben unterteilt nach Lehrkräften

Angaben zur elterlichen Wahrnehmung der Dimensionen der Gesprächsstrategien - lehrkraftbezogen					
Lehrkräfte	N	Autonomie-unterstützung	Wertschätzung	Verzicht auf Kontrolle	Strukturgebung
1_1/2	13	<i>M (SD) = 1,92 (0,63)</i>	<i>M (SD) = 2,05 (0,79)</i>	<i>M (SD) = 1,17 (0,32)</i>	<i>M (SD) = 2,83 (0,97)</i>
2_3	4	<i>M (SD) = 2,00 (0,19)</i>	<i>M (SD) = 1,30 (0,35)</i>	<i>M (SD) = 1,08 (0,17)</i>	<i>M (SD) = 3,00 (0,79)</i>
3_4	4	<i>M (SD) = 1,74 (0,57)</i>	<i>M (SD) = 1,23 (0,21)</i>	<i>M (SD) = 1,08 (0,17)</i>	<i>M (SD) = 2,29 (0,40)</i>
4_7	5	<i>M (SD) = 1,40 (0,38)</i>	<i>M (SD) = 1,54 (0,33)</i>	<i>M (SD) = 1,47 (1,04)</i>	<i>M (SD) = 2,65 (0,74)</i>
5_8	10	<i>M (SD) = 3,09 (0,60)</i>	<i>M (SD) = 2,42 (0,76)</i>	<i>M (SD) = 1,23 (0,42)</i>	<i>M (SD) = 2,40 (0,74)</i>
5_9	2	<i>M (SD) = 1,50 (0,71)</i>	<i>M (SD) = 1,50 (0,71)</i>	<i>M (SD) = 1,00 (0,00)</i>	<i>M (SD) = 1,75 (1,06)</i>
6_10	6	<i>M (SD) = 1,89 (0,52)</i>	<i>M (SD) = 2,01 (0,73)</i>	<i>M (SD) = 1,14 (0,28)</i>	<i>M (SD) = 2,81 (1,34)</i>
7_11	3	<i>M (SD) = 1,86 (0,75)</i>	<i>M (SD) = 1,87 (0,23)</i>	<i>M (SD) = 1,67 (0,58)</i>	<i>M (SD) = 1,75 (0,75)</i>
10_14	1	<i>M (SD) = 2,67 (-)</i>	<i>M (SD) = 3,00 (-)</i>	<i>M (SD) = 1,33 (-)</i>	<i>M (SD) = 3,75 (-)</i>

Anmerkungen: 1 - trifft zu, 5 trifft nicht zu.

Anhang 18 – Zusammenhänge der Gesprächsstrategien mit deren elterlicher Wahrnehmung
Elterliche Wahrnehmung der Dimensionen im Elternfragebogen und Anteile der Dimensionen

Korrelationen						
	Mik48_Mot_Ant_nk	Mik48_Mot_Ant_Strukt	Mik48_Mot_Ant_Wert	Mik48_Mot_Ant_Auton	Mik48_Mot_Ant_Kontr	
EF_Autonomie	Korrelation nach Pearson	0,055	0,189	-0,031	-0,363*	-0,052
	Signifikanz (2-seitig)	0,711	0,199	0,835	0,011	0,725
	N	48	48	48	48	48
EF_Wertsch	Korrelation nach Pearson	0,126	0,164	-0,242	0,037	0,030
	Signifikanz (2-seitig)	0,395	0,265	0,097	0,802	0,839
	N	48	48	48	48	48
EF_Kontrolle	Korrelation nach Pearson	0,000	,291*	-0,226	-0,085	0,000
	Signifikanz (2-seitig)	0,997	0,045	0,122	0,564	0,998
	N	48	48	48	48	48
EF_Structur	Korrelation nach Pearson	-0,062	-0,063	0,186	-0,187	-0,104
	Signifikanz (2-seitig)	0,674	0,671	0,206	0,204	0,481
	N	48	48	48	48	48

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
 *. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Elterliche Wahrnehmung der Dimensionen im Elternfragebogen und Makrorating der Gesprächsstrategien

Korrelationen										
	LK1_MaK_Mot_A05A07	LK1_MaK_Mot_K04	LK1_MaK_Mot_K05	LK1_MaK_Mot_S03	LK1_MaK_Mot_W07W08 W12_01	LK1_MaK_Mot_W07W08 W12_02	LK1_MaK_Mot_W09	LK1_MaK_Mot_W15	LK1_MaK_Mot_W16	
EF_Autonomie	Korrelation nach Pearson	-0,067	c	0,000	0,068	0,003	0,025	-0,003	-0,220	-0,036
	Signifikanz (2-seitig)	0,605		0,999	0,604	0,982	0,849	0,984	0,089	0,785
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
EF_Wertsch	Korrelation nach Pearson	-0,105	c	-0,060	0,027	-0,119	-0,052	-0,170	-0,323*	-0,072
	Signifikanz (2-seitig)	0,422		0,644	0,837	0,363	0,693	0,190	0,011	0,579
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
EF_Kontrolle	Korrelation nach Pearson	-0,078	c	0,108	-0,036	-0,123	-0,064	0,018	-0,117	-0,057
	Signifikanz (2-seitig)	0,552		0,409	0,780	0,344	0,625	0,893	0,370	0,661
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
EF_Structur	Korrelation nach Pearson	0,080	c	0,101	0,167	-0,049	0,099	0,156	0,029	0,020
	Signifikanz (2-seitig)	0,542		0,436	0,197	0,706	0,450	0,229	0,823	0,877
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
 *. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
 c. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Anhang 19

Deskriptive Angaben zum elterlichen motivationalen Gesamtfazit des Gesprächs

Motivationales Gesamtfazit der Eltern nach dem Gespräch - lehrkraftbezogen										
Lehrkraftcode	1_1/2	2_3	3_4	4_7	5_8	5_9	6_10	7_11	10_14	Gesamt
N	13	4	4	5	10	1	6	2	1	46
Fazit M	1,15	1,00	1,25	1,40	1,30	2,00	1,33	2	3	1,29
SD	0,38	0,00	0,50	0,55	0,68	x	0,52	1,41	x	0,56
Max/Min	1 bis 2	1 bis 1	1 bis 2	1 bis 2	1 bis 3	2	1 bis 2	1 bis 3	3	1 bis 3

Anmerkungen: Die Eltern wurden abschließend gefragt, inwieweit sie das Gespräch motiviert hat, ihr Kind weiterhin zu unterstützen oder etwas in der Unterstützung anzupassen.
 "1" - trifft zu, "5" trifft nicht zu.
 Max ist arithmetisch der kleinste, aber in der angegebenen Wirkung der höchste Wert.

Zusammenhänge zum elterlichen Gesamtfazit

Zu Einflussfaktoren auf Lehrkraftseite

Korrelationen										
	LK1_LF_Qua li_Sicherheit	LK1_LF_Qua li_Studium	LK1_LF_Qua li_Ref	LK1_Lf_Quali _Fobi	LK1_LF_Qua li_Ausb	LK1_LF_Ber ufserfahrung	LK1_Einst_P O	LK1_Einst_B K	LK1_Einst_D R	LK1_Einst_L oeR
EF_Mot_Faz	Korrelation nach Pearson	-0,073	0,027	-0,136	0,102	-0,140	-0,064	0,162	0,008	-0,201
Ges	Signifikanz (2-seitig)	0,585	0,837	0,305	0,443	0,289	0,629	0,219	0,954	0,126
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
 *. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Zu Gesprächsanteilen der Lehrkräfte

Korrelationen	
	TR_Gespr_A nteil_E_Proz
EF_Mot_Faz	Korrelation nach Pearson
Ges	-0,070
	Signifikanz (2-seitig)
	0,645
	N
	46

Zu den eingesetzten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte - Mikrokodierung

Korrelationen					
	Mik48_Mot_A nt_nk	Mik48_Mot_A nt_Strukt	Mik48_Mot_A nt_Wert	Mik48_Mot_A nt_Auton	Mik48_Mot_A nt_Kontr
EF_Mot_Faz	Korrelation nach Pearson	-0,249	-0,054	0,161	0,071
Ges	Signifikanz (2-seitig)	0,096	0,720	0,285	0,639
	N	46	46	46	46

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
 **. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Zu den eingesetzten Gesprächsstrategien der Lehrkräfte – Makrokodierung

		Korrelationen								
		LK1_MaK_M ot_A05A07	LK1_MaK_M ot_K04	LK1_MaK_M ot_K05	LK1_MaK_M ot_S03	LK1_MaK_M ot_W07W08 W12_01	LK1_MaK_M ot_W07W08 W12_02	LK1_MaK_M ot_W09	LK1_MaK_M ot_W15	LK1_MaK_M ot_W16
EF_Mot_Faz	Korrelation nach Pearson	-0,044		0,158	-0,063	0,003	-0,097	0,100	-0,068	-0,088
Ges	Signifikanz (2-seitig)	0,743		0,231	0,636	0,982	0,467	0,452	0,606	0,507
	N	59	59	59	59	59	59	59	59	59

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Zur elterlichen Einschätzung des kindlichen Unterstützungsbedarfs

		Korrelationen	
		EF_UBed_2	
EF_Mot_Faz	Korrelation nach Pearson	,452**	
Ges	Signifikanz (2-seitig)	0,002	
	N	46	

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig)

Zu den Prädiktoren elterlichen Schulengagements

		Korrelationen		
		Eltern_SWE	Eltern_Ressourcen	Eltern_Rolle
EF_Mot_Faz	Korrelation nach Pearson	,507**	0,168	0,083
Ges	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,263	0,583
	N	46	46	46

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Zur elterlichen Wahrnehmung der Dimensionen im Gespräch

		Korrelationen			
		EF_Autonomie	EF_Wertsch	EF_Kontrolle	EF_Struktur
EF_Mot_Faz	Korrelation nach Pearson	,387**	,391**	0,089	0,181
Ges	Signifikanz (2-seitig)	0,008	0,007	0,555	0,229
	N	46	46	46	46

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.