

Überzeugungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen und berufsbiografische Einflussfaktoren

Sabrina Bonanati¹, Christian Greiner², Johanna Hilkenmeier³

¹ Universität Paderborn

² Grundschule Thune (ehemals Universität Paderborn)

³ Universität Hamburg

Zusammenfassung: Günstige Überzeugungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen können sich positiv auf die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule auswirken. Bislang sind solche spezifischen Überzeugungen und mögliche Determinanten aber noch wenig untersucht. Mit der Adaption eines Messinstrumentes zur Erfassung allgemeinerer Beratungsüberzeugungen (Horn, 2017) wurden verschiedene Überzeugungsdimensionen zu Elterngesprächen an einer Stichprobe von $N=409$ Lehrkräften untersucht. Folgende Dimensionen ließen sich finden: (I) Prozessorientierung, (II) Belastender Konflikt, (III) Direktiver Ratschlag und (IV) Lösungs- und Ressourcenorientierung. Mittels einer latenten Profilanalyse wurden weiterhin vier Profile klassifiziert, die unterschiedliche Ausprägungen auf den gefundenen Dimensionen zeigten. Die Profile unterschieden sich hinsichtlich berufsbiografischer Aspekte. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Beratungsinhalten in der zweiten und dritten Phase der LehrerInnenausbildung hatte einen Effekt auf die Profizuordnung. Diese Ergebnisse werden hinsichtlich der Weiterentwicklung und Nutzung des Messinstrumentes diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Elterngespräche, Beratungskompetenz, Überzeugungen, Elternsprechtage, Latente Profilanalyse

Teachers' Beliefs of Parent-Teacher Conferences and Professional Biographical Determinants

Summary: Teachers' beliefs regarding parent-teacher talk can positively contribute to family-school-partnership. So far, however, little research has been done on such specific beliefs and possible determinants. By adapting an instrument to measure general counselling beliefs (Horn, 2017), different dimensions regarding parent-teacher talk were investigated on a sample of $N=409$ teachers. The following dimensions were found: (I) process orientation, (II) burdening conflict, (III) directive advice, and (IV) solution and resource orientation. Using a latent profile analysis, four profiles were classified, which showed different characteristics of the dimensions. Furthermore, the profiles differed in terms of occupational biographical aspects. In particular, dealing with counselling contents in the second and third phase of teacher education had an effect on the profile classification. These results will be discussed with regard to further development and use of the measurement instrument.

Keywords: Parent-teacher-conferences, counselling competence, teachers' beliefs, latent profile analyses

Die Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Elternhaus, speziell eine wertschätzende und konstruktive Bildungspartnerschaft zwischen Lehrkräften und Eltern, gilt als zentrales

Element für gelingende Lernunterstützung und schließlich Lernentwicklung von Schulkindern (Epstein et al., 2009; Sacher, Sliwka, Tschöpe-Scheffler, Walper & Wild, 2013). Ein Teil von

Kooperation und Kommunikation ist während der zweimal jährlich stattfindenden Elternsprechtag zu beobachten (Hilkenmeier & Buhl, 2017). Elterngespräche, in denen Lehrkräfte Eltern wertschätzend und auf Augenhöhe begegnen, können maßgeblich zu einer Veränderung der elterlichen Zufriedenheit und Motivation dahingehend führen, das Kind in schulischen Belangen zu unterstützen (Hilkenmeier, 2017). Eltern wünschen sich dabei oftmals Ratschläge vonseiten der Lehrkraft und Elterngespräche werden von ihnen bisher als unterschiedlich nützlich wahrgenommen (Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013; Sacher, 2014). Auch wenn das Setting im Elterngespräch als ein Zusammenkommen von Experte (Lehrkraft) und Laie (Elternteil) eingeordnet wird (Fives & Buehl, 2012; Gartmeier, Bauer, Fischer, Karsten & Prenzel, 2011; Gartmeier, 2018), sind die vorherrschenden Gesprächsformen zwischen Eltern und Lehrkräften keine Expertenberatungen, sondern im Gegenteil Beratungs-, Kritik-, Konflikt- oder schlicht Informationsgespräche, in denen beiden Parteien ihr jeweiliger Expertenbereich für das Kind obliegt (Gartmeier, 2018; Sauer, 2017). Gesprächsanalytische Befunde weisen jedoch auch darauf hin, dass Lehrkräfte im Elterngespräch als dominierende und kontrollierende Instanz auftreten, was sich unter anderem in ungleichen Gesprächsanteilen widerspiegelt (Cheatham & Ostrosky, 2013; Howard & Lipinoga, 2010). Damit weisen Elterngespräche im Gegensatz zur Spezifität von Beratungsgesprächen vielfältig variierende Bedingungen auf.

Trotz der Alltäglichkeit stellen Gespräche mit Eltern für Lehrkräfte keineswegs ein allgemein beliebtes Arbeitsfeld dar. Gründe dafür werden in unterschiedlichen Bereichen gesehen. So sind beispielsweise eine mangelnde Qualifizierung (Aich & Behr, 2015; Hertel, 2009; Schnebel, 2017), eine mangelnde Bereitschaft zur Qualifikation (Sauer, 2015), eine komplexe oder atypische Konstellation (Schnebel, 2017) oder im Gespräch wirkende Asymmetrien (Gartmeier, 2018; Sacher, 2014; Schnebel, 2017) als Gründe zu nennen.

Eine Variable, die das Gesprächsverhalten von Lehrkräften mitbestimmt und somit maßgeblich zu gelingender Kooperation beiträgt, sind die jeweiligen Überzeugungen (oder „beliefs“) einer Lehrkraft (Aich, 2011; Pajares, 1992). Welche Überzeugungsmuster zu Elterngesprächen speziell am Elternsprechtag existieren, wurde bisher kaum untersucht, ist jedoch angesichts ihrer handlungsleitenden Bedeutung für die Beschreibung und Förderung der Gesprächsführungsqualität von hoher Relevanz. Ziel des folgenden Beitrags ist die Adaption eines Messinstrumentes, um Überzeugungsmuster von Lehrkräften zu Gesprächen am Elternsprechtag zu untersuchen und anhand berufsbiografischer Aspekte (z. B. allgemeine Berufserfahrung, Teilnahme an Fortbildungen) zu verstehen, wie sich bestimmte Überzeugungsmuster etablieren.

Überzeugungen von Lehrkräften als Bestandteil professioneller Kompetenz

Eine wichtige Rolle für das Handeln von Lehrkräften spielen Überzeugungen (Pajares, 1992), sowohl bezogen auf die eigenen Kompetenzen im Allgemeinen (Baumert & Kunter, 2006) als auch bezogen auf Elterngespräche und damit verbunden Elternberatung (Aich & Behr, 2015; Hertel, 2009; Schnebel, 2017). Überzeugungen gelten als wichtiger Bestandteil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften und sind sowohl für die professionelle Ausübung des Berufs als auch als übergeordnetes Ziel von Professionalisierung von zentraler Bedeutung (Baumert & Kunter, 2011). Dabei unterscheiden sich Überzeugungen von der Kompetenzfacette „Professionswissen“ dahingehend, als sie nicht zwingend objektiv oder verifizierbar sind, sondern vielmehr individuell für richtig gehalten werden (Baumert & Kunter, 2011). Zwischen Überzeugungen und dem Handeln von Lehrkräften wird eine vielfältige Wechselwirkung angenommen. Dies macht sich z. B. bemerkbar bei der Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen, beim Ausmaß an motivationaler Aktivierung zu einer bestimmten Handlung oder bei der Steuerung von Reaktionen auf das

Handeln weiterer Personen (Fives & Buehl, 2012; Kunter et al., 2011; Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014). Dabei müssen Überzeugungen nicht explizit abrufbar sein, sondern können auch unbewusst wirken (Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2002; Fives & Buehl, 2012).

Überzeugungen zu Elterngesprächen

Überzeugungen sind neben allgemeinen Kompetenzmodellen auch in Kompetenzmodellen speziell zu Elternberatungs- oder Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften ein wichtiger Bestandteil (zus. Buhl & Hilkenmeier, 2017). Ebenso spielen Überzeugungen in allgemeineren Beratungsansätzen, die aus therapeutischen Kontexten auf die Beratungsaufgabe von Lehrkräften übertragen wurden, eine grundlegende Rolle. Auch aus dem Common-Factor-Ansatz in der Psychotherapie-Forschung ist bekannt, dass eine sogenannte „Allegiance“ eines Therapeuten, also der Glaube an die Wirksamkeit einer Therapie und damit verbunden auch die Therapie-Intention des Therapeuten, einen (robusten) Einfluss auf den Therapieerfolg haben (Laska, Gurman & Wampold, 2014; Wampold, Imel & Flückiger, 2018). Im klientenzentrierten Forschungsansatz entspringen aus Überzeugungen die förderlichen Bedingungen Authentizität, bedingungslose Wertschätzung und Empathie (Rogers, 2017). Analog beschreibt die Theorie der Transaktionsanalyse (TAA) eine „richtige Grundüberzeugung“ als zentrale Grundlage für einen konstruktiven Austausch auf Augenhöhe (Aich, 2011; Stewart & Joines, 2015). Zu beachten ist, dass trotz ähnlicher konzeptioneller Verortungen in der Literatur für den Begriff der Überzeugungen unterschiedliche Begrifflichkeiten wie „Grundeinstellungen“ und „Grundpositionen“ (Aich, 2011), „Grundüberzeugungen“ (Stewart & Joines, 2015) oder „handlungsleitende Orientierungen“ (Sauer, 2015) verwendet werden. Aufgrund der bisherigen Befunde zu tatsächlichen Gesprächsinhalten ist zu vermuten, dass gesprächsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften im Elternkontakt bislang selten Gegenstand von Forschung sind und eher in-

direkt auf die Haltung und Kommunikationsformen im Gespräch wirken (Greiner, 2020; Hertel, 2009; Jäger-Flor & Jäger, 2009). In etablierten Instrumenten zur Messung von Beratungskompetenz werden bereits einzelne Aspekte von Überzeugungen abgebildet. So erfassen Bruder, Klug, Hertel und Schmitz (2010) beispielsweise eine Ressourcen- und Lösungsorientierung oder Sichtweisen auf Kooperation. Die Erfassung dieser Aspekte erfolgte stark handlungsorientiert und bezog sich sowohl auf Lernberatung von Schülerinnen und Schülern als auch auf Gespräche mit und Beratung von Eltern. Die Messung von Grundpositionen der Gesprächsführung fokussierte sehr auf die Beziehung zwischen beratender und ratsuchender Person und Ratings von Items erwiesen sich messtheoretisch als sehr einfach, was sich in Deckeneffekten widerspiegelte (Aich, 2011). So erscheint eine inhaltlich differenziertere Auseinandersetzung mit Überzeugungen sinnvoll.

Gesprächsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften sind nämlich bedeutsam für zukünftiges Handeln im Elterngespräch (Aich, 2011; Gerich, 2016; Hertel, 2009), für die Wirkung auf Eltern (Aich, 2011) und auch die Wirkung auf Schulkinder (Tausch, 2018). Im Bereich von Elterngesprächen lassen sich bereits einige Befunde zur Beratungskompetenz von Lehrkräften finden. So wird beispielsweise dem Rollenverständnis und der gesprächsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften eine prädiktive Funktion für die Beratungskompetenz bei Elterngesprächen in Interventionsstudien zugeschrieben (Hertel, 2009; Bruder, 2011).

Forschungsergebnisse zu authentischen Elterngesprächen weisen außerdem darauf hin, dass gesprächsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften nicht grundsätzlich günstige Auswirkungen auf die Elterngesprächspraxis in Schulen haben. So konnte Sauer (2015), anknüpfend an Befunde von Behr und Franta (2003), mittels einer qualitativ-rekonstruktiven Analyse von Interviews mit Lehrkräften vier Typen handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften bezüglich der Beratung von Eltern rekonstruieren: Typ (A1) Beratung als responsi-

ve Unterstützung, Typ (A2) Beratung als direkter Ratschlag, Typ (B1) Beratung als lehrkraftinitiierte Rückmeldung und Typ (B2) Beratung als belastender Konflikt. Nur Typ (A1) Beratung als responsive Unterstützung entsprach dabei einem aus beratungs- und kooperationstheoretischer Perspektive professionellen Verständnis von Elternberatung (Sauer, 2015). Charakterisiert ist dieser Typ durch Überzeugungen von dialogischer Zusammenarbeit mit Eltern und einem professionellen Qualifizierungsverständnis, in dem sich an formaler Qualifikation orientiert wird. Weitere von Sauer (2015) identifizierte Orientierungen sind zum Teil gekoppelt mit ungünstigen Überzeugungen zum Erwerb von Beratungskompetenz, wie z. B. der Vorstellung, beraterisches Können ausschließlich durch Erfahrung entwickeln zu können (Typen B1 und B2). Diese qualitativen Ergebnisse erweitern auch die inhaltliche Ausdifferenzierung von Überzeugungen (z. B. um das Verständnis von Beratung als responsive Unterstützung, Konflikt, direkter Ratschlag, Behr & Franta, 2003; Sauer, 2015; Schnebel, 2017), welche in etablierten Messinstrumenten nur zum Teil repräsentiert sind.

Erste Messinstrumente, welche diese weiteren Aspekte der Überzeugungen berücksichtigen, liegen mit dem Fokus auf allgemeine Beratung und einer Stichprobe von 357 Lehramtsstudierenden vor (Horn, 2017). Hierbei werden Überzeugungen mittels 25 kurzer Begriffsstimuli erfasst, die prototypische (nicht zwingend idealtypische) Handlungs- und Erlebensweisen bei Beratung in der Schule abbildeten. Beratung bezieht sich hier auf sämtliche Beratungsaktivitäten in Schulen. Die Angabe, inwieweit die Stimuli eigenen Vorstellungen von Beratung entsprechen, lässt Rückschlüsse auf die Überzeugungen zur Beratung der befragten Lehramtsstudierenden zu. Anhand einer explorativen Faktorenanalyse konnten sechs Faktoren „Belastender Konflikt“, „Direktiver Ratschlag“, „Befähigung“, „Problemlöseorientierung“, „Responsive Unterstützung“ sowie „Expertentum“ identifiziert werden. Mittels latenter Profilanalysen konnten anschließend drei Überzeugungs-

profile von Studierenden klassifiziert werden (Horn, 2017). Über die Faktoren ist somit eine Erfassung der Beratungsüberzeugungen und über die Profile eine individuelle Einordnung in interpretierbare Überzeugungsprofile möglich, welche sich an die Typen handlungsleitender Orientierung nach Sauer (2015) anlehnen.

Entwicklung und Determinanten von Überzeugungen

Im Zusammenspiel mit motivationalen Orientierungen und selbstregulatorischen Kompetenzen gelten das Professionswissen und Überzeugungen als erlernbare Faktoren professioneller Handlungskompetenz (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2013; Weinert, 2001). Dies konnte bereits für verschiedene Konzepte zur Schulung der Beratungs- oder Gesprächsführungskompetenz für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte empirisch belegt werden (Aich, 2011; Gartmeier, 2018; Hertel, 2009). Überzeugungen entwickeln sich jedoch auch zum Teil aus Erfahrungen und damit verbundenen Interpretationen. Es überrascht demnach nicht, dass keine Veränderungsbereitschaft im Handeln besteht, wenn dieses nicht zu den eigenen Überzeugungen passt. Die Veränderung einer Überzeugung fällt umso schwerer, je zentraler sie im Überzeugungssystem einer Person verhaftet ist (Pajares, 1992).

Dennoch unterliegen Überzeugungen Entwicklungen, für die es begünstigende Einflussfaktoren gibt. So beschreibt Bandura (1997) beispielsweise als beeinflussende Variablen für die Selbstwirksamkeitsüberzeugung die eigenen Erfolgserfahrungen, die Beobachtung von Verhaltensmodellen, Rückmeldung sowie die Wahrnehmung eigener Gefühle (Schwarzer & Warner, 2014). Bezogen auf förderliche Einstellungen der klientenzentrierten Gesprächsführung fasst Rogers (2017) zusammen, dass Lehrkräfte Überzeugungen nur durch den Umgang mit entsprechend handelnden Personen erwerben können und diese nicht rein intellektuell erfahbar sind. Die vertiefte Auseinandersetzung mit Elterngesprächen und damit verbundener Beratungs-

oder Gesprächsführungskompetenz in allen drei Phasen der LehrerInnenbildung, also im Studium, im Referendariat und in Fortbildungen, in Form von Beobachtung von Kollegen/-innen und Rückmeldung durch Anleiter/-innen sowie Mentoren/-innen, Schulkindern und Eltern sollte demnach Einfluss auf die Entwicklung und Veränderung von Überzeugungen nehmen.

Gesprächsführungskompetenz in Elterngesprächen lässt sich jedoch nicht nur auf das Ausmaß an Berufserfahrung zurückführen, alleine schon deshalb, weil diese nicht per se aus reflektierten Erfahrungen bestehen müssen. So muss nach Strasser und Gruber (2003) Berufserfahrung an sich im Vergleich zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Beratung in den verschiedenen Stufen der LehrerInnenbildung nicht notwendigerweise mit günstigen Überzeugungen zu Beratung einhergehen. Für die Anpassung berufsbezogener Überzeugungen in die gewünschte Richtung, also eine Richtung, die eine günstige Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule fördert, wird der Reflexion und dem Training von an die Überzeugungen gebundenen Handlungsmustern zentrale Bedeutung beigemessen (Rogers, 2017; Strasser & Gruber, 2005; Wahl, 2002). Dabei sollte eine systematische Reflexion und Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen stattfinden und geprüft werden, ob diese das eigene Handeln möglicherweise einschränken (vgl. Tausch, 2018). Die positiven Effekte auf Überzeugungen aus Trainingsstudien zur Beratungskompetenz (Hertel, 2009; Gerich, 2016; Rogers, 2017; Tausch, 2018) lassen darauf schließen, dass diese systematische und gezielte Art der Auseinandersetzung mit Überzeugungen eine Entwicklung von hilfreichen, vorteilhaften oder förderlichen Überzeugungen begünstigt und schließlich eine vorteilhafte Bildungspartnerschaft fördert.

Bislang steht der ausbildungs- und berufsbiografische Einfluss auf die Entwicklung von Überzeugungen zu Gesprächen am Elternsprechtag weniger im Fokus der Forschung. Gerade weil gehäuft Erfahrungen, aber auch Beobachtung von Verhaltensmodellen als wichtige Variablen zur Entwicklung von Überzeugungen

wahrgenommen werden, sollen in der vorliegenden Untersuchung Aspekte, wie die allgemeine Berufserfahrung, die vertiefte Auseinandersetzung mit Beratung im Studium, Referendariat und Fortbildung sowie die Teilnahme an systematischen Ausbildungen zu Elterngesprächen untersucht werden.

Fragestellung

Mit dem Messinstrument von Horn (2017) liegt ein Instrument vor, das verschiedene Dimensionen der Überzeugungen zu Beratung in der Schule erfasst. Bisher unklar ist, inwieweit sich die identifizierten Dimensionen in einer Stichprobe von bereits praktizierenden Lehrkräften wiederfinden lassen. Da sich Kontakte und somit auch Beratungsanlässe zwischen Eltern und Lehrkräften zu einem sehr großen Teil auf Gespräche am Elternsprechtag beschränken, wird in der vorliegenden Untersuchung, anders als bei Horn (2017), hierauf der Fokus gelegt. Die erste Fragestellung lautet: *(1) Lassen sich die von Horn (2017) postulierten sechs Dimensionen (Problemorientierung, Responsive Unterstützung, Befähigung, Expertentum, Direktiver Ratschlag, Belastender Konflikt) auch bei praktizierenden Lehrkräften im Schuldienst im Hinblick auf Überzeugungen zu Gesprächen am Elternsprechtag wiederfinden?*

Mit der zweiten Fragestellung wird untersucht, *(2) welche Profile von Überzeugungen zu Gesprächen am Elternsprechtag sich bei praktizierenden Lehrkräften im Schuldienst finden lassen.* Damit wird insbesondere der Bezug zu qualitativen Studien hergestellt. Sauer (2015) fand vier Typen handlungsleitender Orientierung, Horn (2017) selbst konnte drei Profile klassifizieren. So wird angenommen, dass sich drei bis vier Typen klassifizieren lassen. Weiterhin wird vermutet, dass sich inhaltlich Profile ableiten lassen, die vorteilhafte und eher weniger vorteilhafte Überzeugungen zu Elterngesprächen abbilden (Sauer, 2015).

Mit der dritten Fragestellung wird untersucht *(3) wie sich die gefundenen Profile im Hinblick auf verschiedene ausbildungs- und berufsbiogra-*

fische Aspekte unterscheiden. Dabei werden alle Phasen der LehrerInnenbildung in den Blick genommen und es wird erwartet, dass Lehrkräfte mit eher vorteilhafteren Profilen eine systematischere Ausbildung absolvierten. Lehrkräfte aus Profilen mit vorteilhaften Überzeugungen zu Elterngesprächen sollten also häufiger an Aus- und Weiterbildungen teilgenommen haben oder eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Elternberatung und Gesprächsführung im Studium, Referendariat oder Fortbildung berichten. Für die Berufserfahrung (Dauer der Berufstätigkeit in Jahren) werden keine Unterschiede in den Profilen vermutet.

Methode

Durchführung und Stichprobe

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden insgesamt $N=409$ Lehrkräfte (71 % weiblich) im Schuldienst befragt. Im Durchschnitt waren die Befragten $M=42.73$ ($SD=11.16$) Jahre alt und wiesen $M=15.78$ ($SD=10.44$) Jahre Berufserfahrung auf. Lehrkräfte wurden sowohl aus Schulen im ländlichen als auch im städtischen Raum in Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen akquiriert und im Schneeballverfahren über bekannte Lehrkräfte angesprochen oder von Studierenden um Mitwirkung gebeten. Wegen des Schneeballprinzips können keine genauen Angaben zum Rücklauf gemacht werden. Wie viele Fragebögen von den Lehrkräften und Studierenden, die bei der Akquise geholfen haben, ausgegeben wurden und zurückgekommen sind, konnte nicht exakt dokumentiert werden, um den Aufwand für die Mitwirkenden in einem pragmatischen Rahmen zu halten. Kontext und Ziel der Studie wurden durch einen einleitenden Text verdeutlicht. Die anonymisierten ausgefüllten Fragebögen wurden per frankiertem Rückumschlag zurückgesendet. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Es gab keine Beschränkung auf eine bestimmte Schulform. Somit verteilt sich die Stichprobe folgendermaßen auf die einzelnen Schulformen: 28,6 % der Lehrkräfte stammen aus Grundschulen, 20,3 % aus Haupt- und Realschulen, 18,1 % aus Sekundar- und Gesamtschulen sowie 19,3 % aus Gymnasien. Den geringsten Anteil der Stichprobe bildeten Lehrkräfte aus Berufsschulen (5,4 %) und Förderschulen (6,1 %). Keine Angabe zur Schulform lieferten 2,2 % der Lehrkräfte.

Instrumente

Zur Erfassung der *Überzeugungen zu Elterngesprächen* von aktiven Lehrkräften wurde das Instrument von Horn (2017) auf den Kontext des Elternsprechtags angepasst. Dabei wurden 25 von ursprünglich 27 Items aus dem Instrument übernommen (siehe Tabelle 1). Im Gegensatz zu Horn (2017) sollten in der vorliegenden Studie die Lehrkräfte im Schuldienst einschätzen, wie sehr die einzelnen Begriffe mit ihrer Vorstellung zu Gesprächen am Elternsprechtage (z. B. „Ratschläge geben“, „Lösungen vorgeben“) übereinstimmen. Dafür wurde ein sechsstufiges Antwortformat genutzt von „keine Ähnlichkeit“ (1) bis „identisch mit eigenen Vorstellungen und Assoziationen“ (6). Weitere Kennwerte zum Instrument werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung zu Fragestellung 1 präsentiert.

Neben den Überzeugungen zu Elterngesprächen am Elternsprechtage wurden verschiedene *ausbildungs- und berufsbiografische Aspekte* erfasst. Mittels drei Einzelitems wurde erfasst, wie intensiv sich die Befragten durch das a) *Studium* ($M=1.83$, $SD=1.17$), b) *Referendariat* ($M=2.57$, $SD=1.29$) und c) *weitere Fortbildungen* ($M=2.70$, $SD=1.55$) (Beispielitem: „Ich bin im Studium auf das Thema Elternberatung/Gesprächsführung vorbereitet worden“) für Gespräche an Elternsprechtagen qualifiziert fühlten. Mittels eines dichotomen Items wurde zusätzlich erfasst, ob die Lehrkräfte an einer *längeren Qualifizierung* zum Thema Gesprächsführung teilgenommen haben. Als weiterer berufsbiografischer Aspekt wurde die *Berufserfahrung* als Dauer der Berufstätigkeit in Jahren erhoben.

Statistische Analysen

Alle Daten wurden mittels des Statistikprogramms R (Version 3.3.2, R Core Team, 2018) und den Paketen *psych* (Revelle, 2019), *lavaan* (Rosseel, 2012) und *tidyLPA* (Rosenberg, Beymer, Anderson, Van Lissa & Schmidt, 2019) ausgewertet. Zur Überprüfung der ersten Fragestellung wurden konfirmatorische Faktorenanalysen (CFA) gerechnet. In allen ausbildungs- und berufsbiografischen Variablen betrug der Anteil der fehlenden Werte von 0,0 % bis 4,4 %, in den Variablen zur Erfassung der Überzeugungen lag der Anteil fehlender Werte bei max. 2,79 %. Weitere Analysen ergaben, dass die fehlenden Werte nicht vollständig zufällig (MCAR) vorlagen (Littles MCAR Test: $\chi^2(153) = 218.45$,

$p < .001$, Graham, 2009). Somit wurde auf die Imputation fehlender Werte verzichtet und diese für die folgenden Analysen paarweise ausgeschlossen. Zur Überprüfung der Güte des angenommenen Messmodells innerhalb der CFA wurden die gebräuchlichen Indizes mit den üblichen Cut-off-Werten genutzt (Beauducel & Wittmann, 2005; Little, 2013).

Die Beantwortung der zweiten Fragestellung erfolgte mittels einer latenten Profilanalyse (LPA). Ziel war es, Gruppen von Typen zu identifizieren, bei denen die Varianz innerhalb der Gruppen möglichst klein und zwischen den Gruppen möglichst groß ist (Pastor, Barron, Miller & Davis, 2007). Zur Entscheidung, wie viele Typen vorliegen, wurden neben den im Vorfeld aufgestellten theoretischen und inhaltlichen Überlegungen zur Typenanzahl sowie dem Gebot der Sparsamkeit verschiedene Modelle mittels der folgenden Informationskriterien verglichen (Gollwitzer, 2012; Rosenberg, 2016): der LogLik (je kleiner, umso besser die Passung der Daten zum Modell), der AIC und der BIC (je kleiner, umso besser die Passung der Daten zum Modell) und die Entropie (Werte gegen 1 zeigen eine hohe Zuverlässigkeit der Gruppierung). Die mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeit der Profile sollte über $p_{\min} > .80$ liegen. Für die Berechnung der Modelle wurde zugelassen, dass alle Varianzen frei variieren (Modell 3, Rosenberg, 2016). Im Anschluss wurde mittels MANOVA und χ^2 -Tests untersucht, welche Unterschiede zwischen den Gruppen in den Ausbildungs- und berufsbiografischen Aspekten zu finden sind.

Ergebnisse

Dimensionen von Überzeugungen

Im Rahmen der ersten Fragestellung wurde überprüft, ob sich das Instrument von Horn (2017) zur Erfassung von Beratungsüberzeugungen auf den Kontext der Elterngespräche am Elternsprechtag sowie die Stichprobe von praktizierenden Lehrkräften im Schuldienst übertragen lässt. Es wurde angenommen, dass sich die von Horn (2017) gefundenen sechs Dimensionen (Problemorientierung, Responsive Unterstützung, Befähigung, Expertentum, Direktiver Ratschlag, Belastender Konflikt) in der vorliegenden Studie wiederfinden lassen. Mittels

einer konfirmatorischen Faktorenanalyse wurde das sechs-dimensionale Modell auf seine Passung zu den Daten hin überprüft. Es zeigte sich eine schlechte Passung des Modells zu den Daten ($\chi^2(260) = 935.140$, $p < .001$, CFI = 0.745, TLI = 0.705, RMSEA = 0.09). Das sechs-dimensionale Modell von Horn (2017) konnte demnach nicht für den vorliegenden Datensatz übernommen werden. Viele der Faktorladungen dieses Modells wiesen Werte unter einem akzeptablen Richtwert von $\leq .50$ auf. Deswegen wurde in einem zweiten Schritt eine exploratorische Faktorenanalyse (EFA) durchgeführt. Eine Parallelanalyse ergab die Anzahl von fünf zu extrahierenden Faktoren. Auf einem Faktor dieser fünf Faktoren lud nur ein Item. Somit wurden vier Faktoren extrahiert und eine exploratorische Faktorenanalyse durchgeführt (Tabelle A1). Mittels einer zweiten konfirmatorischen Faktorenanalyse wurde das vier-dimensionale Modell nochmals überprüft. In dieses Modell wurden nur Items aufgenommen, die in der EFA Ladungen $> .5$ aufzeigten. Im Vergleich zum Ursprungsmodell zeigte das vier-dimensionale Modell weitaus bessere Fit-Werte, dennoch aber keine ausreichend zufriedenstellende Passung zu den Daten ($\chi^2(129) = 964.353$, $p < .001$, CFI = 0.869, TLI = 0.844, RMSEA = 0.08). Im vier-dimensionalen Modell gab es nur noch zwei Items, die Ladungen $\leq .50$ aufwiesen. Diese Items wurden zur weiteren Anpassung des Modells entfernt und es wurde erneut eine CFA durchgeführt. Das angepasste Modell zeigte eine zufriedenstellende Passung zu den Daten ($\chi^2(98) = 209.796$, $p < .001$, CFI = 0.928, TLI = 0.912, RMSEA = 0.06) und ist im Folgenden Basis für die weiteren Analysen zur Untersuchung von Fragestellung 2 und 3. Aus Tabelle 1 können die ursprüngliche Dimensionszuordnung nach Horn (2017), die Items, Faktorladungen, Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die interne Konsistenz entnommen werden.

Faktor I bildet ein Verständnis von Elterngesprächen ab, das eine *Prozessorientierung* verkörpert. Faktor II beinhaltet Items, die Elterngespräche als einen *belastenden Konflikt* verstehen.

Tab. 1: Instrument zur Erfassung von Überzeugungen zu Elterngesprächen am Elternsprechtag

Dimension	Items	Faktorladungen λ	M	SD	α	Ω
I Prozessorientierung	Gemeinsam Lösungen finden (PL1)	.65	5.18	0.67	.81	.87
	Zuhören (RU1)	.63				
	Interessiert sein (RU2)	.72				
	Stärken aktivieren (BE1)	.62				
	Begleiten (BE2)	.71				
	Bescheid wissen (EX1)	.51				
II Belastender Konflikt	Verteidigen (BK2)	.80	2.62	1.02	.78	.79
	Rechtfertigen (BK3)	.86				
	Zweifeln (BK4)	.86				
	Angespannt sein (BK5)	.58				
III Direktiver Ratschlag	Lenken (DR2)	.52	3.42	0.99	.68	.69
	Anweisen (DR3)	.81				
	Lösungen vorgeben (DR5)	.60				
IV Lösungs- und Ressourcenorientierung	Unterstützen (RU3)	.81	5.09	0.71	.70	.72
	Austauschen (BE3)	.68				
	Anbieten (BE5)	.51				

Anmerkungen: Alle Faktorladungen sind signifikant auf einem Niveau von $p < .01$, in Klammern sind die ursprünglichen Dimensionszuordnungen nach Horn (2017) dargestellt: PL = Problemorientierung, RU = Responsive Unterstützung, BE = Befähigung, EX = Expertentum, BK = Belastender Konflikt, DR = Direktiver Ratschlag; $N = 367$.

Faktor III umfasst ein Verständnis von Elternberatung, in dem ein *direktiver Ratschlag* dominiert und Faktor IV beinhaltet Aspekte, die Elterngespräche als *lösungs- und ressourcenorientiert* beschreiben. Faktoren I und IV verkörpern dabei für Elterngespräche eher günstige, Faktor II und III eher ungünstige Überzeugungen. Faktor I und II ($r = -.19, p < .01$) hingen signifikant negativ miteinander zusammen. Positive Zusammenhänge zeigten sich zwischen den Faktoren I und IV ($r = .79, p < .001$) sowie II und III ($r = .61, p < .001$). Keine signifikanten Zusammenhänge zeigten sich zwischen den Faktoren I und III, II und IV sowie III und IV.

Überzeugungsprofile

Im nächsten Schritt wurde Fragestellung 2 mittels einer LPA überprüft. Es wurde angenommen, dass sich drei bis vier Profile von Überzeugungen zu Elterngesprächen an Elternsprechtagen finden lassen. Zusätzlich wurden Modelle von einer zwei-Profilen- bis zu einer sechs-Profilen-Lösung getestet (Kennwerte s. Tab. 2). Es ist zu erkennen, dass der AIC, BIC und LogLik als Informationskriterium mit der Anzahl der Profile abnimmt. Die kleinsten Werte zeigte die Sechs-Profilen-Lösung. Ab einer Vier-Profilen-Lösung ist der Entropy-Wert auf einem akzeptablen Niveau und bei einer Sechs-Profilen-Lösung am besten.

Tab. 2: Maße zur Beurteilung der Modellgüte der latenten Profilanalyse

Anzahl Profile	LogLik	AIC	BIC	Entropy	p_{\min}
2	8387.74	3916.10	4037.49	.86	.95
3	8223.35	3845.61	4009.11	.87	.92
4	8079.94	3847.92	4053.54	.91	.95
5	7999.38	3821.26	4068.99	.94	.95
6	7940.35	3784.18	4074.03	.94	.95

Anmerkungen: In fett gedruckt ist das Modell, dessen Lösung am besten zu den Daten passt; LogLik = log-likelihood; AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; p_{\min} = Minimale Zuordnungswahrscheinlichkeit; $N = 367$.

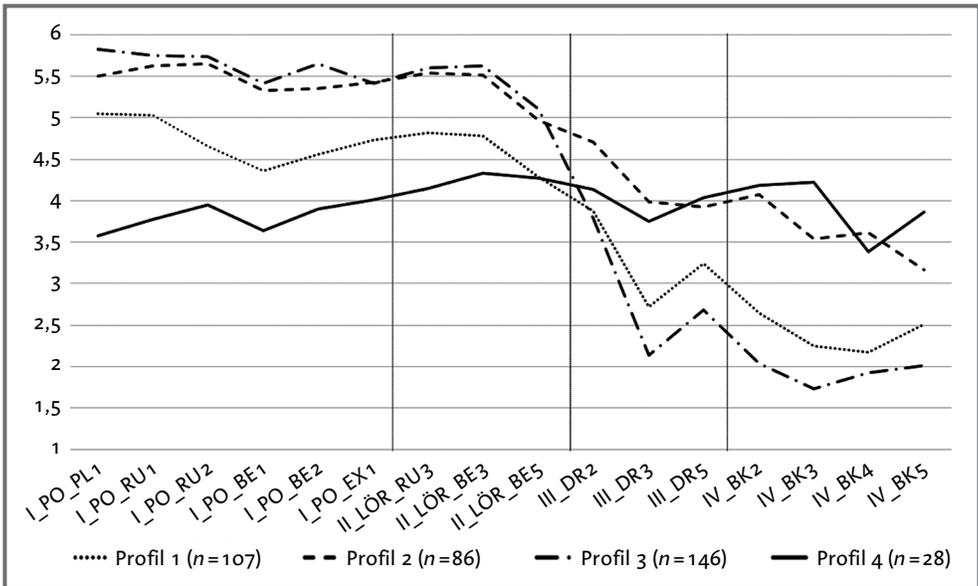


Abb. 1: Verteilung der Mittelwerte der Items nach der Vier-Profil-Lösung

Die mittlere Zuordnungswahrscheinlichkeit bleibt aber ab einer Vier-Profil-Lösung gleich. Die Vier-Profil-Lösung weist einen angemessenen LogLik, AIC und BIC-Wert sowie einen zufriedenstellenden Entropie-Wert und p_{\min} -Wert auf. Gemäß dem Gesetz der Sparsamkeit ist diese der Fünf- und Sechs-Profil-Lösung vorzuziehen.

Profil 1 war mit $n = 107$ das am zweithäufigsten vertretene Profil. Es zeigte hohe Werte in den für Elterngespräche günstigen Überzeugungen (Faktor I: $M_{\min} = 4.36 / M_{\max} = 5.05$, Faktor IV: $M_{\min} = 4.28 / M_{\max} = 4.81$) und niedrige Werte in ungünstigen Überzeugungen (Faktor II: $M_{\min} = 2.17 / M_{\max} = 2.64$, Faktor III: $M_{\min} = 2.72 / M_{\max} = 3.87$). Profil 1 stellt dementsprechend für den Kontext der Elterngespräche *gute Überzeugungen* dar. Profil 2 war mit $n = 86$ Personen am drittstärksten vertreten und wies zwar ähnlich zu Profil 1 hohe Werte in Faktor I ($M_{\min} = 5.33 / M_{\max} = 5.65$) und IV auf ($M_{\min} = 5.00 / M_{\max} = 5.53$) aber auf der anderen Seite auch mittlere Werte in Faktor II *belastender Konflikt* ($M_{\min} = 3.17 / M_{\max} = 4.08$) und erhöhte Werte in Faktor III *direktiver Ratschlag* ($M_{\min} = 3.92 / M_{\max} = 4.70$). Es zeigt demnach ein für den Kontext von Elterngesprächen eher ungünstiges Überzeugungsmuster. Personen in die-

sem Profil empfanden *Elterngespräche als Belastung*. Am stärksten vertreten war mit $n = 146$ Profil 3. Es wies ein ähnliches Muster der Werte auf den Faktoren wie Profil 1 auf, zeigte jedoch im Niveau etwas höhere Werte auf den Faktoren I ($M_{\min} = 5.41 / M_{\max} = 5.82$) und IV ($M_{\min} = 5.62 / M_{\max} = 5.10$) sowie etwas niedrigere Werte auf den Faktoren II ($M_{\min} = 1.73 / M_{\max} = 2.04$) und III ($M_{\min} = 2.14 / M_{\max} = 3.79$) und stellt somit *optimale Überzeugungen zu Elterngesprächen* dar. Profil 4 ($n = 28$) wies mittlere Werte auf allen vier Faktoren auf, wobei die Einschätzungen zu Faktor IV *Lösungs- und Ressourcenorientierung* am höchsten waren (siehe Abb. 1). Damit zeigten Personen in Profil 4 eher *undifferenzierte Überzeugungen zu Elterngesprächen*.

Profilunterschiede

Die varianzanalytische Auswertung im Hinblick auf die dritte Fragestellung zeigte signifikante Effekte der Profiltugehörigkeit bezüglich der subjektiv empfundenen Qualifikation für Gesprächsführung zum einen durch das Referendariat und zum anderen durch Fortbildungen (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Ergebnisse der varianzanalytischen Vergleiche zwischen den Profilen und ausbildungs- bzw. berufsbiografischen Aspekten

Items	Profil 1 Gute Überzeugungen (n = 107)		Profil 2 Elterngespräche als Belastung (n = 86)		Profil 3 Optimale Überzeugungen (n = 146)		Profil 4 Undifferenzierte Überzeugungen (n = 28)		ANOVA
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F _(df)
	Qualifikation zu Gesprächsführung in								
– Studium	1.81	1.13	1.86	1.20	1.89	1.19	1.60	1.10	0.49 _(3, 363)
– Referendariat	2.59	1.34	2.46	1.29	2.73	1.26	1.96	1.14	2.95 _(3, 347) *
– Fortbildung	2.28	1.38	2.98	1.49	2.90	1.65	2.33	1.44	5.07 _(3, 362) * ¹
Berufserfahrung	13.54	10.79	16.41	9.43	16.17	10.71	19.00	10.16	2.59 _(3, 347)

Anmerkungen: * p < .05. ** p < .01. *** p < .001; ¹ Signifikanz korrigiert nach Welch.

Post-hoc-Vergleiche im Hinblick auf die Qualifikation durch das Referendariat zeigten signifikante Unterschiede zwischen Profil 3 (*optimale Überzeugungen zu Elterngesprächen*, M = 2.73, SD = 1.26) und Profil 4 (*undifferenzierte Überzeugungen zu Elterngesprächen*, M = 1.96, SD = 1.14) zugunsten von Profil 3 mit einer mittleren Effektstärke von $d = -0.62$. Hinsichtlich der Qualifikation durch Fortbildungen unterschieden sich Profil 1, 2 und 3 signifikant voneinander (Tab. 3). Personen in Profil 1 (*gute Überzeugungen zu Elterngesprächen*) fühlten sich dabei weniger gut durch Fortbildungen auf Elterngespräche vorbereitet als Personen in Profil 2 (*Elterngespräche als Belastung*) und 3 (*optimale Überzeugungen zu Elterngesprächen*). Die Unterschiede zwischen Profil 1 und 2 waren etwas größer ($d = 0.49$) als zwischen Profil 1 und 3 ($d = 0.40$). Keine signifikanten Unterschiede ließen sich bei der Einschätzung zur Fortbildung im Vergleich von Profil 4 (*undifferenzierte Überzeugungen zu Elterngesprächen*) zu den anderen Profilen finden. Die subjektiv empfundene Qualifikation durch das Studium und die allgemeine Berufserfahrung in Jahren hatten keinen Einfluss auf die Profiltugehörigkeit. Hinsichtlich der Frage, ob eine längerfristige Ausbildung zur Gesprächsführung einen Effekt auf die Profiltugehörigkeit hat, wurden Pearson's χ^2 -Tests durchgeführt. Für die Teilnahme an einer spezifischen Ausbildung konnte kein

signifikanter Effekt der Profiltugehörigkeit gefunden werden ($\chi^2(3) = 3.09, p = .389$). In der gesamten Stichprobe nahmen nur 9,1% der Befragten an einer solchen Ausbildung teil.

Diskussion

Elterngespräche sind ein fester Bestandteil der Beziehung zwischen Schulkindern und Eltern auf der einen Seite und Lehrkräften beziehungsweise Schulen auf der anderen Seite und institutionalisiert am Elternsprechtag. Der wertschätzende Aufbau von Vertrauen und die partnerschaftliche Koordination von Maßnahmen zwischen Lehrkraft und Eltern sind neben der Qualität und Struktur der vermittelten Information zentrale Prozessfaktoren (Hilkenmeier, 2017; Neuenschwander et al., 2005). Befunde weisen jedoch auch darauf hin, dass der Outcome von Elterngesprächen in Schulen besser sein könnte, sowohl bezogen auf die elterliche Zufriedenheit als auch auf die wahrgenommene Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. Sacher, 2014). Um den Outcome von Elterngesprächen noch stärker zu fördern, lohnt sich ein differenzierter Blick auf Überzeugungen von Lehrkräften zu Gesprächsführung in Elterngesprächen. Diese wurden bislang nur vereinzelt untersucht, sind aber wichtiger Bestandteil professioneller Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz (Aich & Behr,

2015; Hertel, 2009; Horn, 2017; Rogers, 2017; Sauer, 2015). Ziel dieses Beitrags war die Identifizierung und Beschreibung von Überzeugungen und Überzeugungsprofilen von Lehrkräften zu Elterngesprächen am Elternsprechtag. Dafür wurde ein bereits bestehendes Instrument (Horn, 2017) für den Bereich der Überzeugungen zu Gesprächsführung am Elternsprechtag adaptiert und an einer Stichprobe von bereits praktizierenden Lehrkräften im Schuldienst getestet.

Nicht alle ursprünglich postulierten sechs Dimensionen (Problemorientierung, Responsive Unterstützung, Befähigung, Expertentum, Direktiver Ratschlag, Belastender Konflikt) konnten für den Bereich der Elterngespräche und der Stichprobe praktizierender Lehrkräfte im Schuldienst repliziert werden. Nach Anpassungen wurden vier Faktoren identifiziert. Die Überzeugungsdimensionen *Direktiver Ratschlag* und *Belastender Konflikt* wurden ähnlich wie bei Horn (2017) identifiziert. Diese können nach Sauer (2015) als ungünstige handlungsleitende Orientierung interpretiert werden. Weiterhin ergab sich eine Dimension zur *Lösungs- und Ressourcenorientierung* und ein Faktor, der Überzeugungen zur *Prozessorientierung* in Elterngesprächen abbildete. Diese werden als günstige handlungsleitende Orientierungen gedeutet (Sauer, 2015). Die Dimensionen „Expertentum“ und „Befähigung“ ließen sich nicht replizieren. Wir sehen zwei substantielle inhaltliche Gründe, welche die Notwendigkeit der Anpassung des Ursprungsinstrumentes erklären können. Einerseits wurde das Messinstrument im Vergleich zum Ursprungsinstrument an einer Stichprobe von Lehrkräften, die sich bereits im aktiven Schuldienst befanden, getestet. Durch den tatsächlichen Berufseintritt und damit verbundene Erfahrungen könnte sich das Verständnis von Gesprächsführung bei Elterngesprächen verändern. Auch bei der Adaption etablierter Messinstrumente zur Erfassung von Beratungskompetenz für andere Stichproben (z. B. Lehrkräfte verschiedener Schulformen) ist es immer wieder zu Anpassungen gekommen (Gerich, 2016).

Außerdem wurden in der vorliegenden Studie (aufgrund ihrer Häufigkeit) explizit Gespräche am Elternsprechtag fokussiert. Da bei solchen Gesprächen teilweise nur wenig Zeit zur Verfügung steht, könnte dies in einigen Fällen dazu führen, dass seltener Gespräche auf Augenhöhe im Sinne einer Bildungspartnerschaft und häufiger reine Informationsgespräche stattfinden (Gartmeier, 2018; Greiner, 2020; Hilkenmeier & Buhl, 2017; Sauer, 2017). Dies könnte erklären, warum gerade die Dimensionen „Expertentum“ und „Befähigung“ nicht repliziert werden konnten. Die Vorstellung, in Gesprächsführung Experte zu sein oder Eltern in einem Elternsprechtagsgespräch langfristig für eine bestimmte Förderung ihrer Kinder befähigen zu können, passt eventuell nicht zu der großen Bandbreite an inhaltlichen Themen und der geringen Dauer von Elternsprechtagsgesprächen. Das spiegelt grundsätzlich auch die Theorie wider, die betont, dass vorherrschende Gesprächsformen zwischen Eltern und Lehrkräften keine Expertenberatungen darstellen (Gartmeier, 2018; Sauer, 2017). Trotz der Anpassungen ist es mit dem vierdimensionalen Messinstrument möglich, ein differenziertes Bild der Überzeugungen zu erfassen, das über die bislang betrachteten Facetten hinausgeht. So ermöglicht das Instrument neben Dimensionen wie der Lösungs- und Ressourcenorientierung (Bruder et al., 2010) auch die Betrachtung von für Gesprächsführung eher ungünstigen Überzeugungen (*Direktiver Ratschlag* und *Belastender Konflikt*). Weiterhin ist es mit seinen 16 Items und schnell zu erfassenden Begriffsstimuli ein sehr ökonomisches Instrument, das ein intuitives Antwortverhalten der Befragten unterstützt.

Um an die qualitativen Typologien (Sauer, 2015) anzuknüpfen, konnten im Rahmen der zweiten Fragestellung vier Überzeugungsmuster identifiziert werden. Profil 1 (*gute Überzeugungen zu Elterngesprächen; n = 107*) und Profil 3 (*optimale Überzeugungen zu Elterngesprächen; n = 146*) zeichneten sich durch hohe Ausprägungen in den günstigen Überzeugungsdimensionen *Lösungs- und Ressourcenorientierung* und *Prozessorientierung* und niedrigen Werten in

den ungünstigen Überzeugungsdimensionen *Direktiver Ratschlag* und *Belastender Konflikt* aus und unterschieden sich ausschließlich im Niveau der Ausprägung. Gemeinsam fällt mit diesen Profilen insgesamt mehr als die Hälfte der Stichprobe in den Bereich mindestens guter Überzeugungen zu Elterngesprächen. Profil 2 (*Elterngespräche als Belastung*; $n = 86$) beinhaltet hohe Werte in günstigen Überzeugungen, aber auch eine vergleichsweise hohe Ausprägung auf den als ungünstig beschriebenen Dimensionen. Kennzeichnend für Profil 4 (*undifferenzierte Überzeugungen zu Elterngesprächen*; $n = 28$) waren mittlere Ausprägungen auf allen Überzeugungsdimensionen.

Obwohl sich die hier beschriebenen Überzeugungsprofile hinsichtlich mehrerer Kriterien ähnelten, zeigten sich dennoch Unterschiede im Hinblick darauf, wie Lehrkräfte in den Profilen die Vorbereitung auf Gesprächsführung durch verschiedene Phasen der LehrerInnenbildung einschätzten. Lehrkräfte in Profil 3 (*optimale Überzeugungen zu Elterngesprächen*) fühlten sich durch das Referendariat besser für die Gesprächsführung qualifiziert als Lehrkräfte in Profil 4 (*undifferenzierte Überzeugungen zu Elterngesprächen*). Lehrkräfte in Profil 1 (*gute Überzeugungen zu Elterngesprächen*) berichteten weniger gut durch Fortbildungen vorbereitet zu sein als Lehrkräfte in Profil 2 (*Elterngespräche als Belastung*) und 3 (*optimale Überzeugungen zu Elterngesprächen*). Auf Basis der erhobenen Daten zeigt sich, dass Personen in Profil 1 gleichzeitig die geringste Berufserfahrung aufwiesen. Aufgrund der geringeren Berufserfahrung könnten Personen in diesem Profil bislang nicht so viele Fortbildungen besucht und demnach auch die Qualifikation zum Thema Gesprächsführung geringer eingeschätzt haben. Mögliche Moderationseffekte von Berufserfahrung und Fortbildung sollten in Zukunft berücksichtigt werden. Auch die Anzahl der besuchten Fortbildungen und differenziertere Informationen zu den Themenschwerpunkten, die in der vorliegenden Studie nicht erfasst wurden, könnten mehr Einblick in die gefundenen Unterschiede ermöglichen.

Bevor jedoch weitere Schlüsse und Implikationen für die Ausbildung und Lehrkräftebildung gezogen werden können, bedarf das Messinstrument weiterer Überprüfungen. Zunächst ist zu überprüfen, ob die aktuelle vierdimensionale Struktur des Messinstrumentes und genauso die Profil-Lösung an einer neuen Stichprobe repliziert werden kann. Aufgrund der Akquisestrategie der vorliegenden Studie mittels des Schneeballverfahrens konnte zwar eine große und über die verschiedenen Schulformen ausreichend gut verteilte Personengruppe befragt werden, jedoch ergibt sich dadurch auch eine gewisse Selektivität, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollte. Demnach sollte bei der zukünftigen Überprüfung ein systematischerer Akquisansatz gewählt werden. Weiterhin wäre es nötig, das Messinstrument auch an anderen Stichproben (Studierende und Referendare) zu überprüfen, um ein messinvariantes Instrument zur Erfassung von Überzeugungen zu Elterngesprächen für diese Personengruppen vorzulegen. Nur auf Grundlage dessen können Veränderungen in Überzeugungen durch die Ausbildung systematisch untersucht werden. Zur Überprüfung der externen Validität sollten in zukünftigen Studien Zusammenhänge mit verwandten Konstrukten wie Ressourcen- und Lösungsorientierung (Bruder et al., 2010), Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Hertel, 2009) oder Grundpositionen (Aich, 2011) betrachtet werden.

Darauf aufbauend wäre es wünschenswert zu untersuchen, ob z. B. Lehrkräfte mit optimalen Überzeugungen auch gute Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen im Elterngespräch zeigen. Mögliche Prädiktoren wurden in der vorliegenden Studie als Einzelitems erfasst und die Erfassung von Qualifikation erfolgte durch subjektive Einschätzungen der Befragten. Zukünftig sollte eine differenziertere Erfassung von Prädiktoren erfolgen, um ein noch tieferes Verständnis von Überzeugungsmustern zu Elterngesprächen zu erlangen.

Da Überzeugungen durch Erfahrungen, Beobachtung, systematische Reflexion und Feedback veränderbar sind, gilt dieses Forschungsfeld gleichermaßen als Handlungsfeld. Damit

das vorliegende Modell in diesem Kontext als valides Reflexionsinstrument genutzt werden kann, ist jedoch noch vielfältige Validierung und Prüfung notwendig.

Literatur

- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 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.
- Beauducel, A. & Wittmann, W. W. (2005). Simulation study on fit indexes in CFA based on data with slightly distorted simple structure. *Structural Equation Modeling*, 12, 41–75.
- Behr, M. & Franta, B. (2003). Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch in klientenzentrierter und systemischer Sicht. *Gesprächspsychologie und Personenzentrierte Beratung*, 34(1), 19–28.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerverhaltens*. Dissertation, TU Darmstadt. Zugriff am 21. 1. 2022 unter https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/243211/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 274–285). Weinheim: Beltz.
- Buhl, H. M. & Hilkenmeier, J. (2017). Professionalism in parent-teacher conversations: Aspects, determinants, and consequences. A competence-orientated discussion. *Journal of Educations Research Online*, 9(3), 102–113.
- 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.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Rodriguez Jansorn, N. R. ... & Williams, K. J. (2009). *School, family and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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 (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 471–495). Washington: American Psychological Association.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- 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* (S. 412–424). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerich, M. (2016). *Teachers’ Counseling Competence in Parent-Teacher-Talks. Modeling, Intervention, Behavior-Based Assessment*. Wiesbaden: Springer.
- Gollwitzer, M. (2012). Latent-Class-Analysis. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S. 295–323). Berlin: Springer.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 549–576.
- Greiner, C. (2020). *Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagegesprächen? Gesprächsstrategien von Lehrkräften, Einflussfaktoren und elterliche Wahrnehmung*. Dissertation, Universität Paderborn.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern – Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Hilkenmeier, J. (2017). *Förderung elterlicher Schullengagements. Elternsprechtage als Forschungs- und Handlungsfeld*. Dissertation, Universität Paderborn.
- Hilkenmeier, J. & Buhl, H. M. (2017). Zur Bedeutung des Gesprächs am Elternsprechtag – Ein Blick in die Forschung. In G. Aich, Ch. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Handbuch zur Kooperation und Kommunikation mit Eltern* (S. 76–85). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- 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. Zugriff am 21. 1. 2022 unter https://www.zepf.eu/wp-content/uploads/2017/08/Bildungsbarometer_2009_4.pdf
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.), (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2013). The development of teachers’ professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 63–77). Mathematics Teacher Education, Bd. 8. Wiesbaden: Springer VS.

- Laska, K. M., Gurman, A. S. & Wampold, B. E. (2014). Expanding the lens of evidence-based practice in psychotherapy: a common factors perspective. *Psychotherapy*, 51(4), 467–481.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie*. Bern: Haupt Verlag.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs. In G. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 13–37.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J. & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8–47.
- R Core Team. (2018). *A language and environment for statistical computing*. Zugriff am 27. 2. 2020 unter <https://www.R-project.org/>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 1.9.12. Zugriff am 27. 2. 2020 unter <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rogers, C. R. (2017). *Der neue Mensch* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenberg, J. M. (2016). *Introduction to tidyLPA*. Zugriff am 22. 11. 2021 unter https://cran.r-project.org/web/packages/tidyLPA/vignettes/Introduction_to_tidyLPA.html
- Rosenberg, J. M., Beymer, P. N., Anderson, D. J., Van Lissa, C. J. & Schmidt, J. A. (2019). tidyLPA: An R package to easily carry out latent profile analysis (LPA) using open-source or commercial software. *Journal of Open Source Software*, 3(30), 978.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sacher, W. (2014). *Elterngarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. Zugriff am 21. 1. 2022 unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/02/Qualitätsmerkmale-schulischer-Elternarbeit_vodafone-stiftung_druckversion.pdf
- 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, Ch. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Handbuch zur Kooperation und Kommunikation mit Eltern* (S.101–111). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. akt. und erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Münster: Waxmann.
- Stewart, I. & Joines, V. (2015). *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung* (12. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstandes. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 381–399.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2005). Reflection and the development of psychological counsellors' professional knowledge. In H. Gruber, C. Harteis, R., H. Mulder & M. Rehl (Eds.), *Bridging individual, organisational, and cultural aspects of professional learning/Learning and Professional Development* (pp. 221–226). Special Interest Group of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Roderer, Regensburg.
- Tausch, R. (2018). Carl Rogers: Client-centered therapy (1951). In H. E. Lück, R. Miller & G. Sewz (Hrsg.), *Klassiker der Psychologie. Die bedeutenden Werke: Entstehung, Inhalt und Wirkung* (S. 332–338). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241.
- Wampold, B. E., Imel, Z. E. & Flückiger, C. (2018). *Die Psychotherapie-Debatte. Was Psychotherapie wirksam macht*. Bern: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Dr. Sabrina Bonanati
 Universität Paderborn
 Warburger Str. 100
 33098 Paderborn
 E-Mail: sabrina.bonanati@upb.de

Dr. Christian Greiner
 Grundschule Dringenberg
 Ludwig-von-Dringenberg-Str. 10
 33014 Bad Driburg
 E-Mail: c.greiner@ggs-dringenberg.de

Dr. Johanna Hilkenmeier
 Universität Hamburg
 Sedanstr. 19
 20146 Hamburg
 E-Mail: johanna.hilkenmeier@uni-hamburg.de

Anhang

Tab. A1: Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalyse für Vier-Faktoren-Lösung

	I	II	III	IV
PL1 Gemeinsam Lösungen finden	.58	-.12	-.14	.18
PL2 Ratschläge geben	-.09	.02	.33	-.41
PL3 Probleme diskutieren	.00	.27	-.11	-.47
RU1 Zuhören	.79	.09	-.18	-.08
RU2 Interessiert sein	.62	.04	-.03	.18
RU3 Unterstützen	.29	-.19	.04	.63
RU4 Herausfinden	.36	.13	.01	.27
BE1 Stärken aktivieren	.70	-.02	.05	-.01
BE2 Begleiten	.56	-.08	-.01	.19
BE3 Austauschen	.33	-.03	-.09	.51
BE4 Reflektieren	.45	-.08	.04	.28
BE5 Anbieten	.12	-.05	.01	.53
EX1 Bescheid wissen	.54	.01	.13	.00
EX2 Experte sein	.15	-.14	.68	-.06
DR1 Verantworten	.58	.07	.27	-.17
DR2 Lenken	.04	-.13	.75	-.01
DR3 Anweisen	-.17	.21	.55	-.04
DR4 Beeinflussen	-.12	.24	.45	.06
DR5 Lösungen vorgeben	-.24	.05	.54	.10
BK1 Sich Sorgen machen	.34	.44	.07	.04
BK2 Verteidigen	.05	.78	.07	-.07
BK3 Rechtfertigen	-.06	.87	-.08	-.06
BK4 Zweifeln	.04	.57	.12	-.07
BK5 Angespannt sein	-.11	.62	-.14	-.02

Anmerkungen: Die erste Spalte zeigt die ursprüngliche Dimensionszuordnung nach Horn (2017); PL = Problemorientierung, RU = Responsive Unterstützung, BE = Befähigung, EX = Expertentum, BK = Belastender Konflikt, DR = Direktiver Ratschlag; I = Faktor I, II = Faktor II, III = Faktor III, IV = Faktor IV; Faktorladungen über .4 erscheinen fett; Rotation = promax; $N = 367$.