

Belastungserleben von Grundschullehrkräften in der Kommunikation mit Eltern

**Durch welche Herausforderungen fühlen sich Lehrkräfte belastet –
und verändert Berufserfahrung das Belastungserleben?**

Miriam Hahn^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Freiburg,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Kunzenweg 21,
79117 Freiburg
miriam.hahn@ph-freiburg.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Die Kommunikation mit Eltern ist für Lehrkräfte selbstverständlicher Bestandteil ihres Berufs. Sie wird jedoch häufig als herausfordernd beschrieben; gleichzeitig gibt es verhältnismäßig wenig Lehrangebote zu gelingender Kommunikation und Beratung von Eltern im Rahmen der Ausbildung. Welche Herausforderungen in der Kommunikation mit Eltern nennen Lehrkräfte konkret als belastend? Lehrkräfte der Grundschule in Baden-Württemberg ($n = 394$) nennen neben dem Zeitaufwand mit jeweils über 40 Prozent als größte zeitliche und persönliche Herausforderungen Eltern, bei denen sie Mängel in der erzieherischen Kompetenz sehen, sowie Eltern, die nach Ansicht der Lehrkräfte Probleme leugnen. Zwischen Lehrkräften in den ersten Berufsjahren sowie Lehrkräften mit Berufserfahrung lassen sich Unterschiede feststellen.

Schlagwörter: Elternberatung; Elternarbeit; Grundschullehrer*innen; Eltern-Schule-Beziehung; Junglehrer*innen; Berufserfahrung; Elterngespräch

Einleitung

Der Beruf der Lehrkraft erfordert vielfältige Kommunikation. Dabei stellt Beratung eine der fünf Kernkompetenzen des Professionswissens von Lehrkräften dar (Kunter & Baumert, 2011). Die Kommunikation und Beratung der Eltern ist hierbei wichtige Teilaufgabe; dennoch gibt es verhältnismäßig wenig Forschung in diesem Bereich (Aich & Behr, 2019; Aich et al., 2017b; Bruder, 2011; Schnebel, 2017). Es wird vorausgesetzt, dass der Großteil der Lehrkräfte diese Aufgabe zufriedenstellend ausüben kann, ohne eine vertiefende Ausbildung zu erhalten – zeigen doch alle bisherigen Studien für die erste, zweite und auch die dritte Phase der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung einen deutlichen Mangel an Lehr- und Trainingsangeboten zum systematischen Aufbau und zur Förderung von Gesprächskompetenzen (Sauer, 2017). Lehrkräfte lernen dementsprechend die Kommunikation mit und Beratung der Eltern autodidaktisch – also ein „Learning by Doing“ – durch Hinweise des Kollegiums und der Schulleitung oder eventuell durch eine Fortbildung. Inwieweit dieser Lernprozess erfolgreich verläuft, ist schwierig zu erfassen. Belastende Beziehungen zu Eltern können jedoch eine der Ursachen für eine Burn-Out-Erkrankung bei Lehrkräften sein (Bauer, 2009). Auch zeigt eine Befragung unter 5.000 Schweizer Lehrkräften, dass diese – trotz erhöhter Arbeitszeit für Beratungstätigkeiten – Beratungsgesprächen den dritten Platz der besonders belastenden Tätigkeitsbereiche des Berufs zuweisen (Landert et al., 2009).

1 Forschungsstand

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Erziehungsberechtigten wird aufgrund verschiedener Schwerpunktsetzungen nicht einheitlich bezeichnet, wodurch sich auch die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen schwierig gestaltet (Sacher, 2022, S. 15). „Elternarbeit“ ist definiert nach Stiller (2023, S. 24) als „jede Form der Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. anderen Familienangehörigen aus Sicht der Lehrkräfte“ in seiner praxisbezogenen Bedeutung, jedoch sieht Sacher (2022, S. 23) in diesem Begriff ein „obsole[t] Konzept“, bei dem die schulische Seite aktiv wird und die Elternseite passiv bleibt, gleichsam als Objekt betrachtet wird.

„Kommunikation mit Eltern“ ist der umfassendste Begriff. Er beschreibt auch die Informationsflüsse, weshalb zwischen kind- und schulbezogener Kommunikation unterschieden werden kann (Lütje-Klose et al., 2024). Individuelle Nachrichten, z.B. über ein Mitteilungsheft, stellen kindbezogene Kommunikation dar; schulbezogene Kommunikation sind Informationsbriefe oder Nachrichten, die an alle Eltern versendet werden (Lütje-Klose et al., 2024). Diese Nachrichten werden mittlerweile an zahlreichen Schulen digital über eine App bzw. Mail verschickt, z.B. über Anwendungen wie *untis*, *notyz* oder *stayinformed*. Dies soll dazu beitragen, Eltern Informationen über das Schul- und Klassenleben niederschwellig zugänglich zu machen, wie es für eine gelingende Zusammenarbeit erforderlich ist (Vodafone Stiftung, 2013).

Die mündliche Kommunikation zwischen einzelnen Eltern(paaren) und meist einer Lehrkraft wird als Elterngespräch bezeichnet (z.B. Aich & Behr, 2019; Gartmeier et al., 2012; Killus & Paseka, 2021; Sauer, 2017). Diese sind in unterschiedlichem Maße konfliktbehaftet und können somit als potenziell belastend wahrgenommen werden. Der Begriff Belastung ist in der internationalen Forschung nicht genau definiert (Muckenthaler et al., 2019), jedoch steht fest, dass Belastung schließlich in Beanspruchung mündet. Durch Beanspruchungserleben können psychosomatische Erkrankungen wie Burn-out oder emotionale Erschöpfung auftreten. Allgemein kann postuliert werden, dass Persönlichkeitsmerkmale wie die „Big-Five“ direkte Effekte auf das Beanspruchungserleben bei Lehrkräften zeigen (Cramer & Binder, 2015). Belastungen können zu einem Beanspruchungserleben führen, dies ist jedoch nicht zwangsläufig der Fall. Deshalb sollen hier Belastungen nach Böhm-Kasper und Weishaupt (2002, S. 475) als

„die Gesamtheit der erfassbaren äußeren, auf den Menschen einwirkenden Einflüsse verstanden [werden], von denen man annehmen kann, dass sie als Aufgabe, Bürde oder Hemmnis Anstrengungen zu ihrer Bewältigung nötig machen.“

Elterngespräche können durchaus als positiv und bestärkend wahrgenommen werden (Sacher, 2022). Um dieses Ziel in der Ausbildung von Lehrkräften zu erreichen, erscheint es sinnvoll herauszufinden, welche Herausforderungen Lehrkräfte in der Praxis als belastend betrachten. Im zweiten Schritt können damit praxisrelevante Ausbildungsmodule entwickelt werden. Als grobe Einteilung können Elterngespräche in Beratungsgespräche mit geringer persönlicher Betroffenheit, Rückmeldeggespräche mit mittlerer persönlicher Betroffenheit sowie dem Ausgangspunkt einer elterlichen Beschwerde für ein Gespräch mit starker persönlicher Betroffenheit eingeteilt werden (Sauer, 2017). Es fehlen jedoch Untersuchungen, inwieweit Betroffenheit per se eine Belastung darstellt, und das ist vermutlich auch abhängig vom Rollenverständnis.

Die Rolle der Eltern und somit auch die der Lehrkräfte in der Zusammenarbeit hat sich historisch gesehen stark verändert. Der Begriff der Kooperation (Aich et al., 2017a; Grüter et al., 2023; Sacher 2022) impliziert gleichberechtigte Partner und versucht, die neue Haltung in einem Wort zu beschreiben. Allerdings sind schulische und elterliche Erziehung meist räumlich und zeitlich getrennte Bereiche, die zwar zusammenarbeiten sollten, jedoch größtenteils eher unterschiedliche Zielsetzungen haben. Zudem wird der Begriff der Kooperation im Erziehungskontext häufig auch für negative Sachverhalte verwendet wie „er/sie kooperiert nicht“; selten wird dabei eine symmetrische Beziehung zugrunde gelegt.

Der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wurde bereits 1995 bzw. 2002 von Martin Textor (Textor, 2024) für die Elternarbeit im Elementarbereich eingeführt und wurde auf den Schulbereich ausgedehnt. Während Stiller mit diesem Begriff „Hilfen für hilfsbedürftige Familien in institutionell geordneten Strukturen“ definiert (2023, S. 37), wird er meist (z.B. Sacher, 2004, 2017, 2022; Vodafone Stiftung, 2013; Wild, 2022) im Sinne der „Standards of Family-School Partnership“ (National Parent Teacher Association, 2009) verwendet, um eine Willkommenskultur für Eltern zu beschreiben, sie als Kooperationspartner*innen auf Augenhöhe, Fürsprecher*innen der Lernenden sowie als Erziehungspersonen, die sich bei Entscheidungen gleichberechtigt einbringen, in der Schule zu betrachten.

Der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erscheint mir am passendsten, um den Wechsel des Rollenverständnisses kurzgefasst zu beschreiben. Dabei sollen im vorliegenden Text mit dem Begriff „Eltern“ explizit die (rechtlich verantwortlichen) Erziehenden eines Kindes gedacht werden, unabhängig von biologischen Gegebenheiten, Beziehungsmodellen oder Familienkonstellationen.

Der Beruf der Lehrkraft ist ein kommunikationsintensiver Beruf. Die Kommunikation mit Eltern hat dabei einen vergleichsweise zeitlich geringen Anteil, welcher jedoch bis zu einem gewissen Grad variabel ist. Zu beachten ist, dass die zeitliche Arbeitsbelastung für die meisten Lehrkräfte ohnehin deutlich höher als kalkuliert ausfällt (Hardwig & Mußmann, 2018; Rackles, 2023), weshalb davon auszugehen ist, dass Lehrkräfte sich bereits durch die erforderliche Menge an Gesprächen belastet fühlen. Das Deputatsmodell, das für die Berechnung der Arbeitszeit von Lehrkräften in allen deutschen Bundesländern mit Ausnahme von Hamburg herangezogen wird, weist keine expliziten Zeiten für Beratung aus (Rackles, 2023). Beispielsweise soll die Zeit für Lernen, Erziehen und Beurteilen in Baden-Württemberg 85 Prozent der Arbeitszeit betragen (Landesrecht BW, 2013). Das bedeutet, dass für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Pausenaufsichten, Sonstiges und sämtliche (schülerbezogenen) Gespräche bei einer Grundschullehrkraft in Baden-Württemberg mit vollem Deputat wöchentlich ungefähr zehn Zeitstunden dafür vorgesehen sind (Landesrecht BW, 2013). Es stellt sich von daher die Frage, wieviel Zeit Lehrkräfte für Beratung von Eltern tatsächlich aufwenden.

Dabei ist zu beachten, dass deutschlandweit 42 Prozent aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Teilzeit arbeiten (destatis, 2024a), was prozentuale Anteile der Kommunikation im Verhältnis zum Deputat verschieben dürfte. Destatis (2024) führt dies pauschal auf den hohen Frauenanteil von 73 Prozent des Berufs zurück, welcher in der Grundschule mit 89 Prozent besonders hoch ausfällt (Statista, 2024a). Destatis (2024) stellt jedoch auch fest, dass die Quoten der Teilzeit in den Bundesländern mit 54 Prozent in Hamburg und 24 Prozent in Thüringen sehr unterschiedlich ausfallen, und gibt an, dass mehr als ein Drittel der Lehrkräfte 50 Jahre und älter sind. Es ist anzunehmen, dass die Gründe für Teilzeit vermutlich vielfältiger sind als „nur“ Kindererziehung oder familiäre Pflege; sie dürften auch in der Belastung des Berufs liegen. Dass diese Belastung allgemein anerkannt ist, lässt sich an der Regelung der Altersermäßigung in allen Bundesländern von ein bis zwei Pflichtstunden bei Lehrkräften ab dem 58 bzw. 60 Lebensjahr ablesen (Rackles, 2023).

Pauschalisierend wird häufig die Zusammenarbeit mit sogenannten „schwierige[n] Eltern“ als stark belastend genannt, auch wenn zu erwarten ist, dass dieser Eindruck durch selektive Wahrnehmung entsteht (Sacher, 2017, S. 17). „Schwierig“ als Sammelbegriff beinhaltet neben schwer erreichbaren auch sogenannte Helikoptereltern sowie eine Vielzahl weiterer Kommunikationsmissverständnisse zwischen den Elternhäusern und der Schule (Sacher, 2017, S. 18). Weitere Studien zeigen, dass sich Lehrkräfte nicht ausschließlich durch die Beziehungsebene belastet fühlen (z.B. Börner, 2010; Hertel, 2017; Sacher, 2004). Neben den schwer erreichbaren Eltern werden häufig auch Sprachbarrieren als problematisch benannt (Nuding et al., 2018; Sacher, 2017).

In der Erhebung von Börner (2010) in Nordrhein-Westfalen gaben fast 4,6 Prozent bzw. 7,9 Prozent der Eltern an, nie oder nur selten Elternsprechtage und Elternabende zu besuchen. Diese Größenordnung scheint übertragbar; so äußerten im Jahr 2023 5,2 Prozent der Eltern an je einer Real- und Werkrealschule in Baden-Württemberg (gesamt $n = 76$; Braun, 2023), in diesem Schuljahr noch keinen Kontakt mit der Schule gehabt zu haben. Sprachbarrieren werden von vier der insgesamt 17 befragten Lehrkräften in den Interviews von Nuding et al. (2018) als ein Problem genannt – was immerhin fast ein Viertel der befragten Lehrkräfte entspricht. Angesichts der aktuellen Integration Geflüchteter aus der Ukraine stellt sich die Frage, ob die Sprachbarrieren im Schulalltag weiter zugenommen haben.

Grundsätzlich liegt zudem die Vermutung nahe, dass Problemlagen nicht gleichmäßig über die Schularten Gymnasium, Real-, Haupt-, Grund- und Sonderschule verteilt sind, wie sie von Nuding et al. (2018) zusammengefasst werden. Bisher fehlen Untersuchungen, welche Problemlagen insbesondere im Bereich der Grundschullehrkräfte im Vordergrund stehen, sowohl vom zeitlichen Aufwand als auch von der persönlichen Belastung her.

Wird an Schulen ein sinnvolles Konzept zur Elternarbeit umgesetzt, können Schwierigkeiten in den Beziehungen zwischen Eltern und Lehrkräften deutlich verringert werden (Sacher, 2013). Es ist zu erwarten, dass Lehrkräfte auch individuell in Laufe ihrer Berufstätigkeit Lösungen gefunden haben, um Elternarbeit gut zu gestalten und so die Anzahl konfliktbehafteter Kontakte reduzieren.

Nuding et al. (2018) bildeten nach einer qualitativen Erhebung folgende Problemkategorien: mangelndes Kooperationsinteresse von Seiten der Eltern; Eltern mit schwieriger Persönlichkeit; Schwierigkeiten, eine professionelle

Ebene zu bewahren; mangelnde Problemsicht der Eltern; eigene Unsicherheit/Ängste; Missverständnisse; Passivität von Eltern; Probleme mit Vereinbarungen (auf Elternseite); zusätzliche Arbeitsbelastung; Sprachbarrieren; die eingeschränkte Möglichkeit, Probleme von Kindern, Jugendlichen und Familien zu verstehen. Zusätzlich erhoben sie Bedürfniskategorien und fassten diese Punkte in Bezug auf die Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften zu den Clustern mangelndes Interesse der Eltern, Ausbildung von Gesprächskompetenz für (schwierige) Elterngespräche sowie mangelnde Unterstützung zusammen.

Ausbildung von Lehrkräften erfolgt meist spezifisch für eine Schulart, weshalb interessant wäre, welche Problemlagen aktuell speziell an Grundschulen im Vordergrund stehen. Zur Ausbildung von Beratungs- bzw. Gesprächskompetenzen bei Grundschullehrkräften liegen bisher nur sehr wenig dokumentierte Ansätze vor (z.B. Aich et al., 2017a). Diese Erhebung diente dem Ziel, ein praxisorientiertes Seminar zu entwickeln (Hahn, 2024). Die Kommunikation wird häufig pauschal als belastend beschrieben, weil sie als zusätzliche Aufgabe statt als integraler Berufsbestandteil erlebt wird. Es stellt sich die Frage, wieviel Zeit tatsächlich für Gespräche mit Eltern aufgewendet wird.

Das Belastungserleben fehlender Zeit kann durch Gesprächsstrukturierung nicht grundlegend beeinflusst werden, jedoch ist diese eine Voraussetzung für professionelle, partnerschaftliche Gespräche. Des Weiteren stellt sich die Frage, für welche Herausforderungen Studierende im Lehramt Grundschule für eine gelingende Kommunikation vorbereitet werden können, damit das Belastungserleben positiv beeinflusst werden kann.

Es ist zu erwarten, dass durch Berufserfahrung Kommunikationskompetenzen gefördert werden können. So ist zu erwarten, dass durch die Erfahrung der Lehrkräfte einigen Herausforderungen proaktiv entgegengewirkt werden kann, etwa durch Ausweitung der Kommunikationskanäle oder ihrer Erreichbarkeit oder durch transparentere Kommunikation. Die führt zu folgenden Fragen:

Wieviel Zeit wenden Lehrkräfte in der Grundschule für Gespräche mit Eltern auf?

Welchen Herausforderungen in der Kommunikation mit Eltern begegnen Lehrkräften subjektiv besonders häufig und erleben Lehrkräfte diese als belastend?

Verändern sich die Herausforderungen mit der Berufserfahrung?

2 Methodisches Vorgehen

Durch eine quantitative Online-Befragung soll herausgefunden werden, welche subjektiven Herausforderungen in der Kommunikation mit Eltern von Grundschullehrkräften in Baden-Württemberg als besonders häufig und zudem belastend eingeschätzt werden. Dazu wurden im Januar 2023 sämtliche Schulleitungen von Grundschulen in Baden-Württemberg gebeten, die Umfrage an die dort unterrichtenden Lehrkräfte weiterzuleiten.

Die Belastungsitems im Fragebogen wurden aus den Beschreibungen der Kategorien von Nuding et al. (2018) konstruiert. Die Herausforderungen der Kategorie der „schwierigen Eltern“ erscheinen zu pauschalisiert und somit wenig aussagekräftig, und diese Kategorie soll deshalb untergliedert werden.

Eine nachträgliche Erfassung ist grundsätzlich als subjektiv einzuschätzen, weshalb als Angaben bei den Items „nie“, „selten“, „eher selten“, „ab und zu“, „häufig“ oder „sehr häufig“ anstelle von konkreten Zahlen abgefragt werden und diesen Angaben die Intervallskala von null bis fünf zugeordnet wird. Die persönliche Belastung wird dichotom mit „ja“ bzw. „nein“ abgefragt.

Der Vergleich von berufsanfängenden mit erfahrenen Lehrkräften wurde mittels T-Test durchgeführt.

Insgesamt füllten 406 von 522 Personen den Fragebogen vollständig aus; davon unterrichten 394 als Lehrkräfte an Grundschulen in Baden-Württemberg. Nur diese werden in die Auswertung einbezogen.

Die durchschnittliche Erfahrungszeit nach dem Vorbereitungsdienst sind 17.4 Jahre ($SD = 8.9$). Berufliche Kompetenzen entwickeln sich in der Regel nicht linear; von daher wurden die „Berufsanfängenden“ mit einer Berufstätigkeit von bis zu vier Jahren nach dem Referendariat als Grenze definiert ($n = 42$); mit fünf und mehr Jahren wurden die Lehrkräfte als berufserfahren ($n = 352$) eingestuft.

3 Ergebnisse

3.1 Zeitliche Aspekte von Gesprächen mit Eltern

Insgesamt geben 88.3 Prozent (348 Personen) an, einen Elternsprechtag bzw. viele Gespräche hintereinander zu führen. Der Bedarf an weiteren Gesprächen ist unterschiedlich. Insgesamt führt mehr als die Hälfte (261 Personen) bis zu drei weitere Gespräche im Monat durch; etwa 10 Prozent der Lehrkräfte (38 Personen) geben an, sogar mehr als fünf zusätzliche Gespräche monatlich zu führen. Dabei liegt die Gesprächsdauer zwischen sechs und 90 Minuten, durchschnittlich bei 31.4 Minuten ($SD = 12.6$ Minuten).

96.4 Prozent der Lehrkräfte (380 Personen) geben an, dass sie versuchen, ihre Gespräche zu strukturieren, und dies ihrer Meinung nach auch gelingt.

10.2 Prozent (40 Personen) können etwa ein Viertel oder mehr, etwa die Hälfte (187 Personen) mindestens die Hälfte und 38.2 Prozent (145 Personen) drei Viertel aller Gespräche strukturiert durchführen. Die offenen Antworten zeigen, dass Lehrkräfte ein unterschiedliches Verständnis bezüglich Struktur haben. Zum einen kann sie für Sicherheit der Erlangung eines Gesprächsziels dienen; zum anderen sollte sie dafür sorgen, dass beide Seiten zu Wort kommen, und auch für eine zeitliche Effektivität sorgen. Gleichzeitig zeigen die Äußerungen, dass Strukturen meist eine Vorbereitung des Gesprächs benötigen und auch dass ein Großteil von Lehrkräften anlassbedingt eine Struktur einsetzt oder bewusst darauf verzichtet.

3.2 Häufigkeit von als belastend erlebten Herausforderungen in der Beratung von Eltern

Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte ($n = 213$) erleben 40 Prozent oder mehr der Kontakte mit Eltern herausfordernd; bei 17.8 Prozent ($n = 70$) sind es 60 Prozent und mehr der Kontakte, die sie als herausfordernd bezeichnen. 1.8 Prozent ($n = 7$) der Lehrkräfte bezeichnen nahezu alle Gespräche als herausfordernd. Es berichten jedoch auch 12.7 Prozent ($n = 50$), dass sie nur wenige Elternkontakte als herausfordernd erleben. Herausfordernde Kontakte benötigen häufig deutlich mehr Zeit: So geben etwa 60 Prozent ($n = 235$) an, dass mehr als die Hälfte aller Zeit, die für Gespräche aufgewendet wird, mit herausfordernden Gesprächen gefüllt ist. Die weiteren zeitlichen Anteile bezogen auf das gesamte Gesprächsaufkommen finden sich in Tabelle 1 auf der folgenden Seite.

Tabelle 1: Zeitlicher Anteil der von Lehrkräften als belastend wahrgenommenen Gespräche am gesamten Gesprächsaufkommen mit Eltern (eigene Darstellung)

	<i>N</i>	<i>Prozent</i>
sehr gering (weniger als 10 %)	18	4.6
gering (10 % und mehr)	40	10.2
vorhanden (25 % und mehr)	101	25.6
mittel (50 % oder mehr)	131	33.2
hoch (75 % oder mehr)	104	26.4
	394	100.0

Es lassen sich bei diesen Angaben keine signifikanten Unterschiede zwischen erfahrenen und berufsanfängenden Lehrkräften feststellen.

Tabelle 2: Häufigkeit wahrgenommener Herausforderungen bei Grundschullehrkräften in Baden-Württemberg im Kontakt mit Eltern sowie Belastungserleben (eigene Darstellung)

	Erleben: Häufigkeit ab und zu und häufiger sowie belastend	Angegebene Häufigkeit <i>M (SD)</i>	
	Prozent (Personen, <i>n</i> = 394)	Berufsanfängende <i>n</i> = 42	Erfahrene <i>n</i> = 352
<i>Herausforderungen in der Erziehungspartnerschaft</i>			
Eltern leugnen, dass Probleme bestehen	40.9 % (161)	3.02 (1.09)	3.02 (1.01)
Eltern fehlt erzieherische Kompetenz	40.6 % (160)	3.17 (.94)*	3.45 (.77)
Eltern sind mit Situation überfordert, weil sie selbst unter Schwierigkeiten in ihrem Leben leiden	34.0 % (134)	3.24 (1.10)	3.51 (.87)
Eltern halten Vereinbarungen nicht ein	26.4 % (104)	2.43 (1.23)***	2.99 (1.04)
Eltern werden von Kindern fehlinformiert bzw. bekommen nur Ausschnitte aus dem Geschehen erzählt, was die Beziehung belastet	20.6 % (81)	2.86 (1.20)	2.90 (1.19)

	Erleben: Häufigkeit ab und zu und häufiger sowie belastend	Angেgebene Häufigkeit <i>M (SD)</i>	
	Prozent (Personen, <i>n</i> = 394)	Berufs- anfangende <i>n</i> = 42	Erfahrene <i>n</i> = 352
<i>Herausforderungen in der Erziehungspartnerschaft</i>			
Eltern, die die rechtliche Situation kennen und auf etwas beharren, was pädagogisch nicht sinnvoll ist	18.0 % (71)	1.36 (1.23)*	1.74 (1.10)
Sprachliche Schwierigkeiten	34.3 % (135)	2.98 (1.46)	2.86 (1.12)
<i>Zeitaspekte</i>			
Intensivere Elternkontakte erfordern in der Folge noch mehr Zeit, was zeitlich problematisch ist	22.8 % (90)	3.26 (1.33)	3.25 (1.14)
Elterngespräche dauern häufig länger, als ich eigentlich Zeit habe	21.3 % (84)	3.31 (1.30)	3.14 (1.13)
Elterngespräche finde ich grundsätzlich belastend, weil die Zeit dafür nicht da ist	11.9 % (47)	3.00 (1.43)**	2.42 (1.40)
<i>Herausforderungen mit Umgangsformen</i>			
Unhöfliche oder respektlose Eltern	17.0 % (67)	1.81 (1.15)	1.90 (1.04)
Persönliche Angriffe von Eltern	15.5 % (61)	1.55 (1.23)	1.77 (1.04)
Schwierigkeiten, höflich zu bleiben, wenn ich von Eltern angegriffen werde	4.8 % (19)	1.19 (1.11)	1.54 (1.11)
Ich habe Bauchweh oder Angst, Gespräche zu führen, wenn ich weiß, dass die Eltern voller Unmut sind	16.8 % (66)	2.62 (1.51)***	1.93 (1.40)
<i>organisatorische Herausforderungen</i>			
Eltern schlecht erreichbar	12.9 % (51)	2.79 (1.16)	2.66 (1.11)
Eltern gehen nicht ans Telefon oder reagieren nicht auf E-Mails	12.4 % (49)	2.38 (1.29)	2.18 (1.18)
Eltern erscheinen nicht zu vereinbarten Gesprächsterminen	6.3 % (25)	1.55 (1.19)	1.72 (1.00)
Die Probleme der Eltern kann ich persönlich nicht nachvollziehen	1.5 % (6)	1.67 (1.03)	1.82 (.99)

Anmerkungen zu Tabelle 2: Spalte Erleben: Kreuztabelle: ab und zu, häufig, sehr häufig und jeweils belastend; Angabe der Häufigkeit mittels Skala von gar nicht (0) bis sehr häufig (5).
 */**/*: Der Unterschied der Mittelwerte von berufsanfängender zu erfahrener Lehrkraft ist signifikant: * auf dem Niveau von *.05 (zweiseitig), ** auf dem Niveau von .01 (zweiseitig) bzw. *** auf dem Niveau von <.001 (zweiseitig)

Ausgewertet wurde im ersten Schritt, welche Herausforderungen mindestens ab und zu, also mit den Angaben „ab und zu“, „häufig“ oder „sehr häufig“ auftretend genannt sowie als „belastend“ bezeichnet werden.

Besonders häufig und belastend, von über 40 Prozent der Lehrkräfte genannt, sind Eltern, denen aus Sicht der Lehrkräfte die erzieherische Kompetenz fehlt (160 Personen), sowie Eltern, die Probleme leugnen (161 Personen). Eltern, die aus Sicht der Lehrkräfte mit der Situation überfordert sind, weil sie selbst unter Schwierigkeiten in ihrem Leben leiden, benennt etwa ein Drittel aller Lehrkräfte als herausfordernd und häufig, ebenso wie sprachliche Schwierigkeiten. Diese vier Herausforderungen werden am häufigsten als belastend wahrgenommen.

Wie aus der Tabelle zu erkennen ist, werden auch sämtliche weiteren abgefragten Herausforderungen in unterschiedlichem Maß genannt.

3.3 Veränderung der Häufigkeit wahrgenommener Herausforderungen und des Belastungserlebens durch Berufserfahrung

Im zweiten Schritt wird geprüft, ob sich Unterschiede zwischen Noviz*innen im Lehrberuf (abgekürzt: Noviz*innen) und erfahrenen Lehrkräften (abgekürzt: Erfahrene) feststellen lassen, sowohl von der genannten Häufigkeit der Herausforderungen als auch vom Belastungserleben her. Diese wird dabei unabhängig von der Häufigkeit gesondert betrachtet, um Veränderungen im persönlichen Belastungserleben erkennen zu können.

Für alle Lehrkräfte scheinen zeitliche Aspekte herausfordernd zu sein. Ein besonders belastender Faktor ist, dass Elterngespräche häufig länger dauern, als die Lehrkraft eigentlich Zeit dafür hat (Noviz*innen $M = 3.31$, $SD = 1.3$ bzw. Erfahrene $M = 3.12$, $SD = 1.13$). Dabei wird offensichtlich, dass dieser Punkt Lehrkräfte, die noch nicht so viel Berufserfahrung sammeln konnten, signifikant mehr persönlich belastet (Noviz*innen $M = .33$, $SD = .48$ bzw. Erfahrene $M = .21$, $SD = .41$, $p = .054$, $d = -.30$).

Intensivere Elternkontakte erfordern in der Folge noch mehr Zeit; was zeitlich problematisch ist, wird von beiden Erfahrungsgruppen nahezu gleich häufig bewertet (Noviz*innen $M = 3.26$, $SD = 1.33$ bzw. Erfahrene $M = 3.25$, $SD = 1.14$). Hoch signifikant empfinden Berufsanfänger häufiger, dass sie Elterngespräche grundsätzlich als belastend empfinden, weil die Zeit dafür nicht da ist (Noviz*innen $M = 3.00$, $SD = 1.43$ bzw. Erfahrene $M = 2.42$, $SD = 1.40$, $p = .006$, $d = .42$).

Lehrkräfte, die schon länger im Dienst sind, sehen bei den Eltern signifikant häufiger ($p = .029$; $d = .36$) einen Mangel an erzieherischer Kompetenz (Noviz*innen $M = 3.17$, $SD = .84$ bzw. Erfahrene $M = 3.45$, $SD = .77$). Erfahrene Lehrkräfte empfinden dies als signifikant belastender als ihre jungen Kolleg*innen ($p = .041$; $d = .37$).

Sprachliche Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit Eltern begegnen vielen Lehrkräften (Noviz*innen $M = 2.98$, $SD = 1.46$ bzw. Erfahrene $M = 2.86$, $SD = 1.12$) und werden von 41.4 Prozent (163 Personen) als belastend wahrgenommen, wobei es keine deutliche Unterscheidung durch die Berufserfahrung gibt.

Körperliche Auswirkungen wie Angst oder Bauchschmerzen vor Gesprächen mit Eltern, die voller Unmut sind, erleben Lehrkräfte in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit deutlich häufiger (Noviz*innen $M = 2.62$, $SD = 1.51$ bzw. Erfahrene $M = 1.93$, $SD = 1.40$, $p = .001$; $d = .49$) und empfinden es auch als persönlich deutlich belastender als erfahrene Lehrkräfte (Noviz*innen $M = .33$, $SD = .48$ bzw. Erfahrene $M = .17$, $SD = .38$, $p = .021$, $d = .41$).

Fokussiert man nun noch auf die weiteren deutlichen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Berufserfahrung, fällt auf, dass Lehrkräfte mit wenig Berufserfahrung hoch signifikant weniger von Herausforderungen berichten, dass die Eltern Vereinbarungen nicht einhalten (Noviz*innen $M = 2.43$, $SD = 1.23$ bzw. Erfahrene $M = 2.99$, $SD = 1.04$, $p = .003$, $d = .53$). Als seltene Herausforderung werden Eltern, die die rechtliche Situation kennen und auf etwas beharren, was aus Sicht der Lehrkräfte pädagogisch nicht sinnvoll ist, signifikant weniger von Berufsanfängenden als von erfahrenen Lehrkräften genannt (Noviz*innen $M = 1.36$, $SD = 1.23$ bzw. Erfahrene $M = 1.74$, $SD = 1.10$, $p = .018$, $d = .35$).

4 Limitationen

Lehrkräfte werden häufig für Umfragen kontaktiert und haben in der Regel ein hohes Arbeitsaufkommen; von daher wurde der Fragebogen nach einer Pilotierung mit erfahrenen Lehrkräften und deren Rückmeldungen stark gekürzt – deshalb wurde auch auf die Angabe des Deputats, des Alters sowie des Geschlechts verzichtet. Dadurch würde sich eine Relation der Zeit für Beratung im Verhältnis zur Gesamtarbeitszeit herstellen lassen. Auch wäre dies nur mit erheblichem Aufwand machbar, und es ist über eine einmalige Befragung nicht möglich, die tatsächliche zeitliche Beanspruchung für Beratung über ein Schuljahr zu erheben.

Berufserfahrung verbessert in der Regel Arbeitsprozesse (Faust, 2012), was sich bei Beamt*innen, also auch den meisten Lehrkräften, in den Erfahrungsstufen der Besoldung niederschlägt. In der Regel ist sie jedoch mit höherem Lebensalter verbunden, wo die Leistungsfähigkeit zumindest tendenziell abnimmt, weshalb alle Bundesländer die Altersermäßigungen eingeführt haben (Rackles, 2023).

Eine Befragung kann nur auf freiwilliger Basis erfolgen. Von daher ist davon auszugehen, dass es sich bei der vorliegenden Stichprobe eher um engagierte Lehrkräfte handelt. Etwa ein Viertel der Befragten haben den Fragebogen abgebrochen, oft schon kurz nach der ersten Seite. Andere Lehrkräfte haben sich die Zeit genommen, intensiv zu kommentieren. Es ist davon auszugehen, dass eher diese, auch im sonstigen Beruf engagierten Personen den Bogen bis zum Ende ausgefüllt haben. Außerdem ist zu vermuten, dass diese Gruppe an Lehrkräften tendenziell weniger Schwierigkeiten hat, weil sie sich vermutlich ebenfalls bei den Elternkontakten zeitlich intensiv engagiert.

5 Diskussion

Es bestätigt sich, dass viele Lehrkräfte Aspekte in der Kommunikation mit Eltern, insbesondere die fehlende Zeit, als herausfordernd erleben. Besonders Noviz*innen im Lehrberuf fällt es allgemein schwer, die benötigte Zeit für Gespräche mit Eltern aufzubringen. Am Anfang der Berufstätigkeit fehlt noch in sämtlichen Vorgängen des Berufs die Routine, so dass die Zeit, die ohne Unterrichtsverpflichtung zur Verfügung steht, noch knapper als bei routinierter Lehrkräften ist. Auch die Gespräche dürften mit einem höheren Vorbereitungsaufwand verbunden sein.

Das angegebene Bauchweh bzw. die Angst vor unangenehmen Gesprächen illustrieren die Belastung durch herausfordernde Gespräche, was wiederum darauf hinweist, dass sich zahlreiche Noviz*innen im Lehrberuf für potenzielle Konfliktgespräche mit Eltern nicht ausreichend ausgebildet fühlen.

Die häufigen Nennungen der Herausforderungen, dass Lehrkräfte fehlende erzieherische Kompetenz sowie Überforderung bei den Eltern bemängeln, weisen darauf hin, dass nach wie vor die Mitarbeit von Eltern für den schulischen Erfolg von Grundschulkindern unerlässlich ist, diese aber aus Sicht der Lehrkräfte von den Eltern nicht ausreichend erbracht wird. Eltern sollen einen wesentlichen zeitlichen Anteil der Betreuung übernehmen, erziehen und häufig auch die Kontrolle schulischer Belange übernehmen. Gleichzeitig erinnert

dies an die Debatte, dass zu viele Eltern sich unsicher sind, wie eine moderne Erziehung mit sinnvollen Regeln und deren Einhaltung aussehen könnte.

Etwa ein Drittel der Lehrkräfte fühlt sich belastet durch Eltern, die selbst unter Schwierigkeiten in ihrem Leben leiden. Neben dem Wunsch nach höherer Unterstützung für die Lernenden ist hier auch eine empathische Reaktion der Lehrkräfte zu vermuten. Die Zahl überforderter Eltern, die selbst unter psychischen Schwierigkeiten in ihrem Leben leiden und somit der Elternrolle nicht vollständig gerecht werden können, wird durch die Folgen der Coronapandemie vermutlich in Zukunft eher weiter steigen (Mauz et al., 2023). Umso wichtiger erscheint es daher, Supervisionsangebote für Lehrkräfte zu schaffen. Diese würden auch bei weiteren Belastungen sinnvolle Präventionsarbeit leisten können.

Supervisionsangebote speziell für Lehrkräfte, wie beispielsweise kollegiale Beratung, Coachings, Lehr-Lernlabore oder auch Biographiearbeit zur Bewältigung schwieriger Situationen, wären hilfreich, damit sich Lehrkräfte bei schwierigen Fällen oder individuellen Problemen gegenseitig Hilfestellung geben könnten und bei Bedarf auch Abgrenzung lernen. Kennzeichnend für solche Angebote ist im Allgemeinen, dass sie zum einen Reflexion über pädagogisches Handeln zu befördern versuchen und zum anderen auch darauf ausgelegt sind, beratende Tätigkeiten zu erfahren und einzuüben (Bender et al., 2021).

Lehrkräfte nennen häufig als Belastung, dass Eltern Probleme leugnen würden. Es lässt sich anhand einer Erhebung bei Lehrkräften zu deren Belastungserleben nicht feststellen, inwieweit dies objektiv zu sehen ist oder ob dies auf Defizite in der Gesprächsführung bzw. Beratung zurückzuführen ist. Wir wissen auch nicht, ob Eltern, z.B. aus personellen, zeitlichen oder finanziellen Gründen, mit den Forderungen der Lehrkräfte überfordert sind. Lehrkräfte fühlen sich häufig auch belastet, wenn sie Eltern zu Überprüfungsverfahren, etwa zu sonderpädagogischen Förderungen, beraten müssen. Das Verfahren ist komplex, Beratungskonzepte sind von Schule zu Schule individuell vorhanden bzw. nicht vorhanden, und beratende Lehrkräfte erfahren für diese Aufgabe keine zeitliche Entlastung. Es existieren bereits fruchtbare Konzepte (z.B. Wild, 2022); eine Umsetzung in der Breite fehlt jedoch noch. Dadurch sind Lehrkräfte auf eigene Erfahrung angewiesen, und viele fühlen sich unsicher.

Zurecht haben Eltern in Deutschland ein hohes Mitbestimmungsrecht. Um dies im lernförderlichen Sinne für ihre Kinder auszuüben, müssen sie entsprechend ihrem individuellen Bedarf informiert werden können. Dafür sollten Lehrkräfte ohne Zeitdruck beraten können. Zeit ist ein wesentlicher Faktor, um mit den Eltern einvernehmliche, partnerschaftliche Lösungen, die das Beste für das Kind bewirken sollen, zu finden.

Es ist davon auszugehen, dass die Herausforderungen individuell je Schule und Klasse unterschiedlich verteilt sind. Herausforderungen in der Kommunikation sind, wie Sacher (2017) gezeigt hat, nicht zwangsläufig einem Migrationshintergrund geschuldet und somit schwer zu erfassen. Das Sprachproblem hingegen dürfte überwiegend den aktuellen Herausforderungen zuzuschreiben sein: Aktuell sind in Baden-Württemberg 14.150 Kinder und Jugendliche (92.000 Schüler*innen deutschlandweit) aus der Ukraine in die Schulen aufgenommen worden; zusätzlich kommen noch weitere Geflüchtete hinzu (SWR, 2022). Das stellt eine große sprachliche Herausforderung dar, selbst wenn es in manchen Kommunen durchaus Lösungsansätze gibt: Eine Lehrkraft schrieb in den Kommentaren, dass sie als sehr hilfreich empfinde, dass der Schulträger Übersetzungspersonen bereitstellt. Man kann sich nur wünschen, dass solche Angebote von weiteren Schulträgern gemacht werden.

Andere organisatorische Probleme können durch das Engagement der einzelnen Lehrkraft, der Schulorganisation oder des Schulträgers verringert werden. Die Lehrkraft kann Sprechzeiten per Telefon oder elektronische Kommunikationsmöglichkeiten nutzen, das Sekretariat kann zuverlässig Informationen weiterleiten. Der Schulträger könnte Räumlichkeiten für Beratungsgespräche bereitstellen und hat auch die finanziellen Möglichkeiten, um sprachliche Barrieren zu verringern. Beispielsweise wäre auch denkbar, dass Migrationsbeauftragte der Kommunen schulischen Belangen hohe Priorität einräumen und entsprechende Unterstützung organisieren, etwa durch ehrenamtliche oder noch besser professionelle Übersetzende, die bei Bedarf angefordert werden können.

Erfahrene Lehrkräfte scheinen deutlich höhere Erwartungen an die Eltern zu stellen. Die Vermutung liegt nahe, dass sie diese Erwartung aus ihrer Berufserfahrung haben. Eltern scheinen dementsprechend erzieherisch insgesamt gesehen weniger als früher auf ihre Kinder einzuwirken. Dies ist ein Ergebnis, das mehrere Schlüsse zulassen könnte: Elterliche Erziehung hat sich gewandelt, ist weniger autoritär (Pfeiffer & Beckmann, 2017) – dadurch wäre ein weniger starker elterlicher Einfluss auf Kinder vorstellbar. Auch der seit Jahren steigende Medienkonsum könnte eine Ursache darstellen. So lässt sich

aus einer aktuellen Erhebung zum täglichen Medienkonsum feststellen, dass sechs- bis siebenjährige Kinder durchschnittlich 131 Minuten, acht- bis neunjährige bereits 163 Minuten und zehn- bis elfjährige 208 Minuten, also mehr als drei Stunden täglich, vor einem Bildschirm verbringen (Statista, 2024b). Durch moderne Medien verbringen Kinder weit mehr Zeit vor Bildschirmen als zu Zeiten, wo nur der Fernseher mit drei Programmen haushaltsüblich war. Damit sinkt die Zeit, in der Eltern erzieherisch auf ihre Kinder einwirken. Vielfältige weitere Auswirkungen des Medienkonsums sind zu vermuten, und nur wenige dürften sich lernförderlich auswirken. Jüngere Lehrkräfte gehen anscheinend mit einer geringeren Erwartungshaltung in den Elternkontakt. Dadurch werden sie weniger enttäuscht und fühlen sich – zumindest in diesem Punkt – weniger belastet. Möglicherweise legen sie (realistischere) Vereinbarungen gemeinsam mit den Eltern fest und sind dadurch weniger enttäuscht.

Konflikte, dass Eltern auf etwas beharren, was der Lehrkraft pädagogisch nicht sinnvoll erscheint, sind selten. So könnten durch mehr Berufserfahrung mehr Fälle erlebt worden sein. Es wäre allerdings auch denkbar, dass junge Lehrkräfte insgesamt selbst weniger darauf beharren, besser zu wissen, was pädagogisch sinnvoll ist.

Somit ist die Aufgabe der Ausbildung vor allem, angehende Lehrkräfte auf eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorzubereiten sowie sie in ihrer Beratungskompetenz zu stärken. Dies kann erfolgen, indem sie die Werkzeuge gelingender Gespräche auf Augenhöhe lernen und durch professionelles Wissen, praktische Übungen und möglichst auch Hospitationen Sicherheit gewinnen für die herausfordernde Beratungstätigkeit in den Schulen (z.B. Hahn, 2024; Strasser & Behr, 2022).

6 Fazit

Zeitdruck in der Elternarbeit ist belastend und sollte – auch zur Senkung der generellen Belastung im Lehrerberuf – dringend angemessene Berücksichtigung bei der Berechnung der Arbeitszeit erhalten. Zudem sollten Berufsanfangende durch reguläre Angebote im Rahmen der Ausbildung in der Gesprächsstrukturierung und -bewältigung unterstützt werden, um zeitlich effektiv vorzugehen und um gelingende Beziehungen aufbauen zu können. Der Ansatz einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sollte jedem Lehramtsstudierenden vertraut sein. Auf den ersten Blick kostet eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern deutlich mehr Zeit. Allerdings scheint diese Zeit gut investiert zu sein, denn durch Zusammenarbeit werden Konflikte

schnell gelöst und die Lehrkraft macht sich keine falschen Vorstellungen, was Elternhäuser an Lernunterstützung leisten können. Sekundär wird eine Zusammenarbeit das Lernen der Kinder implizit fördern, weil in den Elternhäusern eher neutral oder sogar positiv über Schule und Lehrkräfte gesprochen wird. Zudem ist das Interesse der Eltern am schulischen Leben ihrer Kinder der wichtigste Faktor, um schulische Lernmotivation zu fördern (Sacher, 2014).

Die Menge der Gesprächsaufkommen zeigt, dass Lehrkräfte intensiv mit Eltern zusammenarbeiten, sich jedoch verhältnismäßig häufig belastet fühlen.

Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stellt einen Lösungsansatz dar, der einige Herausforderungen verringern könnte: So könnte er im Bereich der kommunikationsbedingten Belastungen bewirken, dass Belastungen durch nicht angemessene Umgangsformen sich deutlich reduzieren. Ob die erlebten Belastungen die Lehrkräfte in der Bildungspartnerschaft durch bessere Kommunikation verringert werden können, wäre im Einzelfall zu klären. Grundsätzlich sind Verringerungen der folgenden Belastungen zu erwarten: (1) „Leugnen“ von Problemen durch Eltern sowie (2) Vereinbarungen, die von Eltern nicht eingehalten werden, aber auch (3) fehlende bzw. eingeschränkte Informationen der Eltern über schulische Sachverhalte sowie (4) Auseinandersetzungen, was pädagogisch sinnvoll erscheint. Neu ausgebildete Lehrkräfte sollten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bereits im Studium kennenlernen, um diesen Ansatz wissenschaftsgeleitet an ihre zukünftigen Schulen zu bringen. Im Vorbereitungsdienst sollte der Ansatz praxisnah vertieft werden – ein wesentlicher Faktor zur Umsetzung wäre, dies in den jeweiligen Ausbildungsordnungen der Bundesländer systematisch zu verankern.

Die aus Sicht der Lehrkräfte fehlende erzieherische Kompetenz von Eltern kann aus verschiedenen Ursachen resultieren. Wäre sie objektiv, wie es bei eigenen Problemen der Eltern zu erwarten ist, würde der Schule eine Lotsenfunktion zukommen. Allerdings kann Schule das Ressourcenproblem fehlender oder zu gering ausgestatteter öffentlicher Unterstützung nicht verändern, und dies ist für mitfühlende Menschen belastend. Einen Ansatz, um die seelische Gesundheit zu erhalten, bietet die Supervision.

Supervisionen sollten innerhalb der regulären Arbeitszeit Platz haben, wie dies in anderen sozialen Berufen selbstverständlich ist. Eine generell hohe Arbeitsbelastung, wie sie derzeit für den Lehrberuf in Deutschland üblich ist,

dürfte das Belastungserleben verschärfen, weil in der Freizeit nicht ausreichend regeneriert werden kann.

Angehende Lehrkräfte sollten die Beziehungen mit Eltern anders gestalten, als sie es in der eigenen Biografie erlebt haben. Es wäre wünschenswert, wenn bereits Studierende im Integrierten Semesterpraktikum, welches in Baden-Württemberg ein Semester umfasst, an Elterngesprächen teilnehmen dürften und anschließend zur Reflexion angeleitet würden. Des Weiteren sollten im Vorbereitungsdienst Hospitationen bei mehreren erfahrenen Kolleg*innen üblich werden. Grundsätzlich wäre es für angehende Lehrkräfte hilfreich, ein Basiswissen zur Ausprägung von Neurodiversität, also (Asperger-)Autisten, Menschen mit Aufmerksamkeitsdefizits-(Hyperaktivitäts-)Syndrom, Hochbegabung etc., zu erlangen. Zudem wäre zu empfehlen, Rollenklarheit einzuüben, sich also der professionellen Rolle sowie auch Rollenzuschreibungen im Gespräch bewusst zu sein und Herausforderungen nicht auf die persönliche Ebene zu beziehen. Unterstützendes Material zur Rollenklärung findet sich beispielsweise bei Heinrich et al. (2021).

Persönlichkeitsmerkmale wirken sich direkt auf Beanspruchung aus (Cramer & Binder, 2015) – hier ist allerdings zu erwarten, dass es noch weitere Faktoren gibt, die das Belastungserleben maßgeblich beeinflussen, wie beispielsweise Empathie gegenüber den Eltern. Es ist zu erwarten, dass kollegiale Zusammenarbeit auch in der Elternarbeit grundsätzlich positive Effekte hat (Lütje-Klose et al., 2024; Muckenthaler et al., 2019; Wild, 2021). Belastungserleben ist individuell und auch durch zahlreiche Komponenten der persönlichen Lebensumstände bedingt; deshalb wären genaue Erhebungen nötig, um detailliertere Aussagen treffen zu können.

In jedem Fall wäre es wünschenswert, wenn den veränderten zeitlichen Anforderungen im Lehrberuf Rechnung getragen würde. Dies dürfte angesichts der angespannten Personaldecke schwierig sein, könnte aber maßgeblich dazu beitragen, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, statt ausschließlich einen zeitlichen Mehraufwand darzustellen, Lehrkräfte im beruflichen Handeln unterstützt und sich somit positive Effekte auf das Belastungserleben zeigen.

Literatur und Internetquellen

- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern*. Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C., Behr, M. (2017a). Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung (GMG) mit Eltern – Grundlagen, Aufbau und praktische Anwendungsmöglichkeiten. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 112–128). Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M. & Sauer, D. (Hrsg.). (2017b). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Beltz.
- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *PiD – Psychotherapie im Dialog*, 10 (3), 251–255. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1223327>
- Bender, S., Griewatz, H.P. & Klenner, D. (2022). Beratung und Supervision in der Bildung von Lehrer*innen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 1–10. <https://doi.org/10.11576/pflb-5805>
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 472–499. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0062-2>
- Börner, N. (2010). Mittendrin statt nur dabei – Elternpartizipation in der offenen Ganztagschule. In Wissenschaftlicher Kooperationsverbund & R. Grotzhues (Hrsg.), *Kooperation im Ganztag: Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS* (S. 6–16). Serviceagentur Ganztägig Lernen in Nordrhein-Westfalen.
- Braun, P. (2023). *Eltern- und Schüler*innenberatung in der Schule aus der Perspektive der Eltern*. Unveröffentlichte Masterarbeit, PH Freiburg.
- Bruder, R. (2011). *Lernberatung in der Schule: Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. <https://d-nb.info/1011006723/34>
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 101–123. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3>
- Destatis. (2024). *Pressemitteilung Nr. N002 vom 11. Januar 2024*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/01/PD24_N00_2_21.html
- Faust, E. (2012). *Zu den Zusammenhängen von Berufserfahrung, kognitiven Fähigkeiten, Gewissenhaftigkeit und Arbeitsleistung in komplexen Tätigkeiten*. Medien- und Informationszentrum, Leuphana Universität Lüneburg. <https://doi.org/10.48548/pubdata-356>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Noll, A. & Prenzel, M. (2012). Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? Und welche
- PFLB (2025), 7 (1), 33–56 <https://doi.org/10.11576/pflb-7850>

Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz? *DDS – Die Deutsche Schule*, 104 (4), 374–382.

Grüter, S., Gorges, J., Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Wild, E. (2023). Jahrgangsteams zur Kooperation mit Eltern anregen – eine Aufgabe für Fortbildungen? Evaluationsergebnisse zum Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi). *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5 (3). <https://doi.org/10.21248/qfi.131>

Hahn, M. (2024). Kommunikative Beratungskompetenz für angehende Lehrkräfte. Eine Seminarkonzeption zur schulbezogenen Beratung von Eltern, Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 19 (2), 38–44. https://www.universitaetsverlagwebler.de/_files/ugd/7bac3c_72d832c451414411a97bcc9c408b3743.pdf

Hardwig, T. & Mußmann, F. (2018). *Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland: Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich*. Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen. <https://doi.org/10.3249/webdoc-3982>

Heinrich, M., Gasterstädt, J., Geese, N., Lübeck, A., Rißler, G., Strecker, A., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Rohrmann, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2021). Rollenklärung in der inklusiven Schule: Konzepte und Materialien für die Aus- und Fortbildung des an Schulen tätigen Personals, *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3). <https://doi.org/10.11576/DIMAWE-4166>

Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Beltz.

Killus, D. & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (3), 253–266. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.02>

Kunter, M. & Baumert, J. (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). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>

Landert, C., Brägger, M. & Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009*. Landert Partner. <https://educodoc.ch/record/36430/files/LCH-AZE-09.pdf>

- Landesrecht BW. (2013). *Arbeitszeit der Lehrer*. <https://blv-bw.de/wp-content/uploads/2013/11/VwV-Arbeitszeit-der-Lehrer.pdf>
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839460689>
- Mauz, E., Walther, L., Junker, S., Kersjes, C., Damerow, S., Eicher, S., Hölling, H., Müters, S., Peitz, D., Schnitzer, S. & Thom, J. (2023). Time Trends in Mental Health Indicators in Germany's Adult Population before and during the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Public Health*, *11*, 1065938. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1065938>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for Educational Research Online*, *11* (2), 147–168. <https://doi.org/10.25656/01:18030>
- National Parent Teacher Association. (2009). *National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide*. https://www.pta.org/From_S3/National_Standards_Implementation_Guide_2009.pdf
- Nuding, D., Aich, G., Behr, M. & Jakob, T. (2018). Das Elterngespräch – Problemlernen und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, *18* (4), 191–197.
- Pfeiffer, C. & Beckmann, L. (2017). „Weniger Hiebe, mehr Liebe“ – der neue Trend elterlicher Erziehung und seine Auswirkungen. Vortragsmanuskript. https://www.herzen-statt-schmerzen.de/wp-content/uploads/2017/01/Weniger-Hiebe-mehr-Liebe_Vortrag-Prof.-Christian-Pfeiffer-16.05.17-VHS.pdf
- Rackles, M. (2023). *Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen*. Deutsche Telekom-Stiftung. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Lehrkraeftearbeitszeit-Expertise.pdf>
- Sacher, W. (2004). *Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004* (SUN – Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 23). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Sacher, W. (2013). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Kürger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Praxisbuch zur Elternarbeit* (S. 232–243). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94295-7_2

- 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. 21–34). Beltz.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung*. Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781559295>
- 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). Beltz.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule* (3., aktual. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Statista (2024a). *Anteil der weiblichen Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2023/2024 nach Schulart*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart/>
- Statista (2024b). *Wie lange nutzt Ihr Kind ungefähr täglich folgende Medien?* <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/30691/umfrage/nutzungsdauer-von-medien-durch-kinder/>
- Stiller, K.-T. (2023). Elternarbeit? Partnerschaft? Kooperation? Überlegungen zu einer Gegenstandstheorie der Elternarbeit. In B. Holler-Nowitzki, K.-T. Stiller & C. Thomas (Hrsg.), *Elternarbeit und Partizipation von Schülern und Schülerinnen: Zwischen Corona-Schooling und Digitalisierung* (S. 23–46). Klinkhardt.
- Strasser, J. & Behr, F. (2022). Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte – inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung schulischer Beratungskompetenz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 4 (3), 48–63. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5285>
- SWR (Südwestrundfunk). (2022). *Schulen nehmen tausende Geflüchtete aus der Ukraine auf*. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/ukrainische-gefluechtete-schulen-bw-100.html>
- Textor, M. (2024). *Übersicht über Schriften und Lebenswerk*. <https://www.martin-textor.de>
- Vodafone Stiftung. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Druckstudio. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf

Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In Sachverständigenkommission für den Neunten Familienbericht (Hrsg.), *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht* (S. 433–536). Deutsches Jugendinstitut.

Wild, E. (2022). Effektive Kooperation im multiprofessionellen Team und in der schulischen Elternarbeit. Zwei interdependente Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 43–51). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5958-05>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hahn, M. (2025). Belastungserleben von Grundschullehrkräften in der Kommunikation mit Eltern. Durch welche Herausforderungen fühlen sich Lehrkräfte belastet – und verändert Berufserfahrung das Belastungserleben? *PFLB – Praxis-ForschungLehrer*innenBildung*, 7 (1), 33–56. <https://doi.org/10.11576/pflb-7850>

Online verfügbar: 03.03.2025

ISSN: 2629–5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>