

Beratung im
schulischen
Kontext

journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 2
2022

journal für lehrerInnenbildung

jib

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittemser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Stefanie Thurnheer, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung

jlb

22. Jahrgang (2022)
Heft 2

Beratung im schulischen Kontext

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Stefanie Thurnheer, B. A.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2022>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	15
01	16
<i>Gerda Hagenauer und Angela Gastager</i> Lehrer*innenemotionen und deren Regulation in der Elternberatung	
02	26
<i>Christina Kuboth und Gernot Aich</i> Wo sehen Lehrkräfte Bedarf hinsichtlich ihrer Professionalisierung? Spannungsfelder in der Elternberatung	
03	40
<i>Johanna Hilkenmeier, Christian Greiner, Sabrina Bonanati und Heike M. Buhl</i> Förderung von motivierenden Gesprächsstrategien im Elterngespräch. Workshop für Lehrkräfte und Studierende	
04	52
<i>Kerstin Wallinda, Esther Würtz, Ute Waschulewski, Sabina Marschall und Christian Lindmeier</i> Beratungskompetenzen für Inklusion iterativ entwickeln. Spiralcurriculum konkret!	
05	66
<i>Golriz Gilak</i> Elterngespräche im Kontext von Mehrsprachigkeit aus Sicht von Berufseinsteiger*innen	

76	06 <i>Sonja Seiderer, Stefanie Schnebel und Robert Grassinger</i> Beratungskompetenz von Lehrkräften bei hoher Begabung. Operationalisierung und Struktur
86	07 <i>Stefanie Schnebel, Markus Janssen, Thomas Wiedenhorn und Manuela Keller-Schneider</i> Beratungsbezogenes Handeln in der Lernunterstützung
98	08 <i>Benjamin Kücherer, Sonja Ertl und Andreas Hartinger</i> Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen. Wie werden Schüler*innen eingebunden?
111	STICHWORT
112	09 <i>Christof Beer, Christian Hagen und Carmen Herrmann</i> Sprachlernberatung im schulischen Kontext. Förderung der Kompetenzen im Lehramt
125	REZENSION
131	AGENDA
133	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Jennifer Paetsch
Martin Gartmeier

Als Teilaspekt und Kernpunkt schulischer Elternarbeit ist Beratung eine wichtige Aufgabenstellung von Lehrkräften. Dies belegen vielfältige Befunde aus internationalen Studien, die positive Effekte gelungener Elternarbeit im Allgemeinen und erfolgreicher Elternberatung im Speziellen dokumentieren – etwa hinsichtlich akademischer Leistungen, der sozialen Entwicklung und des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern (für einen Überblick: Willemse, Thompson, Vanderlinde, & Mutton, 2018).

Dabei ist durchaus unklar, in welcher Rolle Eltern Lehrkräfte im Gespräch eigentlich gegenüberreten – Killus and Paseka (2021) zeigen hier ein weites Spektrum auf, von Eltern als *Experten* für die Lebenswelt ihrer Kinder, über Eltern als *Klienten*, die pädagogische Expertise nachsuchen, über Eltern als *Zulieferer*, von denen pädagogische Unterstützungsleistungen (wie etwa Hausaufgabenhilfe) erwartet werden bis hin zu Eltern als *Partner*, die sich mit Lehrkräften in gemeinsamer Verantwortung um das Wohl und um die Entwicklung von Kindern bemühen. Diese Unklarheit macht die Kommunikation mit Eltern für Lehrkräfte zu einer relativ komplexen Aufgabe – u. a. weil sie auch für die Bewertung und Beurteilung von Schüler*innen zuständig sind und daher nicht als unabhängige Berater*innen agieren können (Gartmeier, 2018).

Dennoch wird häufig ein Idealbild der Beratung von Eltern durch Lehrkräfte beschrieben, das von einer partnerschaftlichen Kommunikation und Kooperation geprägt ist (Bauer & Brunner, 2006). Empirische Befunde stellen dieses Bild einer konstruktiven Zusammenarbeit auf Augenhöhe jedoch in Frage (Hertel, Bruder, Jude, & Steinert, 2013), z. B. hinsichtlich eines Bemühens um Vermeidung von Kontakten mit Eltern durch Lehrpersonen (Aich, 2011) oder einer mangelnden Vorbereitung angehender Lehrpersonen auf Gespräche mit Eltern (Willemse et al., 2018).

Neben der Elternberatung stellt die Beratung von Schüler*innen eine wichtige Form der Beratung im schulischen Kontext dar, z. B. in der Lernberatung oder im Lerncoaching (vgl. Sauer, 2013). Eine weitere Besonderheit der Beratung im schulischen Kontext liegt in speziellen Konstellationen und Anlässen, die sich für Lehrkräfte als Erschwernisse bzw. als erhöhte Anforderungen hinsichtlich ihrer Beratungsaufgabe darstellen. In der vorliegenden Ausgabe des Journals für Lehrer*innenbildung werden verschiedene solcher speziellen Situationen und Beratungsanlässe fokussiert, z. B. Hochbegabung,

Sprachlernberatung oder auch Lernentwicklungsgespräche. Über grundlegende beraterische Fähigkeiten hinaus erfordern diese auch spezifisches fachliches und prozedurales Wissen von Lehrpersonen.

Vor diesem Hintergrund ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragestellungen von hoher Relevanz, die die Beratungsaufgabe von Lehrkräften in den Blick nehmen und/oder die Möglichkeiten adressieren, Beratung bereits während der universitären Ausbildung von Lehrkräften zu thematisieren. Dass in den letzten Jahren Fortschritte in diese Richtung gemacht wurden, belegt die Publikation mehrerer einschlägiger Sonderausgaben erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften (Bonanati & Paetsch, 2022; Buhl & Hilkenmeier, 2017; Gartmeier, Aich, Sauer, & Bauer, 2017; Willemse et al., 2018) sowie diverser Herausgeber*innenwerke (Aich, Kuboth, Gartmeier, & Sauer, 2017; Frank & Sliwka, 2016). Das vorliegende Heft des Journals für Lehrer*innenbildung knüpft an diese Vorarbeiten an und versammelt Beiträge, die sich mit Fragen zur Beratungsaufgabe von Lehrpersonen sowie der Förderung und/oder der Erfassung von Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen (angehender) Lehrkräfte beschäftigen.

Im Auftaktartikel werfen *Gerda Hagenauer* und *Angela Gastager* Fragen nach den Emotionen von Lehrkräften und deren Regulation im Handlungsfeld der Elternberatung auf. Damit fokussieren sie einen bislang in der Forschung vernachlässigten potenziellen Einflussfaktor erfolgreicher Beratungsgespräche. Die Autorinnen beschreiben, auf welche Art und Weise sich emotionale Ressourcen von Lehrkräften positiv auf die Qualität von Beratungsleistungen als auch auf ihr eigenes Coping mit (schwierigen) Situationen in der Elternberatung auswirken könnten.

Sodann setzen *Christina Kuboth* und *Gernot Aich* den Begriff der Spannungsfelder in der Elternberatung in den Fokus ihrer Analyse. Dabei thematisiert der Beitrag zunächst die Herausforderungen in Beratungsgesprächen und beleuchtet dabei verschiedene Spannungsfelder – z. B. die Kompetenzerwartungen an Lehrkräfte als Berater*innen vs. ihre mangelnde Professionalisierung in diesem Handlungsfeld. Darauf aufbauend berichten sie die Ergebnisse einer Befragungsstudie zu Professionalisierungsbedarfen aus der Perspektive von Lehrkräften.

In einem weiteren Beitrag beleuchten *Johanna Hilkenmeier*, *Christian Greiner*, *Sabrina Bonanati* und *Heike Buhl* die Frage, wie sich die Nutzung motivierender Gesprächsstrategien im Elterngespräch fördern

lässt. Dazu berichten sie die didaktische Konzeption eines Workshops, der Lehrkräfte einen einfachen und praxisnahen, aber gleichzeitig auch empirisch begründeten Zugang zu den in Beratungsgesprächen zentralen Prinzipien Wertschätzung, Autonomieunterstützung und Strukturgebung ermöglicht.

Kerstin Wallinda, Esther Würtz, Sabine Marschall und Ute Waschulewski konzipieren die Förderung von Beratungskompetenz als eine phasenübergreifende Aufgabe der Förderschullehrkräfteausbildung. Sie stellen das Konzept des Spiralcurriculums *Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule* (SoBiS) vor, das eine besonders intensive Beratungsprofessionalisierung über alle drei Phasen der Lehrkräfteausbildung im Kontext Inklusion verspricht.

Die besondere Herausforderung für Lehrkräfte bei der Beratung in einem mehrsprachigen Kontext und den Umgang mit auftretenden sprachlichen Barrieren fokussiert *Golriz Gilak* in ihrem Forschungsbeitrag. Anhand einer qualitativen Studie werden schriftliche Reflexionen von Primarschullehrkräften am Berufseinstieg untersucht und Struktur, Konsequenzen und mögliche Lösungswege dieser Anforderung im Elterngespräch analysiert und diskutiert.

Besonderheiten der Elternberatung im Kontext von hoher Begabung werden im Beitrag von *Sonja Seiderer, Robert Grassinger und Stefanie Schnebel* thematisiert. Die Autor*innen präsentieren ein Modell zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung und prüfen auf Basis einer Studie, ob sich dessen Struktur auch anhand empirischer Daten von Grundschullehrkräften und Schulpsycholog*innen abbildet.

Stefanie Schnebel, Markus Janssen, Thomas Wiedenhorn und Manuela Keller-Schneider nehmen auf Basis einer Videostudie die Frage in den Blick, in welchem Ausmaß sich unterrichtliche Lernunterstützung durch angehende Lehrkräfte auch als eine Form der Beratung konzipieren lässt. Dazu berichten sie eine detaillierte Analyse einer unterrichtlichen Sequenz, in der eine Studierende im Praktikum, die eigenverantwortlich unterrichtet, eine Schulklasse bei der Bearbeitung eines Arbeitsblattes unterstützt.

Der Schwerpunkt des Beitrags von *Benjamin Kücherer, Sonja Ertl und Andreas Hartinger* liegt auf der Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen, die eine Lehrkraft mit Schüler*innen im Beisein mindestens eines Elternteils führt. Die Autor*innen untersuchen mit Hilfe von Videoaufzeichnungen und zusätzlichen Befragungen, in welcher Hinsicht die Schüler*innen in die Gespräche eingebunden werden, bzw.

wie die Eltern sowie auch die Kinder selbst den Einbezug in die Gespräche wahrnehmen.

Im Rahmen eines Stichwortbeitrags präsentiert *Christof Beer* und *Carmen Herrmann* schließlich den Begriff und das Konzept der Sprachlernberatung und analysiert, wie diese spezifische Form der Beratung im schulischen Kontext effektiv stattfinden kann, welche Kompetenzen Lehrkräfte dafür benötigen und wie diese gefördert werden könnten.

Literatur

- Aich, G. (2011). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M. & Sauer, D. (2017). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, P. & Brunner, E. J. (2006). Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung. *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (7-19). Freiburg: Lambertus.
- Bonanati, S. & Paetsch, J. (2022). Beratungskompetenz (angehender) Lehrkräfte erfassen und fördern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (2), 73-74.
- Buhl, H. M. & Hilkenmeier, J. (2017). Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 241-242.
- Frank, S. & Sliwka, A. (2016). *Eltern und Schule: Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Münster: Springer VS.
- Gartmeier, M., Aich, G., Sauer, D. & Bauer, J. (2017). „Who’s afraid of talking to parents?“ Professionalism in parent-teacher conversations. Special issue editorial. *Journal for educational research online*, 9 (3), 5-11.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59. Beiheft, 59, 40-62.
- Killus, D. & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *Die Deutsche Schule*, 113 (3), 253-266.
- Sauer, D. (2013). Professionelle Beratung als eine Aufgabe von Lehrer(inne)n. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 429-442). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R. & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching* 44 (3), 252-257.



Jennifer Paetsch, Dr., Juniorprofessorin
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzen und Einstellungen
von (angehenden) Lehrkräften,
Evaluation von Lehrformaten

jennifer.paetsch@uni-bamberg.de



Martin Gartmeier, PD Dr. phil., Privatdozent
am Lehrstuhl für Medizindidaktik
am Klinikum rechts der Isar der TU München.
Arbeitsschwerpunkte:
medizinische Lehrentwicklung und Bildungsforschung

martin.gartmeier@tum.de

01

Gerda Hagenauer und Angela Gastager
Lehrer*innenemotionen und
deren Regulation in der Elternberatung

02

Christina Kuboth und Gernot Aich
Wo sehen Lehrkräfte Bedarf
hinsichtlich ihrer Professionalisierung?
Spannungsfelder in der Elternberatung

03

*Johanna Hilkenmeier, Christian Greiner,
Sabrina Bonanati und Heike M. Buhl*
Förderung von motivierenden
Gesprächsstrategien im Elterngespräch.
Workshop für Lehrkräfte und Studierende

04

*Kerstin Wallinda, Esther Würtz, Ute Waschulewski,
Sabina Marschall und Christian Lindmeier*
Beratungskompetenzen für Inklusion
iterativ entwickeln. Spiralcurriculum konkret!

05

Golriz Gilak
Elterngespräche im Kontext von Mehrsprachigkeit
aus Sicht von Berufseinsteiger*innen

06

*Sonja Seiderer, Stefanie Schnebel und
Robert Grassinger*

Beratungskompetenz von Lehrkräften bei hoher
Begabung. Operationalisierung und Struktur

07

*Stefanie Schnebel, Markus Janssen,
Thomas Wiedenhorn und
Manuela Keller-Schneider*

Beratungsbezogenes Handeln
in der Lernunterstützung

08

*Benjamin Kücherer, Sonja Ertl und
Andreas Hartinger*

Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen.
Wie werden Schüler*innen eingebunden?

01

*Gerda Hagenauer und
Angela Gastager*

Lehrer*innenemotionen
und deren Regulation
in der Elternberatung

Einleitung

Auch wenn das Forschungsfeld zu Lehrer*innenemotionen und deren Regulation ein eher junges ist (Keller, Frenzel, Goetz & Pekrun, 2014), so belegen empirische Befunde zwischenzeitlich eindrücklich, dass das Unterrichten von vielfältigen Emotionen begleitet wird (Hargreaves, 1998; Hagenauer & Hascher, 2021), die neben dem Wohlbefinden der Lehrpersonen im Beruf auch die Unterrichtsqualität mitbestimmen (Hagenauer & Hascher, 2018). Des Weiteren thematisieren prominente Kompetenzmodelle, wie z. B. das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2006), dass motivationale Orientierungen (inklusive der Emotionen) und auch die Selbstregulation wesentliche Teildimensionen der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen darstellen. Professionelles Handeln im Sinne eines emotional-kompetenten Handelns bedeutet somit, mit den eigenen Emotionen und den Gefühlen anderer angemessen, u. a. vertrauensvoll, umzugehen (Gastager, 2007; Petermann & Wiedebusch, 2008; Saarni, 2002).

In der bisherigen Forschung wird im Zusammenhang mit Lehrer*innenemotionen überwiegend das Unterrichten und die Interaktion mit Schüler*innen fokussiert (Frenzel, 2014). Dies ist naheliegend, stellen doch das Unterrichten und die damit verbundene Aufgabe des Erziehens die Kernaufgabe von Lehrpersonen dar. Diese übernehmen in ihrer Rolle jedoch weitere zentrale Funktionen, unter anderem die Beratungsfunktion (Warschburger, 2009), die ähnlich dem Unterrichten auf sozialen Interaktionen beruht. Im vorliegenden Beitrag wird auf die Elternberatung fokussiert. Schnebel (2017) hält fest: „Starke Emotionen im Hinblick auf Probleme oder Entscheidungen spielen bei Eltern, häufig auch bei den Lehrkräften, bewusst oder unbewusst eine große Rolle in der Beratung“ (S. 111). Auch Hertel und Schmitz (2010) schreiben den eigenen Gefühlen und den Gefühlen des Gegenübers eine hohe Bedeutung für die Beratungskompetenz von Lehrpersonen zu. Diese hohe emotionale Involviertheit in der Elternberatung kann mehrere Ursachen haben, die unter anderem durch die Spezifika schulischer Beratung, wie z. B. die Semiprofessionalität, mögliche Rollenkonflikte, vorherrschende Hierarchien, eine mangelnde Freiwilligkeit oder die Involviertheit in das System mitbedingt sein können (Schnebel, 2017).

Emotionen von Lehrpersonen und Eltern sind folglich relevant für die Elternberatung; interessanterweise zeigt sich in der systemati-

schen Erforschung dieses Schnittbereichs jedoch ein bisher überwiegend blinder Fleck der Professionalisierungs- und Lehrer*innenbildungsforschung. Ausgehend von diesem Desiderat wird im vorliegenden Beitrag das Ziel verfolgt, zu diskutieren, welche Rolle Emotionen und deren Regulation in der Elternberatung zukommt.

Emotionen, Emotionsregulation, Emotionskommunikation und deren Bedeutung für die Elternberatung

Emotionen steuern das Verhalten von Menschen. Positive – d. h. als angenehm erlebte Emotionen – führen in der Regel zu einem Annäherungsmotiv, während negative – d. h. als unangenehm erlebte Emotionen – mit einem Vermeidungsmotiv einhergehen (Rothermund & Eder, 2009). Folglich kann angenommen werden, dass auch die Qualität der Elternberatung von den Emotionen der Lehrpersonen und auch jener der Eltern mitbestimmt wird. Fühlen sich Lehrpersonen beispielsweise von Eltern unter Druck gesetzt, so kann das Angst hervorrufen (Chen, 2020), welche wiederum dazu führen kann, dass die offene Gesprächskultur bei Elterngesprächen eingeschränkt wird, da negative Gefühle zu rigiderem und stärker kontrollierendem Verhalten führen können. Dahingegen lösen positive Emotionen entsprechend der Broaden-and-Build Theory (Fredrickson, 2001) einen flexibleren, holistischeren und kreativeren Denkstil aus, der wiederum förderlich für die Elternberatung sein kann, wenn z. B. im Zuge der ressourcen- und lösungsorientierten Beratung gemeinsam Problemlösungen erarbeitet werden.

Des Weiteren stärken positive Emotionen die Beziehungen zwischen Personen, da Emotionen und Sozialbeziehungen in einer untrennbaren Wechselbeziehung stehen (Boiger & Mesquita, 2001; Parkinson, Fischer & Manstead, 2005). Positive Emotionen signalisieren dem Gegenüber Anerkennung, Wertschätzung und Sicherheit, wodurch Beziehungen gefördert werden. Positiv bzw. als förderlich erlebte Beziehungen wiederum begünstigen die Entstehung positiver Emotionen, da das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erfüllt wird (Ryan & Deci, 2017). Auch können positive Emotionen im Sinne von *emotion contagion* (Herrando & Constantinides, 2021) übertra-

gen werden; dies gilt jedoch auch für negative Emotionen. Konkret könnte sich dies beispielweise darin äußern, dass sich die Freude, die eine Lehrperson im Zuge der Elternberatung erlebt (z. B., weil sich ein konstruktiver Gesprächsverlauf einstellt), auf die Eltern überträgt. Die Eltern nehmen die Freude bei der Lehrperson wahr, z. B. durch den gezeigten Enthusiasmus in der Gesprächsführung. Diese Wahrnehmung unterstützt die positive Situationsbewertung, wodurch auch positive Emotionen bei den Eltern wahrscheinlicher sind (für Emotionsübertragung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen; siehe Frenzel, Götze, Lüdtke & Pekrun, 2009).

Authentizität in der Emotionskommunikation ist hierbei für den Aufbau und Erhalt positiver und als förderlich erlebter Sozialbeziehungen relevant: Authentizität bedeutet nicht, dass Emotionen unreguliert kommuniziert werden, sondern dass diese ehrlich und in einer angemessenen, d. h. normadäquaten Weise dem Gegenüber mitgeteilt werden. Für die Elternberatung bedeutet dies beispielsweise, dass die Lehrperson durchaus kommunizieren kann, dass sie sich ärgert aufgrund einer bestimmten Situation (z. B. die Eltern reagieren nur sehr selten auf ihre Kontaktversuche); allerdings wäre ein Erheben der Stimme oder das Äußern von Schimpfwörtern in dieser Situation unangebracht. Die Prämisse, *Objektivität* in der Beratung zu erfüllen, steht folglich nicht mit einem angemessenen Emotionsausdruck in Widerspruch. Auch das Prinzip der *Kongruenz*, das insbesondere in personenzentrierten Beratungsansätzen betont wird, baut auf der authentischen Kommunikation zwischen dem*der Berater*in und der zu beratenden Person auf (z. B. Aich, Behr & Kuboth, 2017; Mutzeck, 2014).

Bisherige Forschung zeigt, dass Lehrpersonen ihre (negativen) Emotionen beim Unterrichten verhältnismäßig häufig unterdrücken oder maskieren (Jiang, Vauras, Volet & Salo, 2019; Taxer & Frenzel, 2015). Dies erfordert *emotionale Arbeit* (Hochschild, 1983) und kann unter Umständen – d. h. wenn die eigenen Emotionen zu häufig und über zu einem langen Zeitraum nicht gezeigt werden (können) –, zu hohen emotionalen Belastungen führen (Lee, 2019). Die klassische Dimensionierung der *Fassadenhaftigkeit vs. Echtheit* nach Tausch und Tausch (1991) soll dies in den folgend beispielhaft angeführten Operationalisierungen eindrücklich illustrieren: Eine Person gibt sich anders, als sie wirklich ist vs. sie gibt sich so, wie sie wirklich ist; sie täuscht andere und will sie manipulieren vs. sie ist aufrichtig und heuchelt nicht. Daher gilt auch für die Elternberatung die Maxime, Emotionen so zu

regulieren, sodass ein echter, authentischer Ausdruck in einem professionellen Setting möglich ist.

Auch die reflexive Kommunikation über Emotionen kann dazu führen, dass Lehrpersonen kongruent und echt weitere Handlungsmöglichkeiten für beispielsweise belastend erlebte Situationen in der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in in der Elternberatung analysieren und problemlösungsorientiert weiterentwickeln (Gastager & Partry, 2020).

Zentrale Lehrer*innenkompetenzen für emotionsgünstige Elterngespräche

Emotionen entstehen im Kopf – diese Aussage spiegelt die zentrale Annahme eines appraisaltheoretischen Ansatzes der Emotionsentstehung wider: Je nachdem, wie eine Situation bewertet wird, können in ein und derselben Situation unterschiedliche Emotionen bei unterschiedlichen Personen entstehen (Ellsworth & Scherer, 2004). Eine für die Elternberatung sehr relevante Strategie der Emotionsregulation stellt folglich die Kognitive Umstrukturierung (*reappraisal*) dar (Gross, 2002). Durch eine Um- und Neubewertung der Situation ändert sich auch das emotionale Erleben. Versucht eine Lehrperson z. B. durch soziale Perspektivenübernahme die Sicht der Eltern einzunehmen, so kann eine Situation, die im ersten Moment Ärger hervorgerufen hat, in Folge zu Mitgefühl führen. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme stellt nach Bruder, Hertel, Gerich und Schmitz (2014) auch eine zentrale Dimension der Beratungskompetenz im Bereich der Diagnostik-Skills dar; in diesem Beitrag hervorgehoben wird jedoch die Funktion dieser Fähigkeit für die eigene Emotionsregulation.

Im Sinne der Prävention ist auch die Betonung der Etablierung positiver Lehrer*innen-Eltern-Beziehungen von nicht zu unterschätzender Bedeutung für das Gelingen von Elterngesprächen und die Förderung positiver Emotionen. Relationales Classroom-Management, also eine Klassenführung, die insbesondere über die Gestaltung positiver Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen agiert, hat sich hochwirksam in der Störungsprävention erwiesen (Siwek-Marcon, 2021); ähnliche positive Effekte einer sicheren und wertschätzenden Eltern-Lehrperson-Beziehung sind auch für das Gelingen der Elternberatungen zu erwarten.

Abschließend sei noch auf das grundlegende Konzept der *emotionalen Kompetenz* hingewiesen, welches nicht nur für die Interaktion mit den Schüler*innen, sondern auch für die Elternberatung in seiner Gesamtheit eine tragende Rolle spielt. Hierzu benötigen Lehrpersonen vielfältige Teilkompetenzen, angefangen vom Erkennen der eigenen Emotionen, dem Erkennen der Emotionen des Gegenübers, der Regulation der eigenen Emotionen und auch deren Ausdruck (Schelhorn & Kuhbandner, 2021). Im schulischen Setting und im Zuge der professionellen Rolle kommt hinzu, dass Lehrpersonen die Emotionen anderer ebenso gezielt steuern können sollten, indem sie beispielsweise bei Elterngesprächen eine emotionsgünstige Gesprächsatmosphäre gestalten. Dazu braucht es neben den bereits beschriebenen emotionalen Kompetenzen auch entsprechende Berater-Skills, wie sie in gängigen Modellen der Beratungskompetenz von Lehrpersonen beschrieben werden (Bruder et al., 2014)

Implikationen für Forschung und Praxis

Während die Forschungsarbeiten zur Definition, Messung und Förderung von Beratungskompetenzen von Lehrpersonen stetig ansteigen (z. B. Bruder et al., 2014), sind Emotionen in diesem Bereich vergleichsweise wenig erforscht. Dabei ist bekannt, dass Lehrpersonen häufig unangenehme Gefühle mit Elterngesprächen verbinden und diese auch regelmäßig als konfliktreich erleben (Sauer, 2017). Zudem fühlen sich Lehrpersonen oft unvorbereitet auf die Beratungstätigkeit (Hertel, 2009), wodurch ebenso Emotionen wie Angst oder Unsicherheit durch die mangelnde Kontrollierbarkeit der Situation („secondary appraisal“; Lazarus, 1991; siehe auch Gartmeier, Aich, Sauer & Bauer, 2017) ausgelöst werden und in Folge ein Vermeidungsverhalten begünstigt wird. Folglich sollten künftige Forschungsarbeiten die Emotionen, deren Regulation und (Meta-)Kommunikation bei Elternberatungen stärker in den Blick nehmen und diese emotionalen Facetten auch in praktischen Trainings zu „Berater-Skills“ (z. B. Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, 2020) entsprechend berücksichtigen. Fähigkeiten in der Beratung, wie z. B. Techniken der Gesprächsführung (Gartmeier, 2018) und emotionale Kompetenzen beeinflussen sich wechselseitig und sollten folglich auch gemeinsam gefördert werden: Eine Lehrperson, die sich beispielsweise sicher in der Gesprächsfüh-

rung fühlt, wird Elternberatung auch emotional positiver erleben, während gleichzeitig Lehrpersonen, die in der Lage sind, ihre Emotionen entsprechend zu regulieren (z. B. durch kognitive Umstrukturierung, Meichenbaum, 2014), auch die Gesprächsführungstechniken *besser*, d. h. reflexiv-strukturierter und authentischer in der jeweiligen Situation umsetzen werden können. Zudem ist zu bedenken, dass ein emotional situationsadäquates Verhalten von Lehrpersonen bei Elternberatungen nicht zuletzt auch dem Erhalt der eigenen Gesundheit im Lehrerberuf zuträglich ist (Mittag & Schaal, 2018).

Resümierend ist festzuhalten, dass ein stärkeres Aufeinander-Beziehen der theoretischen Ansätze zu den Bereichen Beratung und (Lehrer*innen-)Emotionen gewinnbringend erscheint, da aus dem Beitrag klargeworden ist, dass zum einen professionelle Beratung ohne emotional situationsadäquates Verhalten nur schwer denkbar ist; und zum anderen, dass auf theoretischer Ebene inhaltlich hohe Überlappungen vorliegen, deren systematische Zusammenführung sowohl für die Theoriebildung als auch für die Weiterentwicklung von Interventionen und/oder Förderprogrammen interessant sein kann.

Literatur

- Aich, G., Behr, M. & Kuboth, C. (2017). The Gmuend model for teacher-parent conferences – application and evaluation of a teacher communication training. *Journal for Educational Research Online*, 9 (3), 26-46.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4 (3), 221-229.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 905-919). Münster: Waxmann.
- Chen, J. (2020). Teacher emotions in their professional lives: implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48 (5), 491-507.
- Drechsel, B., Sauer D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. Sonderheft Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 193-214.
- Ellsworth, P. C. & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Hrsg.), *Handbook of affective sciences* (S. 572-595). Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.

- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International handbook of emotions in education* (S. 494-519). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Götz, T., Lüdtke, O. & Pekrun, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101* (3), 705-716.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Gartmeier, M., Aich, G., Sauer, D. & Bauer, J. (2017). „Who is afraid of talking to parents?“ Professionalism in parent-teacher conversations. Special issue editorial. *Journal for Educational Research Online, 9* (3), 5-11.
- Gastager, A. (2007). Subjektive Theorien zum Vertrauen in der Beratung. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis* (S. 189-206). Landau: VEP.
- Gastager, A. & Patry, J.-L. (2020). Der Pädagogische Takt bei Mentor*innen und ihren Lehramtsstudierenden in den schulpraktischen Studien. In E. Christof & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen – Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis?* (S. 59-73). Innsbruck: Studienverlag.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39* (3), 281-291.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2018). Bedingungsfaktoren und Funktionen von Emotionen von Lehrpersonen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft, 46* (2), 141-164.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2021). Emotionen und Emotionsregulation von Lehrpersonen im Unterricht. In V. Frederking, F. Hofmann & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Emotionen und Unterricht. Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 217-230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14* (8), 835-854.
- Herrando C. & Constantinides, E. (2021). Emotional contagion: A brief overview and future directions. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712606>
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feelings*. Berkeley: University of California Press.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. & Salo, A.-E. (2019). Teacher beliefs and emotion expression in light of support for student psychological needs: a qualitative study. *Education Sciences, 9* (2), 1-21.
- Keller, M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: a literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Hrsg.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (S. 69-82). New York: Routledge.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labour, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review, 25* (1), 236-253.

- Meichenbaum, D. (2014). *Intervention bei Stress. Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings*. Göttingen: Hogrefe.
- Mittag, W. & Schaal, S. (2018). Schule als Handlungsfeld psychologischer Gesundheitsförderung. In C. W. Kohlmann, C. Salewski & M. A. Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 479-492). Bern: Hogrefe.
- Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Weinheim: Beltz.
- Parkinson, B., Fischer, A. H. & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations*. New York: Psychology Press.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Rothermund, K. & Eder, A. B. (2009). Emotion und Handeln. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 675-685). Göttingen: Hogrefe.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salesch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauer, D. (2017). Parent-teacher counselling: On „blind spots“ and didactic perspectives: A qualitative-reconstructive study on teachers' counseling responsibilities. *Journal for Educational Research Online*, 9 (3), 47-81.
- Schelhorn, I. & Kuhbandner, C. (2021). Emotionale Kompetenzen von Lehrkräften. In C. Rubach & R. Lazarides (Hrsg.), *Emotionen in Schule und Unterricht* (S. 238-262). Opladen: Barbara Budrich.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3., akt. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Siwek-Marcon, P. (2021). Klassenführung durch Beziehung. Effekte eines Ausbildungsangebots in relationalem Classroom Management während des Lehramtsstudiums auf die spätere Berufspraxis. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 207-221). Münster: Waxmann.
- Tausch, R. (2017). Personzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 191-212). Wiesbaden: Springer.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1991). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Warschburger, P. (2009). *Beratungspsychologie*. Heidelberg: Springermedizin.

Gerda Hagenauer, Dr., Professorin
für Bildungswissenschaft
an der Universität Salzburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Emotionen, Motivation und Sozialbeziehungen
in der Schule und Hochschule

gerda.hagenauer@plus.ac.at



Angela Gastager, Dr., Hochschulprofessorin
für Erziehungswissenschaft und
pädagogische Interaktionsforschung
an der PH Steiermark.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogischer Takt,
Kooperation in Schule und Umfeld

angela.gastager@phst.at



02

*Christina Kuboth und
Gernot Aich*

Wo sehen Lehrkräfte Bedarf
hinsichtlich ihrer
Professionalisierung?
Spannungsfelder
in der Elternberatung

Beratung in der Schule gehört zum Handlungsfeld von Lehrkräften (KMK, 2019). Die Bedeutsamkeit von Beratungsanlässen hat dabei in den letzten Jahren stark zugenommen. Der zu beratende Personenkreis sind u. a. Schüler*innen, Eltern, andere Lehrkräfte, wobei Beratungsgespräche oft problembehaftet sind. Aufgrund der personellen und strukturellen Gegebenheiten im Schulkontext kommt es zu diversen Herausforderungen und Schwierigkeiten bei Beratungsgesprächen. Es existiert eine Vielzahl an Ursachen. So stellen oft schon sprachliche Barrieren in Gesprächen ein Hindernis dar. Eine besonders komplexe Ursache für Schwierigkeiten bei Beratungen besteht in den Rollenkonflikten, in denen sich Lehrkräfte befinden. Sie sind Erzieher*in, Beurteiler*in, Diagnostiker*in, Schulentwickler*in, Berater*in u. v. a. m. in Personalunion (Grewe, 2015a; Hertel, 2009) und somit Teil des Systems. Diese Herausforderung kommt besonders bei der Beratung von Eltern zum Tragen.

Aus diesem Grund thematisiert der folgende Beitrag zunächst die Herausforderungen in Beratungsgesprächen, anschließend die Professionalisierung von Lehrkräften für Beratung sowie eine kurze Zusammenschau verschiedener Modelle der für Beratung benötigten Kompetenzen. Das im Anschluss vorgestellte Projekt der Implementierung des Trainings Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG) als landesweite Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg soll zur Stärkung der Beratungskompetenz von Lehrkräften beitragen. Dabei wurden die Teilnehmenden zu Spannungsfeldern in Beratungsgesprächen mit Eltern befragt.

Herausforderungen der Beratung in der Schule

Beratung in der Schule stellt für die Lehrkräfte eine große Herausforderung dar, da es auf verschiedenen Ebenen Rahmenbedingungen gibt, die es den Lehrkräften erschweren, als professionelle Berater*innen zu agieren (Aich, 2015). Einige zentrale Dimensionen, die professionelle Beratungssettings erfüllen, stellen in der Schule ein Hindernis dar und können an Schulen nicht oder nur begrenzt erfüllt werden. Dazu gehören u. a. Freiwilligkeit, Unabhängigkeit, Vertrauen und Vertraulichkeit sowie Professionalität (Grewe, 2015b; Hertel, Bruder & Gerich, 2016; Schnebel, 2017).

Freiwilligkeit

Im Idealfall begibt sich eine ratsuchende Person freiwillig in eine Beratung, da sie Gesprächsbedarf hat (Nußbeck, 2019). Dieser Grundsatz trifft in der Schule oft nicht zu. Teilweise werden Eltern zu Gesprächen einbestellt, da aus Sicht der Lehrkraft Gesprächs- oder Handlungsbedarf besteht. Schon diese Gegebenheit kann für Eltern sehr unangenehm sein und eine offene Kommunikation von vornherein hemmen. Eine erste, teilweise nicht zu unterschätzende Hürde kann deshalb die Entwicklung einer gemeinsamen Problemsicht sein. Den Eltern ist das Problem unter Umständen noch nicht bekannt oder sie sehen das gesamte Ausmaß noch nicht. Für ein gutes Beratungsgespräch ist es an dieser Stelle unerlässlich, zunächst sicherzustellen, dass dieser Ausgangspunkt geklärt wird. Ein Übergehen dieses Punktes kann das Scheitern des gesamten Beratungsprozesses zur Folge haben. Auch auf Seiten der Lehrkraft ist die *Freiwilligkeit* oft eingeschränkt, da sie an verschiedenen Schularten zu Beratungsgesprächen verpflichtet ist und sie deshalb auch Gespräche führen müssen, die sie nicht möchten bzw. die mit Sorgen bzw. Ängsten verbunden sind (Jürgens, 2002).

Unabhängigkeit

Ein weiterer zentraler Faktor ist die *Unabhängigkeit* der Beraterperson; in professionellen Beratungssettings ist diese Person unabhängig, neutral und nicht in das Problem involviert. Für Lehrkräfte trifft dies nicht zu. Eine Lehrkraft übernimmt in ihrer Position eine Doppelfunktion; einerseits beurteilt und bewertet sie, muss systemimmanente Regeln umsetzen und übernimmt andererseits die Beraterrolle. Es besteht zudem die Möglichkeit, dass die Lehrkraft aus Sicht der Eltern als Teil des Problems wahrgenommen wird, wie bspw. „Sie sind schuld, dass...“. Somit ist die Lehrkraft aus Sicht der Eltern das Kernproblem, so dass das Einnehmen der Beraterrolle durch die Lehrkraft aus Perspektive der Eltern teilweise zynisch wirken kann. Jedenfalls ist hier sehr hohe Beratungskompetenz notwendig, um aus dieser schwierigen Situation in ein gutes Beratungsgespräch zu kommen. In diesen Fällen von Angriffen und Beleidigungen ist eine professionelle Distanz notwendig, damit die Lehrkräfte mit den Eltern im Sinne des* Schüler*in die Beratung fortführen können. Bevor in diesen Fällen an der Problemlösung gearbeitet werden kann, ist der Beziehungsaufbau zu den Eltern zentral. Dies stellt Lehrkräfte vor hohe kommunikative Anforderungen.

Vertrauen und Vertraulichkeit

Die Doppelfunktion der Lehrkraft – einerseits Vermittler*in und Beurteiler*in, andererseits Berater*in – kann im hierarchischen System Schule eine offene, transparente Kommunikation mit den Eltern erschweren, da diese negativen Auswirkungen auf ihr Kind befürchten. Eltern, die bspw. mit Repressalien gegenüber ihrem Kind rechnen oder sich vor einer möglichen Verurteilung und Bewertung ihrer Person, ihrer Situation oder ihren Handlungen durch die Lehrkraft fürchten, werden nicht offen und ehrlich kommunizieren. Auch in diesem Fall muss zunächst ein Beziehungsaufbau stattfinden, welcher dann überhaupt erst ein offenes Beratungsgespräch ermöglicht. Auch für die Lehrkraft kann die hierarchische Einbindung in das System Schule eine Schwierigkeit darstellen, da sie bspw. nicht an die Schweigepflicht gebunden ist und auch eigene Ängste vor Repressalien eine offene Kommunikation erschweren können.

Professionalität

Lehrkräfte haben durch ihre Ausbildung Expertise in vielen Bereichen. Vor allem beziehen sich ihr Wissen und ihre Handlungskompetenz auf Elemente des Unterrichts, wie bspw. Lernen, Entwicklung, Förderung, Fachwissen in den einzelnen Fächern und dessen Vermittlung. Gesprächsführung und Beratung gehören meistens nicht dazu (Wild, 2003). Lehrkräfte werden deshalb teilweise als semi-professionelle Berater (Schnebel, 2017) bezeichnet, da Beratung zu ihren Aufgaben gehört, für die sie aber kaum ausgebildet sind. Dies hat oft zur Folge, dass Lehrkräfte gut gemeinte Ratschläge an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Eltern vorbei erteilen. Sie folgen dabei oft ihrer Rollen, die sie im Unterricht einnehmen. Dadurch übernehmen sie teilweise (zu) viel Verantwortung für das Beratungsgespräch und die Eltern werden unter Umständen passiv. Meist geschieht dies nicht aus böser Absicht, sondern aus Unwissenheit heraus. Beratung bedeutet in erster Linie Hilfe zu Selbsthilfe in einem Gespräch mit gleichberechtigten Partnern, d. h. in einem gemeinsamen Prozess sollen Lösungen erarbeitet werden, zu deren Umsetzung die Eltern dann auch in der Lage sind. Im Prinzip bringt die Lehrkraft durch die Beteiligung sehr viel Wissen mit, welches sie auch einbringen könnte. Jedoch setzt dies aber schon eine sehr hohe Beratungskompetenz voraus, da die Lernperson sich von sich selbst distanzieren muss und eigene Anteile auf

der Metaebene reflektieren müsste. Das ist gerade bei persönlicher Betroffenheit nur sehr schwer möglich.

Darüber hinaus gibt es weitere Dimensionen, die Beratungsgespräche in Schulen erschweren. Dazu gehört der zeitliche Rahmen von Beratungsgesprächen in Schulen. Obwohl Beratungsgespräche mit Eltern zu den Kernaufgaben von Lehrkräften gehören, sind im Schulalltag kaum Zeitfenster dafür vorgesehen. Auch auf Seiten der Eltern ist es oft schwierig, einen geeigneten Termin zu finden. So sind die zeitlichen Ressourcen auf beiden Seiten sehr begrenzt, und es besteht die Gefahr, dass aufgrund des zeitlichen Drucks vorschnell Lösungen scheinbar gefunden werden und die wichtige Phase des Beziehungsaufbaus kommt zu kurz, woraus sich schwerwiegende Probleme ergeben können.

Die aufgeführten Umstände zeigen, dass Lehrkräfte als Teil des Systems Schule nicht wie professionelle Berater*innen agieren können (Aich & Behr, 2019; Schnebel, 2017). Gerade deshalb ist eine adäquate Professionalisierung der Lehrkräfte, die den Herausforderungen im Bereich Beratung in der Schule Rechnung trägt, unerlässlich.

Herausforderung Professionalisierung von Lehrkräften für Beratungsgespräche

Für eine Professionalisierung im Bereich pädagogischer Beratung sieht Strasser (2020a) zwei Umstände als Erschwernis: Einerseits ist in Beratungssettings der Kern der professionellen Aufgabe schwer zu bestimmen. Liepelt und Strasser (2020) befassen sich bspw. in einer rekonstruktiv angelegten Interviewstudie mit der professionellen Herausforderung des Umgangs mit beratungsbezogenen Anforderungen angesichts einer von Lehrkräften als unzureichend empfundenen Vorbereitung auf dieselben. Die andere Erschwernis liegt in der persönlichen Involviertheit der Beratungsperson. In einem Beratungsgespräch treffen mindestens zwei Personen aufeinander. Je nach Problematik und Beziehungsverhalten der Beteiligten ist es möglich, dass beim Beratenden intensive Emotionen ausgelöst werden, welche wiederum eine Quelle der Belastung darstellen können. Unterbrink, Zimmermann, Pfeifer, Wirsching, Brähler & Bauer (2008) kommen aufgrund ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass gestörte Beziehungen zu Eltern, dazu gehören Anschuldigungen, Beschwerden, verbale Beleidigungen, eine bisher unterschätzte Quelle für Stress und Anspannung darstellen. Ebenso zeigt die Arbeits-

zeiterhebung von Lehrkräften in der Schweiz von 2019, dass sich jede fünfte Lehrperson durch Elternkontakte belastet fühlt, ganz junge Lehrkräfte fühlen sich sogar überdurchschnittlich belastet (Brägger, 2019). Aufgrund der Herausforderungen bei der Professionalisierung für die diversen Spannungsfelder bei Beratungsgesprächen in der Schule stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte brauchen, um diese effektiv führen zu können.

Beratungskompetenz von Lehrkräften

Während der letzten Jahre sind verschiedene Beratungskompetenzmodelle entstanden, die auch zum größten Teil empirisch überprüft wurden (Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010; Gerich, 2016; Gerich, Bruder, Hertel, Hascher & Schmitz, 2014; Hertel, 2009; Schwarzer & Buchwald, 2009; Strasser & Gruber, 2003). Beim Vergleich der verschiedenen Modelle fällt auf, dass Fachwissen, Gesprächsführungs-Skills sowie Bewältigungsstrategien in fast allen Modellen enthalten sind. Das Fachwissen der beratenden Person bezieht sich dabei auf das domänenspezifische Wissen und beratungsrelevante Sachverhalte innerhalb des zu beratenden Kontextes. Die Gesprächsführungs-Skills beinhalten Elemente wie bspw. aktives Zuhören, Paraphrasieren, Fragetechniken, Strukturierung. Bei den Bewältigungsstrategien sind u. a. Kritikfähigkeit und Umgang mit schwierigen Situationen enthalten. Darüber hinaus enthalten einige Modelle weitere Kompetenzen, die teilweise unterschiedlich zugeordnet werden. Dazu gehören bspw. die diagnostische Kompetenz, Problemlösekompetenz, soziale Kompetenz und Prozesskompetenz.

Strasser (2020b) weist hinsichtlich des Kompetenzerwerbs von Berater*innen darauf hin, dass dieser im allgemeinen in mehreren Phasen verläuft. Dabei steht zu Beginn des Kompetenzerwerbs v. a. der Wissenserwerb von grundlegenden Konzepten und Theorien im Fokus. Dabei ist es bedeutsam, dass in dieser Wissensbasis Kenntnisse bspw. über unterschiedliche Interventionsstrategien enthalten sind.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen können drei Punkte festgestellt werden: Beratung ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften, die Professionalisierung hierfür unterliegt gewissen Erschwernissen und die Rahmenbedingungen der Beratung in der Schule bergen verschiedene Herausforderungen. Deshalb sind in den letzten Jahren zunehmend Ansätze und Initiativen entstanden, die diesem Missstand entgegen-

wirken sollen (Aich, 2015; Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, 2020; Gartmeier, 2018; Hertel, 2009). Eines dieser Projekte wird nun im Folgenden vorgestellt.

Ein Training als landesweite Lehrkräftefortbildung zur Verbesserung der Beratungskompetenz

Um die Beratungskompetenz von Lehrkräften in Baden-Württemberg zu stärken, wurde das Gesprächstraining *Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG)* als landesweite Fortbildung implementiert. Diese 3,5-tägige Fortbildung wird von geschulten Multiplikator*innen durchgeführt (Aich, Kuboth & Behr, 2017b).

Fragestellung und Forschungsdesign

Das gesamte Projekt – die Schulung der Multiplikator*innen sowie die Durchführung der Trainings als Fortbildung – wird wissenschaftlich begleitet. Im Fokus des vorliegenden Beitrags liegen die Spannungsfelder beim Führen von Beratungsgesprächen mit Eltern, wobei sich folgende Fragen ergeben:

1. Aus welchen Gründen nehmen die Lehrkräfte am Training teil?
2. Was sind die häufigsten Problemfelder in Elterngesprächen?

Während der ersten beiden Schuljahre, in denen das Training als Fortbildung ausgebracht wurde, wurde dieses von $N = 265$ ($m = 16$, $w = 249$) Lehrkräften besucht. Die Lehrkräfte konnten sich freiwillig nach Interesse für dieses Training anmelden. Das Alter der teilnehmenden Lehrkräfte betrug 43,6 Jahre ($SD = 10,4$), das Dienstalter 15,0 Jahre ($SD = 12,9$). 76,6% (203) der teilnehmenden Lehrkräfte unterrichten an Grundschulen, 14,3% (38) an Sekundarschulen (Hauptschule, Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule) und 9,1% (24) an Sonder- oder Förderschulen. 26% (69) der teilnehmenden Lehrkräfte haben eine Aus- oder Weiterbildung in einem Gesprächsführungs-/Beratungsverfahren absolviert.

Zur Generierung von Daten wurden offene Fragen im Fragebogen zur Evaluation des Gesamtprojekts eingesetzt. Die Antworten wurden inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Dabei wurden zunächst datengesteuert Kategorien gebildet, welche in einem iterativen Prozess das Kategoriensystem ergaben (Rädiker & Kuchartz, 2019).

Ergebnisse

Zu Frage 1: Die Gründe für die Motivation zur Teilnahme am Training sind in Tabelle 1 aufgeführt. Aufgrund des offenen Antwortformats haben manche Teilnehmenden mehrere Gründe aufgeführt. Die Auswertung ergibt, neben einer Restkategorie „Sonstiges“, drei große Kategorien mit ähnlich starker Ausprägung: *Verbesserung der Gesprächsführungs-Skills*, *herausfordernde, schwierige Elterngespräche/Konflikte* sowie *fehlendes Theorie- und Handlungswissen über Gesprächsführung und Beratung*.

Tab. 1 Gründe für die Teilnahme am Training

Kategorie	Präzisierung der Kategorie	Häufigkeit
		346
Verbesserung der Gesprächsführungs-Skills	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung von Gesprächen • Lösungsorientierung • Steigerung der Effektivität • Einbringen von Empathie und Wertschätzung in Gesprächen 	102
herausfordernde, schwierige Elterngespräche, Konflikte	<ul style="list-style-type: none"> • schwierige, konfliktreiche Gespräche als Stressfaktor • bessere Bewältigung • gelassenerer Umgang mit schwierigen Gesprächen 	96
Theorie- und Handlungswissen über Gesprächsführung/Beratung	<ul style="list-style-type: none"> • weitere Professionalisierung und Vertiefung des (Erfahrungs-)Wissens • Kennenlernen von Konzepten und Modellen aufgrund kaum vorhandener Kenntnisse • als Berufsanfänger keine/wenig Erfahrung in Beratungsgesprächen 	90
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • Zunahme der Bedeutung von (Beratungs-)Gesprächen • Zunahme bzw. bereits hohe Anzahl an Gesprächen • Besuch des Trainings zur anschließenden Multiplikation im Kollegium oder in anderer Zielgruppe • Teilnahme von der Schulleitung empfohlen oder gewünscht • Empfehlung von Lehrkräften, die bereits am Training teilgenommen haben 	58

Zu Frage 2: Die häufigsten Problemfelder der Teilnehmenden, wobei die Angabe mehrerer Problemfelder möglich war, sind in Tabelle 2 dargestellt. Dabei weist die Kategorie *Herausforderung Perspektivübernahme* die größte Häufigkeit auf. Bezogen auf die Teilnehmerzahl (265) bedeutet dies, dass 88% der Teilnehmenden diese Kategorie als Problemfeld ihrer Beratungsgespräche sehen. Rund ein Drittel der Teilnehmenden nennt Problemfelder, die den Kategorien *Herausforderung Gesprächsinhalte* und *Herausforderung Bewältigung* zugeordnet sind.

Tab. 2 Häufigste Problemfelder bei Beratungsgesprächen in der Schule

Kategorie	Präzisierung der Kategorie	Häufigkeit
		619
Herausforderung Perspektivübernahme	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Sichtweisen bzw. keine Problemsicht • unterschiedliche Erwartungen, Erwartungshaltung der Eltern 	233
Herausforderung Gesprächsinhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Notengebung, Leistung, (Sozial-)Verhalten 	92
Herausforderung Bewältigung	<ul style="list-style-type: none"> • Kritik, Beschwerden, Vorwürfe, Angriff, Schuldzuweisungen der Eltern • (starke) Emotionen • Eltern fühlen sich angegriffen 	91
Herausforderung Gedanken, Gefühle, Einstellungen der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • persönliche Probleme, Überforderung, Desinteresse, Ehrgeiz der Eltern • Ängste, Sorgen, Unsicherheiten der Eltern • passive, hilflose Eltern 	61
Herausforderung Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • mangelnde Gesprächsführungs-Skills (Strukturierung, eigene Meinung einbringen,...) • sprachliche und kulturelle Probleme • Missverständnisse, Kommunikationsprobleme 	52
Herausfordernde Lösungs- und Ressourcen- orientierung	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Umsetzung der Ratschläge und Vereinbarungen • fehlende Ziel-/Lösungsorientierung • unklare Zuständigkeit/Verantwortung 	44

Kategorie	Präzisierung der Kategorie	Häufigkeit
Herausforderung Beziehungsebene	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsebene zu den Eltern aufnehmen und gestalten • fehlende direkte, offene Kommunikation 	28
Sonstiges		15
zeitliche Dimension		3

Fazit und Diskussion

Lehrkräfte erfüllen in der Schule eine Reihe von Aufgaben. Dazu gehört auch das Führen von Beratungsgesprächen. Im ersten Teil des Artikels wurden Herausforderungen, die im Zusammenhang mit Beratungsgesprächen entstehen können sowie Erschwernisse bei der Professionalisierung, dargestellt. Diese Herausforderungen spiegeln sich auch zum Großteil in den Ergebnissen der Befragung der Teilnehmenden am Training *Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern* wider.

Anhand der Gründe für die Teilnahme lässt sich erkennen, in welchen Bereichen die Lehrkräfte sich selbst defizitär erleben. Strasser (2020b) verweist darauf, dass der Kompetenzerwerb hinsichtlich Beratung in mehreren Phasen verläuft, wobei die Kenntnis über Theorien, Modelle und Konzepte als grundlegender erster Schritt gesehen werden kann. Bereits hier zeigen die Angaben der Lehrkräfte fehlende Kenntnisse über Beratung und Gesprächsführung. So ist es nicht verwunderlich, dass aus Sicht der Teilnehmenden auch Gesprächsführungsskills nicht ausreichend vorhanden sind/ihre Gesprächsführungsskills verbessern wollen. Auch herausfordernde, konfliktreiche Gespräche scheinen die Lehrkräfte vor Herausforderungen zu stellen, weshalb sie am Training teilnehmen. Dies deutet darauf hin, dass sie nicht über (ausreichend) Coping-Strategien verfügen, die hierfür notwendig sind. Das sind genau die beiden Bereiche, Gesprächsführungsskills sowie Coping-Strategien, die in sämtlichen Kompetenzmodellen zu Beratung vertreten sind.

Als zentrales Problemfeld in Beratungsgesprächen mit Eltern konnte die Herausforderung *Perspektivübernahme* identifiziert werden. Unterschiedliche Problemsichten bzw. keine Problemsicht sowie unterschiedliche Erwartungen stellen Lehrkräfte vor besondere Heraus-

forderungen, mit denen sie anscheinend schwer umzugehen wissen. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Zum einen kann es an der fehlenden Freiwilligkeit liegen, die schulischen Beratungsgesprächen oftmals zugrunde liegt. Auch fehlendes Vertrauen in das Gegenüber, offen und ehrlich zu kommunizieren, kann ebenso dazu beitragen. Diese Schwierigkeit hängt einerseits wiederum mit fehlenden Gesprächsführungs-Skills zusammen, wie bspw. einen gelungenen Beziehungsaufbau mit Eltern in Beratungsgesprächen zu gestalten. Andererseits ist die Lehrperson eben nicht unabhängig, wie im ersten Teil des Beitrags dargestellt, und vertritt verschiedene Interessen aufgrund ihres Eingebundenseins in das Hierarchie-System Schule. Dies kann Eltern in ihrer Kommunikation hemmen und eben zu Problemen bei der Perspektivübernahme führen. Erstaunlicher dagegen ist eher das Ergebnis, dass bestimmte Gesprächsinhalte Probleme bereiten, für die die Lehrkräfte ja ausgebildet sind. Es liegt die Vermutung nahe, dass auch hier Strategien im Bereich Gesprächsführungs-Skills und Coping fehlen, um unangenehme Themen mit Eltern adäquat zu besprechen. Übergreifend für sämtliche Ergebnisse ist die Erkenntnis, dass der Umgang mit Emotionen Lehrkräfte vor große Herausforderungen stellt. Dies bestätigt die Schwierigkeit der Professionalisierung für Beratung (Strasser, 2020a).

Obwohl die Aussagekraft der Ergebnisse aufgrund der Stichprobe eingeschränkt ist, bestätigen die Resultate bisherige Erkenntnisse der Forschung (Behr & Franta, 2003; Schnebel, 2017; Wild, 2003), dass Lehrkräfte immer noch grundlegende Defizite im Bereich Beratung/ Gesprächsführung haben, und dass deshalb sowohl in der ersten und zweiten als auch in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung Angebote in diesem Bereich absolut notwendig sind, um den Lehrkräften das Handwerkzeug für professionelle Beratung an die Hand zu geben und sie dadurch in ihrer Arbeit zu unterstützen und sie darauf gut vorzubereiten.

Literatur

- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (2., überarb. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017a). Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern – Überblick und Anwendung. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (1. Aufl.) (S. 112-125). Weinheim: Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017b). Training von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nach dem Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG). Disseminierung und Evaluation eines integrierten Konzepts für ein landesweites Lehrertraining. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (4), 282-289.
- Brägger, M. (2019). *LCH Arbeitszeiterhebung 2019. Bericht zur Erhebung bei 10'000 Lehrpersonen*. Verfügbar unter <https://www.lch.ch/publikationen/studien/detail/arbeitszeiterhebung-lch-2019-bericht-buero-braegger-2019> [25.06.2021].
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56*, 274-285.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft: Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (4), 193-214.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Wiesbaden: Springer.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T. & Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention, Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., überarb. Aufl.) (S. 517-542). Weinheim: Beltz.
- Grewe, N. (2015a). Entwicklungstendenzen in der schulischen Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele* (3., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 3-17). Köln: Link.
- Grewe, N. (2015b). Gesprächsführung und Leitlinien in der Beratung. In N. Grewe (Hrsg.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule: Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele* (3., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 18-45). Köln: Link.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Bruder, S. & Gerich, M. (2016). Elternberatung im Kontext der Schule. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 195-202). Weinheim: Beltz.
- Jürgens, E. (2002). Elternhaus und Schule. Anregungen für die Gestaltung einer gelingenden Kooperation. *Unterrichten, erziehen*, 21 (4), 210-214.
- KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*.

- Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [01.05.2021]
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Liepelt, H. & Strasser, J. (2020). *Teachers' professional learning regarding parent counseling*. Learning & professional development: From innovative research to innovative interventions. books abstracts of the EARLI SIG14 2020 Conference. <http://doi.org/10.6084/m9.figshare.12515342>
- Rädiker, S. & Kuchartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule* (3., aktual. und erw. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2009). Beratung in der Pädagogischen Psychologie. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 129-151). Heidelberg: Springer.
- Strasser, J. (2020a). Professionalisierung pädagogischer Beratung. *Empirische Pädagogik*, 34 (4), 282-287.
- Strasser, J. (2020b). Wissenskapsulierung: Eine Grundlage der professionellen Entwicklung von Berater*innen? *Empirische Pädagogik*, 34 (4), 302-316.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (4), 381-399.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E. & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 82 (1), 117-123.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 513-533.

Christina Kuboth, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd,
Abteilung Pädagogische Psychologie,
Beratung und Intervention.
Arbeitsschwerpunkt:
Gesprächsführung mit Eltern

christina.kuboth@ph-gmuend.de



Gernot Aich, Dr. phil., Professor
für Beratung und Entwicklungsförderung
im pädagogisch-psychologischen Kontext
an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd,
Kommunikationstrainer.
Arbeitsschwerpunkte:
Kommunikation und Interaktion,
Selbstkonzeptförderung

gernot.aich@ph-gmuend.de



03

*Johanna Hilkenmeier,
Christian Greiner,
Sabrina Bonanati und
Heike M. Buhl*

Förderung von motivierenden
Gesprächsstrategien
im Elterngespräch.
Workshop für Lehrkräfte
und Studierende

In diesem Beitrag wird ein theoretisch und empirisch fundiertes sowie evaluiertes Workshopkonzept für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende vorgestellt, welches niedrigschwellig dabei unterstützen soll, während einer Beratung im Elterngespräch eine motivierende Haltung einzunehmen, um Eltern in ihrer Selbstbestimmung zu unterstützen. Durch den Workshop soll die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden bezüglich der Durchführung von Elterngesprächen gefördert werden. Das Workshopkonzept basiert auf Forschungsergebnissen zur Bedeutsamkeit der elterlichen Selbstbestimmung in Elterngesprächen (siehe zusammenfassend Greiner, 2020; Hilkenmeier, 2017). Es geht dabei weniger um die Vermittlung einzelner Strategien und Techniken, sondern vielmehr um das Erarbeiten der vier motivationstheoretisch begründeten Prinzipien *Wertschätzung*, *Autonomieunterstützung*, *Strukturgebung* und *wenig Kontrolle*.

Obwohl Elterngespräche zur Routine von Lehrkräften zählen sollten, fühlen Lehrkräfte sich häufig durch ihre Ausbildung nicht hinreichend auf Elterngespräche im schulischen Handlungsfeld vorbereitet (vgl. Aich, 2015; Drechsel, Sauer, Paetsch, Fricke & Wolstein, 2020); Hertel, 2009; Schnebel, 2017). Auf der Seite der Erziehungsberechtigten kommt hinzu, dass diese in unterschiedlichem Ausmaß durch Lehrkräfte erreichbar sind und teilweise wenig im schulischen Alltag ihrer Kinder involviert sind (vgl. Hillmayr, Täschner, Brockmann & Holzberger, 2021). Gründe hierfür können unterschiedlich sein. In ihrem empirisch gestützten Modell der Bedingungen für elterliches Schullengagement beschreiben Hoover-Dempsey und Sandler (1995; s. a. Wild & Lorenz, 2010) als mögliche Gründe für ein geringes elterliches Engagement zum Beispiel fehlendes Wissen und fehlende Fertigkeiten bei der Unterstützung oder unklare Zuständigkeitskonzeptionen. Für Lehrkräfte dürfte ein Ansatz zum Erreichen von Eltern in Elterngesprächen somit sein, konkret an einzelnen Bedingungen im Elterngespräch anzuknüpfen (z. B. Wissen und Fertigkeiten vermitteln, Zuständigkeiten klären).

Neben den Gesprächsinhalten bleibt jedoch weiterhin offen, mit welchen *Mitteln* diese Inhalte im direkten Kontakt mit Erziehungsberechtigten kommuniziert werden. Bisherige Tipps und Ratschläge von Empiriker*innen und Praktiker*innen lassen sich auf einer theoretischen Ebene der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2004) zu einem Modell der Gesprächsstrategien zur Förderung elterlichen Schullengagements zusammenfassen (vgl. Hilkenmeier, 2017). Demnach kann

Motivation (in diesem Beitrag die Motivation der Eltern) gefördert werden durch Wertschätzung, Autonomieunterstützung, Strukturgebung und einen Verzicht auf Kontrolle (Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Im hier vorgestellten Workshop geht es weniger um die Vermittlung einzelner konkreter Hinweise, sondern vielmehr um das Aufbauen einer übergeordneten Struktur und inneren Haltung. Anders als in anderen wirksamen, theoretisch fundierten und evaluierten Workshops (z. B. Aich, 2015; Gartmeier, Deistler, Fischer, Gut, Hoier et al. (2020); Gerich, Trittel & Schmitz, 2017) wird der Fokus auf die Vermittlung von nur einer, möglichst leicht zugänglichen, Theorie gelegt. Die oftmals beschriebene Kluft zwischen Wissen und Handeln soll hierdurch überbrückt werden (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). Die Vermittlung einer klaren und übersichtlichen Struktur soll dabei die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass das neu erworbene bzw. neu strukturierte Wissen praktisch Anwendung findet. Neben der Theorievermittlung und Verdeutlichung der praktischen Relevanz der Förderung elterlichen Schulengagements soll zudem, nicht zuletzt durch die direkte Erprobung im Rollenspiel, direkt am Handlungs- und Erfahrungsraum der Lehramtsstudierenden und Lehrkräfte und somit an den subjektiven Theorien kurzer Reichweite angeknüpft werden (vgl. Seidel, Prenzel & Krapp, 2014), denn bewusstes, zielgerichtetes Handeln orientiert sich weniger an erlernten wissenschaftlichen Theorien als vielmehr an subjektiven Theorien kurzer Reichweite (vgl. Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; Wahl, 2013).

Die Vermittlung einer übersichtlichen und leicht zugänglichen theoretischen Struktur soll zudem die Selbstwirksamkeit der Workshopteilnehmenden hinsichtlich der Durchführung von Elterngesprächen fördern, also ihre Gewissheit, Elterngespräche durch eigene Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Eine hohe Selbstwirksamkeit gilt dabei als Schlüssel zu Handlungsbereitschaft, Motivation und Anstrengungsbereitschaft (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Beschreibung des Workshops

Der Workshop wird in einem Umfang von zwei Zeitstunden durchgeführt. Pandemiebedingt wird er derzeit ausschließlich digital angeboten. Zielgruppe für die Workshops sind Lehrkräfte (Expert*innen und

Noviz*innen) sowie auch Lehramtsstudierende (Regelschullehramt und Sonderpädagogik) aller Schulformen. Der Workshop wurde im Vorfeld in einem iterativen Entwicklungsprozess mehrfach mit Studierenden und Lehrkräften durchgeführt. Basierend auf den Erfahrungen und Rückmeldungen wurden in einem Prozess der formativen Evaluation Bausteine des Workshops angepasst und weiterentwickelt. Ziel des Workshops ist es, einen möglichst niedrigschwelligen, einfachen und praxisnahen, aber gleichzeitig auch empirisch begründeten Zugang zu den drei Aspekten *Wertschätzung*, *Autonomieunterstützung* und *Strukturgebung* zu ermöglichen und mittels der Durchführung und Reflexion von Rollenspielen zu erproben. Der in seiner Komplexität reduzierte Zugang soll dazu führen, dass sich Teilnehmende durch den Workshop sicherer und wirksamer bezüglich der Durchführung von Elterngesprächen fühlen und Erlerntes mit einer hohen Wahrscheinlichkeit in die Praxis übernehmen können.

Workshopbausteine und Ablauf

Teil 1: Kennenlernen (Plenum; 5 Minuten)

Als Einstieg für die Teilnehmenden und die Workshopleitung werden alle gebeten, sich kurz mit einem Adjektiv vorzustellen, welches als besonders bezeichnend für Elterngespräche erlebt wird.

Teil 2: Elterngespräche aus der Perspektive der Teilnehmenden (Kleingruppe und Plenum; 15 Minuten)

Bereits vor Workshopbeginn werden die Teilnehmenden gebeten, an einer Onlineumfrage teilzunehmen. Neben Fragen zur Workshop-evaluation wird zusätzlich die Frage gestellt, was kooperative Elternarbeit und ein gelingendes Elterngespräch ausmacht und welche Bedingungen für ein gelingendes Elterngespräch wichtig sind. Die anonymisierten Ergebnisse werden von der Workshopleitung im Vorfeld aufbereitet und als Arbeitsgrundlage für eine Kleingruppenarbeit zur Verfügung gestellt. In der Kleingruppenarbeit werden die Teilnehmenden gebeten, sich ein besonders gutes sowie ein besonders schlechtes Elterngespräch vorzustellen und darauf aufbauend Gelingensbedingungen für Elterngespräche (schriftlich in Padlet) zu sammeln.

Teil 3: Elterngespräche aus Forschungsperspektive (Plenum; 30 Minuten)

In einem Vortrag werden relevante Forschungsergebnisse referiert. Neben der Klärung von Begrifflichkeiten wird zunächst von Befunden zur Bedeutsamkeit des Elternhauses für die schulische Entwicklung des Kindes berichtet. Anschließend wird das Modell der Bedingungen elterlichen Schulengagements (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) vorgestellt. Hieran anknüpfend wird von der Bedeutsamkeit von Elterngesprächen, von Wünschen der Eltern und Lehrkräfte sowie von gesprächsanalytischen Befunden zu einer möglichen Hierarchie im Elterngespräch gesprochen. Schließlich wird das Kernstück des Workshops eingeführt: Aufbauend auf der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985; Wild & Lorenz, 2010) wird das bereits oben beschriebene Modell der Gesprächsstrategien zur Förderung elterlichen Schulengagements (Hilkenmeier, 2017) vorgestellt.

Teil 4: Rollenspiel (Vorbereitung, Durchführung und Reflexion) (Kleingruppe und Plenum; 60 Minuten)

Die Teilnehmenden gehen jeweils zu dritt in einen digitalen Gruppenraum (break-out session). Sie nehmen die Rolle des Elternteils oder der Lehrkraft ein oder erhalten einen Beobachtungsauftrag. Mithilfe einer Anleitung (Rollenbeschreibung, Hinweise zur Vorbereitung, Durchführung und Reflexion zum Rollenspiel) bereiten sich die Teilnehmenden auf ein ca. 10-minütiges Rollenspiel vor und führen dieses durch. Das Gespräch wird anschließend mithilfe des zuvor eingeführten Modells reflektiert. Die Phase schließt mit einem Austausch im Plenum ab. Hierbei wird fokussiert, welche Strategien und Vorgehensweisen als besonders hilfreich erlebt wurden.

Teil 5: Abschluss, individuelles Fazit (Plenum; 10 Minuten)

Die Teilnehmenden werden gebeten, ein Adjektiv in den Chat zu schreiben, welches sie zum aktuellen Zeitpunkt beschreibt. Nach einem Abschluss durch die Workshopleitung werden die Teilnehmenden dazu eingeladen, an der Workshopevaluation teilzunehmen.

Evaluation des Workshops

Fragestellung

Ziel der begleitenden Evaluation ist es, zu untersuchen, inwieweit durch den Workshop die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden in Bezug auf die Durchführung von Elterngesprächen erhöht werden kann. Zudem soll geprüft werden, welche Workshopinhalte als besonders wichtig oder unwichtig eingeschätzt werden und wie Teilnehmende den persönlichen Ertrag durch den Workshop einschätzen.

Stichprobe

Der Workshop wurde im Zeitraum von Mai 2021 bis Januar 2022 mit insgesamt fünf Gruppen durchgeführt und begleitend evaluiert. Alle Workshops wurden von derselben Person geleitet. An zwei Workshops nahmen vornehmlich Regelschullehrkräfte teil ($N = 18$ und $N = 11$), ein dritter Workshop wurde für Lehrkräfte der Sonderpädagogik angeboten ($N = 12$). Zwei weitere Workshops wurden mit Lehramtsstudierenden durchgeführt ($N = 9$ und $N = 20$). Es nahmen insgesamt $N = 70$ Personen an der Befragung vor Workshopbeginn teil, $N = 50$ Personen nahmen an der Befragung nach Workshopende teil. Antworten wurden nicht erzwungen, wodurch fehlende Werte entstanden (Max. = 15.2% pro Variable).

Instrumente

Teilnehmende wurden gebeten, vor Workshopbeginn sowie direkt nach Workshopende einen Online-Fragebogen auszufüllen. In einem quantitativen Fragebogenteil konnten insgesamt zehn Items (Eigenkonstruktion) zur Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Durchführung von Elterngesprächen bewertet werden (z. B. „In Elterngesprächen kann ich Eltern für etwas begeistern und mit ins Boot holen.“). Antworten konnten auf einer fünfstufigen Antwortskala („trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) gegeben werden. In einem ersten Analyseschritt wurde eine explorative Faktorenanalyse mit den zehn entwickelten Items zur Selbstwirksamkeit bei der Durchführung von Elterngesprächen durchgeführt. Eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Parallelanalyse sowie einem MAP-Test (Minimum Average Partial Test; vgl. Hayton, Allen & Scarpello, 2004) ergab bei acht Items eine einfaktor-

elle Lösung bei einem Eigenwert von 4.3 und zufriedenstellenden Ladungen zwischen .63 und .84. Die Reliabilitätsanalyse führte zu einem Cronbachs Alpha von $\alpha = .87$, sodass schließlich ein Skalenmittelwert mit acht Items gebildet wurde.

Nach dem Workshop erhielten die Teilnehmenden fünf offene Fragen dazu, welche Inhalte sie besonders interessant, spannend oder hilfreich fanden, worauf sie hätten verzichten können, wie sie den Umfang des Workshops einschätzten, wie sie den Ertrag der Veranstaltung für sich persönlich einschätzten und ob sie Eltern nach dem Workshop besser motivieren könnten.

Ergebnisse

Zur Prüfung, ob die Teilnahme am Workshop zu einem Anstieg an Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Durchführung von Elterngesprächen führte, wurde ein Mittelwertvergleich durchgeführt. Aufgrund fehlender Angaben bei der Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeit konnten die Daten von $N = 65$ Personen (von 70 Personen) für den Prä-Test und $N = 41$ Personen (von 50 Personen) für den Post-Test in die Analysen einbezogen werden. Die Daten der Prä- und Posttests wurden zur expliziten Gewährleistung der Anonymität nicht den Personen zugeordnet, sodass ein t -Test bei unabhängigen Stichproben durchgeführt wurde. Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten ($t(104) = -4.14; p < .001$).

Die qualitative Auswertung der Fragen offenen Antwortformats ergab, dass als hilfreiche Inhalte besonders häufig die Vorstellung des Modells der Gesprächsstrategien (18 Personen, z. B. „das Modell der Gesprächsstrategien ist hilfreich und wird mich weiter begleiten“) sowie die Erprobung im Rollenspiel (16 Personen, z. B. „Rollenspiel war hilfreich [auch wenn ich es eigentlich schrecklich finde]“) erlebt wurden. Verzichtet werden hätte können auf die Vorstellungsrunde (5 Personen). Zudem sprachen sich fünf Personen dafür aus, den theoretischen Input im Workshop zu kürzen. Hinsichtlich des Umfangs hätten sich neun Personen eine halbe Stunde mehr gewünscht, um mehr Zeit für die Reflexion des Rollenspiels zu haben (z. B. „Die Zeit für den Austausch in den Rooms hätte für mich gerne auch länger sein können.“). Der persönliche Ertrag durch den Workshop wurde von 38 Teilnehmenden als hoch eingeschätzt (z. B. „Nehm ich alles

mit in meine nächsten Gespräche!“), drei Personen gaben den Ertrag als mittel oder ausbaufähig an (z. B. „ein paar neue Dinge mitgenommen“). Keine Person gab an, nicht vom Workshop profitiert zu haben. Auf die Frage, ob die Teilnehmenden nach dem Workshop den Eindruck hätten, Eltern nun besser motivieren zu können, antworteten 24 Personen mit ja (z. B. „Ja, hierzu gab es viele Impulse“), elf Personen, in erster Linie aus der Gruppe der Lehramtsstudierenden, antworteten unsicher aufgrund bisher fehlender praktischer Erfahrungen (z. B. „ich glaube wohl, muss ich allerdings im Alltag sehen“). Zwei Personen gaben an, bereits vor Workshopteilnahme Eltern gut motiviert haben zu können (z. B. „viele davon mache ich bereits und ich habe mich durch viele Kommunikationstrainings fortgebildet“).

Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wurde ein niedrighschwelliges Workshopkonzept für praktizierende und angehende Lehrkräfte vorgestellt, welches auf die Förderung von Beratungskompetenz in Elterngesprächen abzielt. Mit den vier motivationstheoretisch begründeten Elemente *Wertschätzung*, *Autonomieunterstützung*, *Strukturgebung* und *wenig Kontrolle* soll den Teilnehmenden ein möglichst überschaubares und eingängliches Werkzeug an die Hand gegeben werden, das vorrangig durch die Vermittlung von übergeordneten Prinzipien wirkt. Durch die einfache Handhabbarkeit wird die anschließende Umsetzung in den praktischen Alltag sowie die Verankerung relevanter Aspekte in eigene subjektive Theorien erleichtert. Ziel des Workshops ist zudem, die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden bezüglich der Durchführung von Elterngesprächen zu fördern.

Die Evaluationsergebnisse ermutigen dahingehend, als es mit dem vorgestellten Workshopkonzept möglich ist, über einen vergleichsweisen kurzen Zeitraum von zwei Zeitstunden die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Studierenden bezüglich der Durchführung von Beratung in Elterngesprächen zu fördern. Der Ertrag wurde von den Teilnehmenden als positiv bewertet.

Die Ergebnisse stehen im Einklang mit positiven Effekten ähnlicher Workshops zu Elternberatung, in welchen ebenfalls Aspekte wie Wertschätzung (Aich, 2015) oder Struktur im Gespräch (Gartmeier et

al., 2020) als relevante Merkmale gelingender Gespräche beschrieben werden und ermutigt mit einer ersten Bestätigung der Wirksamkeit dazu, weniger umfangreiche Angebote zu erproben und einzusetzen (s. a. Gartmeier et al., 2020).

Obgleich eine hohe Selbstwirksamkeit als wichtige Bedingung für Handlungs- und Anstrengungsbereitschaft gesehen werden kann, bleibt jedoch offen, inwieweit die vermittelten, in der Selbstbestimmungstheorie begründeten Aspekte tatsächlich in subjektive Theorien integriert wurden und somit ihren Weg in den praktischen Alltag von Lehrkräften finden. Follow-up Erhebungen inklusive eines Performanz-Tests oder einer Beobachtung von tatsächlich durchgeführten Elterngesprächen würden hier weiteren Aufschluss geben.

Literatur

- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Deci, E. L. & Ryan, M. R. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193-214). Wiesbaden: Springer.
- Gartmeier, M., Deistler, A., Fischer, N., Gut, R., Hoier, S. & Riedo, D. & (2020). Konzeption und Transfer eines didaktischen Bausteins zum Aufbau der Kompetenz angehender Lehrpersonen im Bereich der Gesprächsführung mit Eltern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (1), 4-12.
- Gerich, M., Trittel, M. & Schmitz, B. (2017). Improving prospective teachers' counseling competence in parent-teacher talks: Effects of training and feedback. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27 (2), 203-238.
- Greiner, C. (2020). *Wie motivieren Lehrkräfte in Elternsprechtagsgesprächen? Gesprächsstrategien von Lehrkräften, Einflussfaktoren und elterliche Wahrnehmung*. Dissertation. Universität Paderborn.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen*

- und Handeln. *Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Hayton, J. C., Allen, D. G. & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7 (2), 191-205.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern – Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hilkenmeier, J. (2017). *Förderung elterlichen Schulengagements. Elternsprechtage als Forschungs- und Handlungsfeld*. Dissertation. Universität Paderborn.
- Hillmayr, D., Täschner, J., Brockmann, L. & Holzberger, D. (2021). *Elternbeteiligung im schulischen Kontext. Potenzial zur Förderung des schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Seidel, T., Prenzel, M. & Krapp, A. (2014). Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 21-36). Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.



Johanna Hilkenmeier, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte:
Lerntherapie in Schule,
digitale Lerntherapie,
Elterngespräche

Johanna.hilkenmeier@uni-hamburg.de



Christian Greiner, Dr., Schulleiter
an der GGS Dringenberg.

Arbeitsschwerpunkte:
Elterngespräche und Family-Literacy-Projekt „LIFE“,
Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie,
Universität Paderborn

c.greiner@ggs-dringenberg.de

Sabrina Bonanati, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Paderborn.
Arbeitsschwerpunkte:
Family Literacy, (digitales) häusliches Lernen,
Kooperation Elternhaus-Schule,
Theorie-Praxisverzahnung in der Lehrer*innenbildung



sabrina.bonanati@upb.de

Heike M. Buhl, Dr., Professorin
für Pädagogische Psychologie und
Entwicklungspsychologie,
Universität Paderborn.
Arbeitsschwerpunkte:
Kooperation Elternhaus-Schule,
familiäre Lernumgebung,
überfachliche Kompetenzen von Lehrkräften



heike.buhl@uni-paderborn.de

04

*Kerstin Wallinda,
Esther Würtz, Ute Waschulewski,
Sabina Marschall und
Christian Lindmeier*

Beratungskompetenzen
für Inklusion iterativ entwickeln.
Spiralcurriculum konkret!

Einführung – theoretischer Hintergrund und Ausgangslage

Das Gesamtprojekt MoSAiK (Modulare Schulpraxisanbindung in der inklusiven Schule) der Universität Koblenz-Landau, aufgeteilt in 15 Teilprojekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, beinhaltet das Forschungsprojekt *Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule* (SoBiS). Mit dem Ziel zukünftige Lehrkräfte für Sonderpädagogik besser auf ihre vielfältigen Beratungsaufgaben im Schulalltag vorzubereiten und Inklusion qualifiziert, innovativ und ressourcenorientiert mitzugestalten (Lindmeier & Lindmeier, 2018), wurde das phasenübergreifende Beratungscurriculum SoBiS am Institut für Sonderpädagogik der Universität Landau, entwickelt. Im Hinblick auf die Heterogenität inklusiver Lerngemeinschaften wird eine Erweiterung der sonderpädagogischen Lehrkräfteprofession innerhalb des Forschungsprojektes angestrebt.¹ Das Curriculum von SoBiS, ist inhaltlich spiralförmig über drei Ausbildungsphasen der Förderschullehrkräfte in Rheinland-Pfalz konzipiert (Spiralcurriculum), mit dem Ziel, die sonderpädagogische Expertise zukünftiger Lehrkräfte mit einer wissenschaftlich fundierten, multiperspektivischen und praxisorientierten Beratungsprofessionalisierung zu verzahnen (Bamberger, 2015; Baeschlin & Baeschlin, 2004; Barthlemess, 2016). Insgesamt durchlaufen 60 Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik à zwei Kohorten über einen Zeitraum von vereinhalf Jahren alle drei Ausbildungsphasen. Die Inhalte des Curriculums werden in regelmäßiger Kooperation mit den Beteiligten aller Phasen (Universität, Studienseminar, Pädagogisches Landesinstitut), der Förderschullehrer*innenbildung in Rheinland-Pfalz abgestimmt, sowie dynamisch-iterativ fortentwickelt. Die Didaktik und Evaluation des Forschungsprojektes sieht einen Design-Based Research Ansatz vor (Reinmann, 2018). In einer quantitativen Studie wird u. a. ein Fragebogen zur Beratungskompetenzentwicklung eingesetzt, qualitativ erfolgt eine iterativ-zirkuläre Vorgehensweise (Ochs & Schweizer, 2012). Als Erhebungsinstrumente der qualitativen Forschung kommen Gruppendiskussionen und schriftliche Reflexionen von Einzelcoachings

1 Eine gezieltere, phasenübergreifende Vorbereitung für Lehrpersonen im Umgang mit Anforderungen im inklusiven Schulalltag, ist das Ergebnis von länderübergreifenden Studien, um neben Wissen und Können eine diversitätssensible Haltung entwickeln zu können. (European Commission, 2017).

zum Einsatz. Um Schulentwicklung inklusionsförderlich zu gestalten, bedarf es Förderschullehrkräfte, welche Transformationsprozesse zielführend begleiten können. Beraterische Kompetenzen und die Expertise zu Diversität und Inklusion leisten einen wichtigen Beitrag für die Prozessentwicklung von Schule, welche einen „positiven und produktiven Umgang mit der Heterogenität von Menschen bei größtmöglicher sozialer Partizipation aller“ (Hinz, 2013, online) ermöglicht. Dies erfordert zukünftige Förderschullehrkräfte in inklusiven Settings darauf vorzubereiten, lösungs- und ressourcenorientierte Kommunikations- und Beratungskompetenzen in schulisches Alltagshandeln zu integrieren, um den vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen gerecht zu werden. Die phasenübergreifende Vermittlung von Beratungskompetenzen für angehende Förderschullehrkräfte hat das Ziel, Ressourcen bei sich selbst, bei Schüler*innen und bei deren Familien zu identifizieren und zu aktivieren, welche nachhaltig für systemstrukturelle inklusive Herausforderungen genutzt werden können. Die systemische Beratung von Kolleg*innen beinhaltet zudem die Verzahnung von sonderpädagogischer Expert*innenberatung und Prozessberatung mit Blick auf das jeweilige Lebens- und Lernsystem der Schüler*innen. Dieses Selbstorganisationsparadigma ist ein wesentlicher Bestandteil sowohl der Systemtheorien, als auch der Sonderpädagogik und ist zudem als wichtiger Bestandteil der phasenübergreifenden Aus- und Weiterbildung an zu sehen (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013; KMK, 2014). Mit dem Spiralcurriculum soll des Weiteren dem Problem der Inkohärenz der Ausbildungsinhalte im System der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung begegnet werden. Die Inhalte des Spiralcurriculum vereinen systemisch-lösungsorientierte Beratungsmodelle (Schwarzer & Buchwald, 2006; Hertel & Schmitz, 2010) und die drei Kernkompetenzen *Attitudes*, *Knowledge* und *Skills* für die inklusive Bildung nach der European Agency for Development in Special Education Needs and Inclusive Education (EA, 2012). Als weitere Begründung der Beratungskompetenzentwicklung werden drei Professionalisierungsansätze herangezogen: der *strukturtheoretische*, der *kompetenzorientierte* und der *berufsbiographische Ansatz der Lehrkräftebildung* (Dannemann, Gillen, Krüger & Von Roux, 2019; Terhart 2011). Grummt (2021) postuliert die Veränderung der Lehrkraft für Sonderpädagogik in einer Erweiterung als *inklusionsorientierte/n Sonderpädagog*in*, welche systemische Kompetenzen integriert.

Phasenübergreifende Zusammenarbeit und Didaktische Gestaltung von SoBiS

Das SoBiS Curriculum wurde durch die Vertreter*innen aller drei Phasen der Förderschullehrer*innenausbildung konzipiert und iterativ für die weiteren Phasen in enger Verzahnung fortentwickelt. Die Abstimmung erfolgt in regelmäßigen Steuerungsgruppentreffen (3 bis 4 Treffen im Jahr), Qualitätszirkelarbeit (6 bis 8 Treffen im Jahr) und Treffen zwischen den systemisch ausgebildeten Akteur*innen der Phasen. In der universitären Ausbildungsphase beginnt die angestrebte Kompetenzentwicklung mit Veranstaltungen innerhalb der Bachelor-Module der Bildungswissenschaften und der Grundlagen der Sonderpädagogik. Durch das Beratungscurriculum (SoBiS) im Master-Studium können über drei Semester hinweg zusätzliche Veranstaltungen in Seminarblöcken zur systemischen Beratungskompetenz im Rahmen des freien Workloads belegt werden (max. 14 LP). Im anschließenden Vorbereitungsdienst (2. Phase) sind Anteile des entwickelten Beratungsprofils in die vorhandene curriculare Struktur integriert und werden von Fachleiter*innen mit systemischer Beratungsausbildung fortgeführt. In der 3. Phase des Berufseinstiegs werden aufbauend auf die vorigen Phasen Angebote der weiteren Beratungskompetenzentwicklung durch das Pädagogische Landesinstitut Speyer für die beiden Kohorten des MoSAiK-Teilprojekts kreiert. Der Bezug zur Schulpraxis ist dabei durch eine konsequente Verzahnung innerhalb der Ausbildungsphasen gegeben, mit dem Ziel, nötige systemisch-sonderpädagogische Beratungskompetenzen und eine professionelle Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften, Regelschullehrkräften, pädagogischen Fachkräften, sowie zwischen anderen professionellen Kräften (z. B. Schulsozialarbeiter*innen; Therapeut*innen) aufzubauen. Dazu werden Lehrkräfte aller Schularten in allen drei Phasen aus der Praxis zu kollegialen Fallberatungen eingeladen, welche anonymisierte authentische Fragestellungen oder Fälle aus ihrer Berufspraxis einbringen. Die Akteur*innen aus den Ausbildungsphasen lehren gemeinsam, um gelungene Transitionsprozesse für die Studierenden, Lehramtsanwärter*innen und Berufseinsteiger*innen zu ermöglichen. Der Reflexion werden dabei wichtige Funktionen in der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung zugeschrieben (Häcker & Walm, 2015): *1. Lösung des Theorie-Praxis- bzw. Wissen-Könnens-Problems der Ausbildung, 2. Ermöglichung eines angemessenen Umgangs mit der ungewissen Anforderungsstruktur des alltäglichen Handelns von*

Lehrkräften (Lindmeier & Lindmeier, 2018), 3. *Beschäftigung mit der Begründungspflicht pädagogischer Eingriffe, sowie ihrer Wirksamkeit und insbesondere ihrer Nebenwirkungen*. Die reflexive Handlungsfähigkeit von Förderschullehrkräften wird in SoBiS als subjektiv zu entwickelnder Aufgabe aus Haltung, Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden (Zierer, Weckend & Schatz, 2019). Multiperspektivische Reflexionsmöglichkeiten und authentische Fragestellungen innerhalb der Kollegialer Fallberatung, den Triadenpeergruppen² und Einzelcoachings ermöglichen den Teilnehmenden ihre eigene Fähigkeit zur lösungs- und ressourcenorientieren Beratungshaltung im sonderpädagogischen Handeln zu entwickeln. Die Kombination aus 1. *systemisch-lösungs- und ressourcenorientierten Beratungskompetenzen* (Bamberger 2015; Barthelemess 2016; Baeschlin & Baeschlin 2004), 2. *sonderpädagogischer Expertise* und 3. *strukturellem Wissen* als Hauptsäulen des Spiralcurriculums können die hilfreiche Basis für eine erweiterte Rolle der Förderschullehrkräfte sein, um mit den Ambiguitäten des inklusiven Schulalltags agieren zu können.



Abb. 1 Visualisierung des Konzepts und der Inhalte des phasenübergreifenden SoBiS Projekts (eigene Darstellung 2021 © Kerstin Wallinda, Esther Würtz, Ute Waschulewski und Sabina Marschall)

2 Diese Gruppe setzt sich aus drei Personen zusammen, mit dem Ziel in der jeweiligen Ausbildungsphase Beratungen gegenseitig durchzuführen. Bei den Beratungen gibt es eine/n Berater*in, eine/n Falleinbringer*in und einen Beobachter*in. Jede/r nimmt jede Rolle im Wechsel ein. Die videographierten Sequenzen werden in jeder Phase ausgewertet und ein schriftliches Feedback erteilt.

Das SoBiS Konzept (siehe Abb. 1) umfasst 5 verschiedene Bereiche, in denen die zukünftigen Lehrkräfte aufbauend *Methoden, Kompetenzen, Fachwissen, Selbstreflexivität, Identität/Rollenverständnis und Strukturwissen* erlernen. Hierbei spielt die Haltungsentwicklung als tragender Bestandteil der systemisch-lösungsorientierten Beratungskompetenz (Schlippe & Schweitzer, 2016) eine fundamentale Rolle. Die Säulen bilden eine synergetische Einheit, deren Inhalte sich miteinander verzahnen und sich gegenseitig beeinflussen.

Forschung und Projektevaluation

Die Projektevaluation wurde und wird im Einklang mit der Gesamtevaluation des MoSAiK-Projekts auf die individuelle Kompetenzentwicklung im Projektverlauf ausgerichtet. Im Projekt SoBiS wird davon ausgegangen, dass ein professionelles sonderpädagogisches Handeln auch in inklusiven schulischen Settings von Handlungsantinomien geprägt ist, welche von Studierenden/Lehrkräften im Vorbereitungsdienst/Berufseinsteiger*innen reflektiert werden müssen. Als wichtige Aspekte der (Selbst-)Reflexivität sind die Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der sich professionalisierenden Akteur*innen in den Blick zu nehmen. Anders als das Beratungswissen und -handeln lässt sich die (Selbst-)Reflexivität besonders an den Übergängen zwischen den einzelnen Professionalisierungsphasen gut erfassen. Der Anspruch einer reflexiven Professionalisierung bzw. einer reflektierenden Professionalität in der Lehrkräftebildung für Inklusion spiegelt sich im Forschungsdesign und im forschungsmethodischen Vorgehen wider, indem eine Längsschnittstudie über alle drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg im Mixed-Methods-Design erfolgt. Um in der Evaluation auch die (Selbst-)Reflexivität der Studierenden/LiV/Berufseinsteiger*innen erfassen zu können, werden außerdem quantitativ-empirische Erhebungen eingesetzt (Petersen, 2012).

Einblick in die Zwischenergebnisse der qualitativen Erhebung

Im Projektverlauf wurden zwei bedeutende Forschungsfragen formuliert: 1.) „Wie entwickelt sich die (Selbst-)Reflexivität und die inklusions-

bezogene sonderpädagogische Beratungskompetenz der Studierenden/Lehramtsanwärter*innen/Berufseinsteiger*innen aus den Modellkohorten im Projektverlauf?“ und 2.) „Wie wirkt sich das phasenübergreifende Beratungscurriculum auf die Beratungskompetenz und den Umgang mit Heterogenität in der inklusiven Beschulung aus?“. In beiden Fragestellungen liegt der zentrale Aspekt auf der Operationalisierung in Bezug auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Beratungskompetenz. In Frage eins liegt der Fokus der Betrachtung auf die Entwicklung der Selbstreflexivität, in Frage zwei hingegen auf der der Haltungsentwicklung.

Es wurden bisher insgesamt 15 Gruppendiskussionen (Kombination aus Erzählimpuls und Leitfadeninterview) in 90-minütigem Umfang durchgeführt.³ In der universitären Phase haben 9 Gruppendiskussionen á 7 Studierende im Anschluss an die erste Professionalisierungsphase stattgefunden. Im Vorbereitungsdienst fanden 6 Gruppendiskussionen á 6 Lehramtsanwärter*innen nach der zweiten Professionalisierungsphase statt. Die Erhebung der dritten Professionalisierungsphase steht noch aus.

Bislang wurden die Ergebnisse der ersten und zweiten Phase von SoBiS inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2015; Kuckartz, 2018; MAXQDA). Das Kategoriensystem aus der ersten Erhebung setzt sich aus den folgenden zehn Hauptkategorien zusammen: *Theorie/Praxis Verzahnung*, *SoBiS als Lernsetting*, *Selbstreflexivität*, *Haltung*, *Perspektivwechsel*, *Selbstwirksamkeit*, *Netzwerk*, *Ressourcen- und Lösungsorientierung*, *Verändertes professionelles Verständnis*. In diesem Artikel soll beispielhaft die Hauptkategorie *Theorie/Praxis-Verzahnung* herausgegriffen werden, welche die Professionalisierung der Teilnehmenden sichtbar macht. Bezogen auf die Forschungsfrage, die Veränderung der Selbstreflexivität als auch der inklusionsbezogenen sonderpädagogischen Beratungskompetenz der Studierenden/Lehramtsanwärter*innen/aus den Modellkohorten können im Projektverlauf folgende Veränderungen festgestellt werden, die mit Ankerbeispielen dargestellt sind.

Erste Phase: Kennenlernen und eigenes Erleben eines großen Repertoires an Beratungsmethoden (Kategorie Theorie/Praxis-Verzahnung).

³ Die Gruppendiskussionen dienen der Beschreibung von Haltung, Einstellungen, und Kompetenzen in der jeweiligen Ausbildungsphase. Dabei können Perspektiven, Meinungen erfasst werden, welche Erfahrungsräume und Phänomene beinhaltet. (Lamnek, 2011)

Ankerbeispiel: „Das war halt eben auch beim SoBiS Projekt ganz toll, dass man eben diese einzelnen Methoden auch so umfangreich eingeübt hat. Und nicht nur vermittelt bekommen hat, weil das ist ja etwas ganz anderes, wenn man nur über etwas zuhört oder wenn man selbst tätig ist.“ (1. Phase, GD A, 01.2018)

Zweite Phase: Benennung einer Vertiefung an Beratungsmethoden und deren vielfältiger Einsatz in der inklusiven Schulpraxis im Vorbereitungsdienst.

Ankerbeispiel: „Ich hab mitgenommen, dass Praxis und viel viel Wiederholung ganz ganz wichtig ist und ganz elementar, [...], eigentlich haben wir die ganzen Basics in SoBiS schon gelernt, in dieser universitären Zeit, aber es hat sich halt da noch nicht so verankert. Und das ist echt wirklich durch die Praxis passiert. Also jetzt, wo man sich überhaupt keine Gedanken mehr machen muss: -Ok krass, könnt ich jetzt machen, weil es sich so automatisiert hat, alles. Und deshalb, man sagt das zwar oft: ‚learning by doing‘, aber das ist mir nochmal ganz besonders wichtig geworden.“ (1. Phase, GD A, 01.2018).

Diskussion

Die ersten Zwischenergebnisse deuten darauf hin, dass SoBiS als phasenübergreifendes Curriculum eine Entwicklung von systemischen Methoden- und Theoriewissen bei Förderschullehrkräften ermöglicht, das im Zusammenhang mit sonderpädagogischem Handeln benannt wurde. Eine persönliche berufliche Weiterbildung in Bezug auf Einstellungen und Haltung scheint ein wichtiger Faktor innerhalb des phasenübergreifenden Curriculums zu sein.⁴ Eine erlebte Erleichterung im Umgang mit Anforderungen wurde von den Lehrkräften benannt, welche durch die Entwicklung von Reflexivität im Sinne der Selbst- und Fremdwahrnehmung gefördert wurde und vielfältige Anregungen zu Perspektivwechseln ermöglichte. Aus den angeführten Forschungsergebnissen und der Logik des notwendigen Transformationsprozesses hin zu einem inklusiven Schulsystem (Heinrich et al., 2013) bedarf es repräsentativer und empirisch abgesicherter Befunde zur Beantwor-

⁴ Im Professionsprofil von Förderschullehrkräften im Projekt der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) wird dies als vierte grundlegende Kompetenz genannt.

tung der Frage, inwieweit die aktuellen Ausbildungsangebote einen kompetenten Umgang mit Diversität unterstützen.

Durch die Fokussierung auf Einstellungen und Selbstwirksamkeit wird bei aktuellen Studien dem Wissen und Können zu wenig Bedeutung beigemessen. Die Verknüpfung der drei Dimensionen sollte ein wichtiges Anliegen für zukünftige Forschungsprojekte sein. Um Konzepte von gegenseitigem Nutzen zu etablieren und die Weiterentwicklung von Praxis und Ausbildung der Lehrkräftebildung vorantreiben zu können, stehen verbindliche Kooperationen zwischen Hochschulen/ Universitäten und Schulen an. In der Phase des Vorbereitungsdienstes und des Berufseinstieges wird mit Schüler*innen in der Schulpraxis lösungsorientiert kommuniziert und zu der sonderpädagogischen Expertise die Möglichkeit der Kollegialen Fallberatung genutzt, um mehrere Perspektiven einzunehmen. Dies hat zur Folge, dass ein verändertes Verständnis von Situationen und Handlungen in inklusiven Settings möglich und die Flexibilität im Handeln sichtbar wird. Die Entwicklung einer prozessorientierten Profession als Förderschullehrkraft ist dabei kritisch in den Blick zu nehmen, da die berufsbiographische Entwicklung der Persönlichkeit selbst, innerhalb des Spiralcurriculums, eine tragende Rolle zu spielen scheint. Das phasenübergreifende Konzept beinhaltet ein hohes Potenzial, um Transitionen für die zukünftigen Lehrkräfte erleichternd zu gestalten. Hierbei sollten unterschiedliche Expertisen der Lehrenden selbstverständlich in die Lehrkräftebildung mit einfließen. Als Ausblick wird die Verankerung innerhalb der Studienverordnung angestrebt. Des Weiteren wird die Etablierung einer Koordinationsstelle, um die geschaffenen Ressourcen innerhalb der Phasen weiter koordinieren zu können, angedacht. Die positive Wahrnehmung der Phasenverzahnung zeigt sich deutlich in den Aussagen der Lehrkräfte und deutet darauf hin, dass die gelungene Zusammenarbeit der Akteur*innen und der frühe Praxisbezug einem Praxisschock vorbeugen kann. Die Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem reflexiv angelegten, phasenübergreifenden Beratungsprofil SoBiS könnten für die schulische Inklusion bundesweit nutzbar gemacht werden. Dadurch könnten angehende Lehrkräfte aller Schularten auf die „Bildung der Zukunft“ mit von der OECD geforderten „Transformationskompetenzen 2030“ (OECD 2020) vorbereitet werden. Die gemeinsame Vision von professioneller Beratungskompetenz für inklusive Gerechtigkeit bildet die Chance, die Lehrer*innenbildung für Inklusion zu festigen und Lücken in Bezug auf unterschiedlichste Diversitätsfragen zu schließen.

Literatur

- Baeschlin, K. & Baeschlin, M. (2004). *Fördern und Fordern. „Einfach aber nicht leicht“*. Verfügbar unter www.loa-training.ch [29.06.2021].
- Bamberger, G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Barthelemess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A. & Von Roux, I. (2019). *Reflektierte Handlungsfähigkeiten in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekt*. Berlin: Logis.
- Grummt, M. (2021). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Halle-Wittenberg: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB).
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81-89.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Expertise „Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich schulische Bildung“. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse & Handlungsempfehlungen* (S.69-133). Münster: Waxmann.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in der Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33-68). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2013). *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/26/26?inline=1> [05.03.2022].
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019) Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [10.01.2021].
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S.267-282). Leverkusen: utb.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ochs, M. & Schweizer, J. (2012). *Handbuch Forschung für Systemiker*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- OECD (2020). *Organisation for Economic Co-operation and Development. Education at a Glance 2020. OECD Indicators*. Verfügbar unter <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6001821nw.pdf?expires=1642967184&id=id&acname=guest&checksum=E51EFAE9CCBB952002700853B26F1ED8> [03.01.2022].

- Petersen, C.-M. (2012). Methodische Ansätze zur Kompetenzerfassung in der Beratung. *Newsletter/nfb – Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. 25-28.
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view* (S. 19-43). Münster: WTM.
- Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen*. (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, 57. 202-224.
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken: Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S.14-29). Weinheim: Beltz.

Förderhinweis: Das Forschungsprojekt „Sonderpädagogische Beratung in der inklusiven Schule“, ist ein Teilprojekt des QLB-MoSAiK Projekts, dass an der Universität Koblenz-Landau im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) gefördert wird (Förderkennzeichen 01JA1905).

Kerstin Wallinda, Dipl. Päd./Dipl. Soz.-Arb.,
wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Landau, Lehrkraft für Bildende Kunst,
Systemische Supervisorin/Beraterin/
Therapeutin/Mediatorin (FH).
Arbeitsschwerpunkte:
Systemische Kommunikation und Beratung,
Inklusion, Schulentwicklung

wallinda@uni-landau.de



Esther Würtz, Dipl. Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Landau,
Systemische Beraterin/Therapeutin.
Arbeitsschwerpunkte:
Kommunikation und Beratung,
Inklusive Schule, Gesundheitsförderung

wuertzesther@uni-landau.de





Ute Waschulewski, Dr., Projektleiterin „SoBiS“
an der Universität Landau,
Systemische Beraterin/Therapeutin.
Arbeitsschwerpunkte:
Sonderpädagogische Psychologie,
Förderung und Diagnostik,
Systemische Beratung/Therapie,
Tiergestützte Pädagogik

wasch@uni-landau.de



Sabine Marschall, Förderlehrerin,
wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Landau.
Arbeitsschwerpunkte:
Integrationspädagogik und
diagnostische Kompetenzentwicklung
im Professionalisierungsprozess
der Lehrer*innenbildung

marschall@uni-landau.de



Christian Lindmeier, Dr., Professor
an der Universität Halle-Wittenberg,
Leiter des Arbeitsbereichs Pädagogik bei kognitiver
Beeinträchtigung und Pädagogik im Autismus-Spektrum.
Arbeitsschwerpunkte:
Pädagogik und Biographieforschung
bei Behinderung und Benachteiligung,
Inklusive Lehrkräfte- und berufliche Bildung

christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de

05

Golriz Gilak

Elterngespräche im Kontext
von Mehrsprachigkeit aus Sicht
von Berufseinsteiger*innen

Forschungsstand und Problemstellung

Neben der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sind zahlreiche Agenden, unter anderem das Führen von Beratungsgesprächen mit Eltern, ein Muss in der Job Description von Lehrpersonen. Die mangelnde Professionalisierung von Lehrpersonen in der Gestaltung von Beratungsgesprächen (Gartmeier, 2018; von Saldern, 2012) wirft jedoch die Frage auf, wie, vor allem Berufseinsteiger*innen, mit diesem Manko umgehen. Ein erschwerender Faktor ist die *Mehrfachrolle* (Beurteiler*in, Berater*in, Vertreter*in der Schule) von Lehrpersonen in der Kommunikation mit Eltern (Aich & Behr, 2019; Gartmeier, 2018).

Das Ziel dieses Forschungsberichts ist die Sichtbarmachung der Einstellungen von Berufseinsteiger*innen in der Primarstufe zum Thema der Elternberatung. Der Fokus liegt auf den sprachlichen Differenzen zwischen Lehrpersonen und Eltern. Für diese Gespräche benötigen Lehrpersonen spezielle Aus- und Fortbildungen (Deinet, 2018), um Strategien zu erwerben, wie unter anderem bei sprachlichen Hürden im Beratungsgespräch mit Eltern vorgegangen werden kann. Die Gefahr von Missverständnissen oder des Nicht-Verstanden-Werdens ist hier höher als in der Kommunikationssituation der gleichen Sprache und Kultur. Zudem belasten wechselseitige Sprachprobleme, also auch unzureichende Fremdsprachenkenntnisse von Lehrenden, die Elternkommunikation enorm (Papillion-Piller, 2018). Lehrpersonen mit eigener migrationsbedingter Mehrsprachigkeit könnten hier auch aufgrund ähnlicher soziokultureller Erfahrungen eine Brücke bilden (Strasser & Steber, 2010). Sie machen üblicherweise jedoch eine Minorität im Lehrkörper aus.

Unabhängig der eigenen Sprach(en)biographie von Lehrenden ist die Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht ebenso essenziell wie das sprachliche Eingehen auf Eltern. Nichtsdestotrotz ist der Aspekt der Sprache in Elterngesprächen trotz sprachlicher Diversität (insbesondere im urbanen Raum) an Österreichs Schulen ein Forschungsdesiderat. Diese Forschungslücke ist umso verwunderlicher in Anbetracht der Tatsache, dass im Schuljahr 2019/20 in Österreich rund 31% (Statistik Austria, 2021, S. 45) der Schüler*innen in der Grundschule, ergo ihre Eltern, eine nicht-deutsche Erstsprache aufwiesen. Jene in der Klasse existente migrationsbedingte Mehrspra-

chigkeit oder auch *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* (de Cillia, 2013; Gogolin, 2020) als Resultat von Migrationsbewegungen bzw. jener in Österreich anerkannten Minderheitensprachen spiegelt sich unweigerlich in der Elternschaft wider. Diese Form der Mehrsprachigkeit wird weniger als Bereicherung, sondern als Hindernis für Bildungserfolg angesehen (Dirim & Khakpour, 2018, S. 202).

Wenig überraschend sind demnach politische Debatten wie die *Deutschpflicht auf dem Schulhof* (gleichnamiges Werk von Wiese, Traci & Sennema, 2020) oder gutgemeinte Absichten, Migrations-/Minderheitensprachen zugunsten der deutschen Sprache oder schulischen Fremdsprachen nicht zuzulassen, wodurch es zu einer verstärkten Verdrängung jener Sprachen an den Schulen kommt. Purkarthofer (2018, S. 50) erwähnt in diesem Zusammenhang den Begriff der „erwünschten“ Sprache für Deutsch als Umgebungs- und Unterrichtssprache in Österreich (Ausnahme: regionale Verwendung von Minderheitensprachen).

Eine Konsequenz solcher Sprachverbote könnte ein möglicher Rückzug von Eltern mit geringen Deutschkenntnissen bedeuten, da zu den Gefühlen wie sozialer Unterlegenheit, fachlicher Abhängigkeit, Urteile über das eigene Kind (Fürstenau & Gomolla, 2009) auch eine sprachliche Unsicherheit und dementsprechende Frustration in der Begegnung mit Vertreter*innen der Schule hinzukommt. Vor allem betrifft dieser Umstand jene Familien aus bildungsfernen Schichten und mit Migrationserfahrung (Sacher, 2012). Dadurch ergeben sich nicht nur Konsequenzen auf den Informationsfluss, sondern auch auf die Beziehung des Elternhauses zum pädagogischen Personal. Letztlich wirkt sich dieser Umstand negativ auf den Bildungserfolg aus, womit die Schlussfolgerung nahe liegen würde, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit das ursprüngliche Problem sei.

Diese Annahme ist jedoch zu kurz gegriffen. Vielmehr liegt die Kernproblematik in der oftmals wenig erfolgreichen Elternberatung, eben aufgrund mangelnder Beratungskompetenz und sprachlicher Barrieren. Hier gilt es sprachliche Hürden mit Eltern zugunsten des Bildungserfolgs der Kinder zu überwinden. Denn Studien zeigen ab den 1970er Jahren positive Auswirkungen einer soliden Zusammenarbeit des Elternhauses mit der Schule auf den Bildungserfolg der Kinder (Fürstenau & Gomolla, 2009).

Die fachliche und sprachliche Unsicherheit von Berufseinsteiger*innen kann dazu führen, dass Beratungs- bzw. Konfliktgespräche scheitern

und/oder von beiden Seiten gemieden werden. Die daraus resultierenden Folgen für Lehrpersonen können unterschiedlich ausfallen. In jedem Fall handelt es sich um eine Lose-Lose-Situation, die es notwendig macht, über Lösungswege nachzudenken.

Diesen Ausführungen soll aus Sicht von Lehramtsstudierenden im berufs begleitenden Masterstudium der Primarstufe an der KPH Wien/Krems nachgegangen werden, um dadurch das Forschungsgebiet der sprachlichen Differenzen in Elterngesprächen näher zu beleuchten.

Die schriftlichen Reflexionen (N = 20) wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung *Elternpartnerschaft* im Sommersemester 2021 erhoben und gemäß der Forschungsfragen analysiert:

- Wie erleben Berufseinsteiger*innen sprachliche Herausforderungen in Beratungsgesprächen mit Eltern?
- Welche Konsequenzen bringen sie hiermit in Verbindung?
- Welche Lösungsansätze erkennen sie?

Die Resultate bieten einen Ansatz für curriculare Entwicklungen in der Ausbildung bzw. für bedarfsgerechte Angebote in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Forschungsdesign

Die Stichprobe weist erste Berufserfahrungen (1-3 Jahre) auf und ist entweder klassenführend oder -begleitend in der Primarstufe. Die Schulstandorte befinden sich überwiegend in Wien. Der Mittelwert im Alter der Studierenden liegt bei 26,55 (SD = 3,65), die Spannweite reicht von min.: 23 bis max.: 38 Jahren. Der Modus im Alter liegt bei 24. Lediglich 3 von 20 Personen sind *lebensweltlich* mehrsprachig. Die Lehrveranstaltung wurde ausschließlich von weiblichen Studierenden besucht. Die Auswertung der Reflexionen erfolgte durch die Autorin gemäß der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Die Dokumentation als Kriterium der Qualitätssicherung (Kuckartz, 2018) wurde über den gesamten Forschungsprozess (von den formalen Kriterien der Aufgabenstellung über die Diskussion mit Studierenden und Kolleg*innen bis hin zur Auswertung mit Maxqda) verfolgt. Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden die deduktiven Kategorien basierend auf den Forschungsfragen präsentiert.

Resultate

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in drei Hauptkategorien.

Sprachliche Herausforderungen

Die Kommunikation mit Eltern, die gering ausgeprägte Deutschkenntnisse aufweisen, stellt für Lehrpersonen die wohl größte Herausforderung im Beratungsgespräch dar. Schließlich kann hier nicht bzw. nur unzureichend festgestellt werden, ob die Eltern besprochene Inhalte sprachlich verstanden haben. In diesem Fall besteht eine Bereitschaft der befragten Gruppe, Gespräche auch in Englisch zu führen, obwohl der Sprachwechsel teilweise ein Unbehagen aufgrund eigener sprachlicher Unsicherheiten bei den Lehrpersonen auslöst. Demnach verwundert es nicht, wenn von Kolleg*innen berichtet wird, die auf Deutsch als Sprache der Kommunikation im Gespräch mit Eltern bestehen. Die Fremdsprachenkenntnisse von Lehrenden scheinen in der Ausbildung verbesserungswürdig zu sein. Auch wenn Lehrpersonen optimierte Sprachkenntnisse, zB. in Englisch, aufweisen würden, wäre die sprachliche Herausforderung im Elterngespräch noch nicht überwunden, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Englischkenntnisse von Eltern ausreichend vorhanden sind. Dementsprechend wird auf beiden Seiten eine zunehmende Frustration festgestellt.

Angesichts dieser kaum überbrückbaren Herausforderung erkennt die befragte Gruppe Defizite in ihrer Ausbildung an und vertraut auf zukünftige Berufserfahrung zur Kompensierung sprachlicher Hürden im Gespräch („*Man muss und kann nicht für alles ausgebildet sein.*“ Gilak, 2021, 18_Z.48-49)

Konsequenzen

Dass der Rückzug von Eltern eine hohe Belastung für Lehrpersonen darstellt (Aich & Behr, 2019) geht auch aus den Reflexionen als Konsequenz auf sprachliche Barrieren hervor („*Die Eltern antworteten leider nicht, daher versuchte ich es anschließend mit mehreren Anrufen, leider ohne Erfolg.*“ Gilak, 2021, 7_Z11-12). Die befragte Gruppe berichtet von einer schlechten Erreichbarkeit und einem mangelnden Engagement für persönliche Gespräche, die oftmals nicht zustande kommen, da sie von Eltern (kurzfristig) abgesagt werden. Ebenso werden fehlende elterliche Unterstützungen bei den Hausaufgaben festgehalten.

Diese aus Sicht der Lehrpersonen wahrnehmbare Zurückhaltung von Eltern führt vermehrt zu einem Gefühl des *Alleingelassenseins* mit der Erziehungsaufgabe. Dieser Eindruck führt häufig zu einem Unverständnis für die Situation der Familie, da das Fernbleiben von Eltern zunehmend als ein mangelndes Bewusstsein für Verantwortung interpretiert wird. („*Letztlich liegen die Schwierigkeiten darin, dass sowohl die Lehrperson als auch die Eltern die [...] Ängste des jeweils anderen [...] falsch deuten oder gar missachten.*“ Gilak, 2021, 16_Z96-98). In Übereinstimmung mit der Fachliteratur (u. a. Fürstenau & Gomolla, 2009) werden als endgültige Leidtragende dieser Situation die Kinder und ihre Bildungschancen identifiziert.

Mögliche Lösungswege

Sprachliche Annäherung: Die Notwendigkeit der sprachlichen Flexibilität (u. a. durch Übersetzer*innen) wird von Schlösser (2017) und der befragten Gruppe hervorgehoben. Dabei wurde insbesondere der Bedarf nach Dolmetscher*innen an Schulen erwähnt, um diese im Bedarfsfall für Gespräche mit Eltern hinzuzuziehen. Aus Mangel an fachlichen Übersetzer*innen wird die Hinzunahme von *lebensweltlich mehrsprachigen* Kolleg*innen mehrfach thematisiert.

Sollten beide Varianten nicht möglich sein, bleibt der Lehrperson lediglich die Umsichtigkeit in Gesprächen ein langsames Tempo zu wählen, besprochene Inhalte zu wiederholen und kurze, verständliche Fragen zu stellen.

Wertschätzung: Die Hervorhebung der Wertschätzung für eine positive Gesprächskultur mit Eltern zieht sich wie ein roter Faden sowohl in der Fachliteratur (Aich & Behr, 2019; Gartmeier, 2018) als auch in den Reflexionen. Die befragte Gruppe empfindet eine Begegnung auf Augenhöhe und Empathie als Kriterien für eine gelingende Kommunikation. Trotz erschwerender Umstände, wie mangelnde Sprachkenntnisse in Deutsch, ist eine Anerkennung des Gegenübers unabdingbar („*Respekt und Wertschätzung hat jeder Mensch verdient.*“ Gilak, 2021, 16_Z258)

Eine positive innere Haltung: Die Arbeit an der inneren Haltung wird als ein wesentlicher Schritt zur Vorbereitung auf Begegnungen mit Eltern von Gartmeier (2012) gesehen. Auch die befragte Gruppe verdeutlicht die Notwendigkeit ein Bewusstsein über die eigene Haltung und ihre Reflexion in der Begegnung mit Eltern zu schaffen. Desweiteren besteht ein Konsens darüber, dass die positive Ausrichtung der

inneren Haltung einen wesentlichen Beitrag schafft, sprachliche Grenzen zu überwinden. Die Reflexionen zeigen eine positive Ausrichtung der inneren Haltung von Lehrpersonen als eine Bedingung für Wertschätzung und Respekt im Umgang mit Eltern.

Diskussion

Trotz inhaltlicher Expertise von Lehrpersonen können (Beratungs-)Gespräche mit Eltern scheitern, wenn das Know-How der Gesprächsführung fehlt (Aich & Behr, 2019). Die befragten Berufseinsteigerinnen erhoffen sich durch zunehmende Erfahrungen die mangelnden Inhalte aus dem Studium ausgleichen zu können.

Auch Autoritätsängste und Kompetenzängste (Aich & Behr, 2019) bei den Berufseinsteigerinnen erschweren Gesprächssituationen. Die Konsequenzen, die die untersuchte Gruppe aufgrund von sprachlichen Barrieren im Gespräch mit Eltern schlussfolgert, sind vielfältig und allesamt fatal für die Bildungskarriere der betroffenen Schüler*innen. So ist die schlechte Erreichbarkeit von Eltern, ein von der Gruppe verstärkt beschriebenes Problem als vermutete Folge von sprachlichen Unsicherheiten mit der Familie. Dass jene Gespräche, die geführt werden, aufgrund von sprachlichen und kulturellen Missverständnissen ein erhöhtes Konfliktpotenzial bieten, wird ebenfalls festgehalten. Zurück bleibt auf Seiten der Lehrpersonen (wohl auch auf jener der Eltern) das Gefühl, *alleine* für den Bildungserfolg des Kindes verantwortlich zu sein. Die von den Studierenden dargelegten Emotionen reichen von Unklarheit bis zu gedanklichen Vorwürfen den Eltern gegenüber. Ein gegenseitiges Verstehen scheint oftmals in weiter Ferne gerückt.

Neben den vielen Herausforderungen sollte es gelingen auch die Chancen zu erkennen. Denn hinter all den (sprachlichen) Defiziten stehen Menschen mit Kompetenzen und Begabungen. Diese sollten erkannt und zum Wohle aller Beteiligten in der Elternkooperation miteinbezogen werden. Die untersuchte Gruppe sieht vor allem drei Lösungswege zur Bewältigung von sprachlichen Barrieren im Elterngespräch. Sie schöpft sprachliche Ressourcen aus, um Eltern Unsicherheiten in Deutsch zu nehmen und um den Aspekt der Mehrsprachigkeit (das Willkommensein aller Sprachen) an der Schule zu unterstreichen (Fürstenau, 2020). Sollte die Kommunikation in Deutsch möglich sein, wird versucht das Sprechtempo zu verlangsamen und die Wortauswahl zu

vereinfachen. Schwieriger wird die Gesprächssituation, wenn auf eine andere Sprache ausgewichen werden muss. Die wenigen schulischen Fremdsprachen, die sie oftmals (suboptimal) beherrschen, belasten das Gespräch zudem, da sie Kompetenzängste der Lehrenden verstärken und in den meisten Fällen nicht mit den Sprachen der Familien übereinstimmen. Als bereichernd hat sich die Hinzunahme von *lebensweltlich mehrsprachigen* Kolleg*innen sowie Übersetzer*innen erwiesen, wobei erstere zwar in der Minderzahl sind, aber eher verfügbar als Dolmetscher*innen an Schulen sind. Ratsam wären in der Lehrer*innenausbildung wahlpflichtige Sprachkurse (aktive Kompetenzen auf mindestens A2-Niveau) in den klassischen Migrations-/Minderheitensprachen in Österreich.

Desweiteren erweist sich der Aspekt der Wertschätzung für die Eltern als eine Notwendigkeit, um eine positive Gesprächskultur zu kreieren. Sie rückt zudem die Einstellung der Selbstverständlichkeit für die Erziehungsaufgabe der Eltern in den Hintergrund und kann als Folge einer intensiven Beschäftigung mit der eigenen inneren Haltung gesehen werden. Schließlich geht aus den Reflexionen hervor, dass sich die Berufseinsteigerinnen über das Erfordernis ihrer positiven Einstellung für das Gelingen der Zusammenarbeit mit Eltern durchaus bewusst sind. Alle drei Lösungswege verdeutlichen *eine Offenheit* für das Gegenüber.

Um beiden Seiten ihre Berührungspunkte zu nehmen und die Offenheit zu verstärken, bieten sich unter anderem themenspezifische Veranstaltungen „als Erweiterung der klassischen Elternarbeit“ (Deinet, 2012, S. 90) an. Hier können Begegnungen stattfinden, die nicht aufgrund eines Problems zustande kommen. Vielmehr sollen in diesem Rahmen über informelle Gespräche Beziehungen (wieder) aufgebaut werden. Es geht vor allem darum, „intrinsisch motiviertes Elternengagement“ (Sacher, 2012, S. 239) zu (re-)aktivieren. Hier können Eltern, die bereits ein gutes Verhältnis mit der Schule haben, als Brückenbauer fungieren (Papillion-Piller, 2018).

Letztlich wird im Einklang mit der Fachliteratur (u. a. Aich & Behr, 2019; Gartmeier, 2012; Sacher, 2012) deutlich, dass eine Basis aus positiver innerer Haltung den Eltern gegenüber, einer Wertschätzung für sie sowie dem Willen einer (sprachlichen) Anpassung Grundpfeiler für eine Gesprächskultur mit sprachlichen Herausforderungen sind. Sie verdeutlichen Nähe und Nähe schafft MitSPRACHE und nicht den Rückzug von Eltern.

Literatur

- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- de Cillia, R. (2013). Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung* (S. 5-20). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Deinet, U. (2012). Lebenswelten als Bildungswelten. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 82-91). Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, I. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201-225). Stuttgart: utb.
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.87-91). Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009). *Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Noll, A. & Prenzel, M. (2012). Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz? *Die deutsche Schule*, 4 (104), 374-382.
- Gilak, G. (2021). *Reflexionsbögen im Rahmen der Lehrveranstaltung „Elternpartnerschaft“ im Masterstudium der Primarstufen-Lehramtsausbildung an der KPH Wien/Krems im Sommersemester 2021*. (unveröffentlichtes Datenmaterial). Universität Wien.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. P. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Papillion-Piller, A. (2018). Interkulturelle Kommunikation in der Schule. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 269-296). Stuttgart: utb.
- Purkarthofer, J. (2018). Sprachorganisation in Bildungsinstitutionen. In M. Fürstaller, N. Hover-Reisner & B. A. Lehner (Hrsg.), *Vielfalt in der Elementarpädagogik: Theorie, Empirie und Professionalisierung* (S.49-62). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik.
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: Zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 232-243). Wiesbaden: Springer VS.
- Saldern, M. von (2012). Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungs-*

- partnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 68-75). Wiesbaden: Springer VS.
- Schlösser, E. (2017). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit Eltern mit und ohne Migrationserfahrung in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung* (4. Aufl.). Münster: Ökotopia Verlag.
- Statistik Austria (2021). *Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren 2021*. Verfügbar unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Statistikbroschuere/OEIF_Statistisches_Jahrbuch_2021.pdf [03.01.2022].
- Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In L. Herwartz-Emden & J. Hagedorn (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiese, H., Tracy, R. & Sennema, A. (2020) *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Bibliografisches Institut.

Golriz Gilak, Mag. Dr.in, Hochschullehrende
am Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe,
Pädagogische Hochschule Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Mehrsprachigkeit, Sprachliche Bildung,
Elternpartnerschaft



golriz.gilak@phwien.ac.at

06

*Sonja Seiderer,
Stefanie Schnebel und
Robert Grassinger*

Beratungskompetenz von
Lehrkräften bei hoher Begabung.
Operationalisierung und Struktur

Einen wesentlichen Tätigkeitsbereich schulischer Beratung stellt die Beratung von Eltern, Schüler*innen oder beiden gemeinsam zu Fragen der Lernentwicklung und Bildungsweggestaltung dar (Gerich, Bruder, Hertel, Hascher & Schmitz, 2014; Hertel, 2009; Schnebel, 2017). Entsprechend wird Beratung im Hinblick auf die professionellen Aufgaben und die dazu erforderlichen Kompetenzen von Lehrkräften sowohl wissenschaftlich als auch bildungspolitisch (u. a. Baumert & Kunter, 2011), als „...ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule“ (Kultusministerium Baden-Württemberg, 2000, S. 2) diskutiert. Insbesondere in der Grundschule, deren Lernende das ganze Spektrum an Leistungspotenzial aufweist, spielt die Beratung von Eltern und Schüler*innen bei hoher Begabung eine nicht unbedeutende Rolle (Müller-Oppliger, 2021; Nguyen & Sliwka, 2021). Spezifisch hierfür sind mitunter Fragen der Identifikation begabter Kinder, der Förderung von Spitzenleistungen, des Umgangs mit Unterforderung und Langeweile oder der sozialen Ausgrenzung begabter Schüler*innen (Grassinger, 2009). Die Identifizierung begabter Kinder und das Ergreifen entsprechender Fördermaßnahmen fällt Lehrkräften häufig schwer (Bergold, 2011; Nguyen & Sliwka, 2021). Zudem scheinen sie über wenig Wissen bezüglich hoher Begabung zu verfügen (Heyder, Bergold & Steinmayr, 2018) und oftmals Stereotypen zu unterliegen (Baudson & Preckel, 2016). Inwieweit Lehrpersonen den Beratungssituationen bei hoher Begabung kompetent begegnen können, ist bislang wenig erforscht. Der Beitrag argumentiert, dass hierfür spezifische Beratungskompetenzen von Nöten sind, die sich insbesondere im Wissen bzgl. hoher Begabung und deren Diagnose sowie im Wissen um spezifische Beratungs- und Fördermaßnahmen zeigen. Im Folgenden wird hierzu ein Kompetenzmodell für die Beratung bei hoher Begabung vorgestellt und empirische Hinweise für die Validität des Modells präsentiert.

Kompetenzmodelle schulischer Beratung

Zum professionellen Handeln in schulischen Beratungssituationen bedarf es einer Beratungskompetenz seitens der Lehrpersonen (Sauer, 2019). Das vierdimensionale Modell von Gerich, Bruder, Hertel, Trittel & Schmitz (2015) etwa beschreibt (1) Kommunikations-Skills, (2) Diagnostik-Skills, (3) Problemlöse-Skills und (4) Bewältigungs-Skills als Dimensionen schulischer Beratungskompetenz, während Wissen,

Erfahrung und professionelles Selbstkonzept als Prädiktoren auf diese Beratungskompetenz einwirken. Gleichzeitig wird argumentiert, dass Kompetenzanforderungen stets in einen bestimmten Kontext zu betrachten sind (u. a. Buiskool & Broek, 2012; Weinert, 2014), in welchem sie zur Lösung eines Problems/einer Aufgabe beitragen. So fokussieren etwa Gerich et al. (2015) in ihrer Modellierung der Beratungskompetenz auf die Lernberatung mit Eltern. In Konsequenz formuliert Strasser (2020) Zweifel an der Existenz einer generellen schulbezogenen Beratungskompetenz und merkt an, dass „von verschiedenen, beratungsrelevanten Kompetenzen auszugehen“ (S. 284) ist. Konsistent dazu weisen empirisch überprüfte Modellierungen eine mehrdimensionale Struktur von Beratungskompetenz auf (Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010; Gerich et al., 2015; Hertel, 2009).

Modell zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung

In ihren täglichen Interaktionen mit Schüler*innen gewinnen Lehrkräfte differenzierte Informationen, die sie u. a. in Beratungen von Schüler*innen mit hoher Begabung und deren Eltern nutzen, um im Beratungsgespräch eine individuelle, diagnostisch begründete Förderung (z. B. Enrichment, Akzeleration, Pull Out) entwickeln zu können (Nguyen & Sliwka, 2021; Vock, Preckel & Holling, 2011). Dazu benötigen sie einerseits Kompetenzen im Bereich der Identifizierung von Kindern mit hoher Begabung und andererseits Wissen bezüglich Begabung und deren Förderung. Bisherige Modelle zur Beschreibung der Beratungskompetenz von Lehrkräften beziehen sich auf Beratungsanlässe die prinzipiell jede*r Schüler*in betreffen, ohne jedoch Besonderheiten bezüglich Beratung bei hoher Begabung spezifisch aufzunehmen. Um diesen Kontext zu berücksichtigen, wurde auf (1) Grundlage des Beratungsmodells von Gerich et al. (2015) und unter Berücksichtigung theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde im Zusammenhang mit (2) Modellen professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) und (3) des Verständnisses von hoher Begabung und deren Entwicklung (u. a. Baudson & Preckel, 2016; Bergold, 2011, 2014; Heyder, Bergold & Steinmyer, 2018) ein Modell zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung abgeleitet. Dieses ist konzeptualisiert durch folgende vier Dimensionen: *Wissen, Überzeugungen/Einstellungen, Di-*

agnostische Kompetenz und *Beratungskompetenz* mit je einem spezifischen Blick auf hohe Begabung. Es charakterisiert spezifische Erfordernisse im situativen Beratungsprozess bezüglich Grundschüler*innen mit hoher Begabung und deren Eltern.

Im Folgenden werden mit den Dimensionen *Beratungskompetenz* und *Diagnostische Kompetenz* zwei der vier postulierten Dimensionen genauer in den Blick genommen. Erstgenannte umfasst Kompetenzfacetten in der *Kommunikation (KOM)*, *Problemlösung (PL)* und *Bewältigung schwieriger Situationen (SIT)* (Gerich et al., 2015). Die bei Gerich et al. (2015) als untergeordnete Dimension von Beratungskompetenz eingebundene Diagnostische Kompetenz wurde als eigene Kompetenzdimension auf derselben Ebene wie Beratungskompetenz modelliert, da die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften bezüglich der Einschätzung der Begabung von Schüler*innen als wesentlich für die Beratung bei hoher Begabung betrachtet werden (Bergold, 2014; Müller-Oppliger, 2021; Nguyen & Sliwka, 2021). Konkret umfasst die Diagnostische Kompetenz die Kompetenzfacetten *Perspektivwechsel (PW)*, *Problemdefinition (PD)* und *Ursachensuche (U)* (Gerich et al., 2015) sowie zusätzlich die *Identifizierung (Ident)* von hoher Begabung durch Lehrpersonen (vgl. Sliwka & Nguyen, 2017). Es wird somit angenommen, dass die Dimension Beratungskompetenz drei und die Dimension Diagnostische Kompetenz vier Kompetenzfacetten umfasst.

Fragestellungen und Design

Ziel des Beitrags ist die empirische Überprüfung der Kompetenzdimensionen *Beratungskompetenz (BK)* und *Diagnostische Kompetenz (DK)*. Hierbei sind folgende Fragestellungen leitend:

1. Wie können die beiden Dimensionen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung operationalisiert werden?
2. Bewährt sich die angenommene Struktur der beiden Kompetenzdimensionen Diagnostische und Beratungskompetenz empirisch?

Zur Beantwortung der ersten Frage wurde ein Messinstrument für die einzelnen Kompetenzfacetten entwickelt und anhand von Skalennennwerten und Gruppenvergleich (Lehrkräfte versus Schulpsycholog*innen) überprüft. Die Überprüfung der Kompetenzstruktur erfolgte mithilfe eines Strukturgleichungsmodells. Die Stichprobe bestand

aus 112 Grundschullehrkräften ($M_{\text{Alter}} = 45,5$; $SD = 9,5$; 14 männlich) aus 50 Schulen, 44 Schulpsycholog*innen und Mitarbeitenden externer Beratungsstellen für Kinder mit hoher Begabung ($M_{\text{Alter}} = 43,0$; $SD = 9,5$; 2 männlich) zur Validierung der Instrumente und sieben Expert*innen mit aktueller Hochschulzugehörigkeit und mindestens 10 Jahren Erfahrung in der Beratung begabter Schüler*innen und deren Eltern (3 weiblich; $M_{\text{Erfahrung}} = 14,9$; $SD = 7,8$) zur Normierung der Beratungskompetenz der Lehrkräfte.

Zur Kompetenzerfassung wurde ein Situational Judgement Test (SJT) entwickelt (Weekley, Hawkes, Guenole & Ployhart, 2015). Konkret wurde der Situational Judgement Test zur Messung der Beratungskompetenz von Lehrkräften (Bruder, Keller & Origer, 2017) durchgängig auf die Grundschule adaptiert und einzelne Situationen auf die Beratung bei hoher Begabung angepasst. Außerdem wurden zwei Beratungssituationen ergänzt, die typische Situationen in Bezug auf die Beratung bei hoher Begabung beschreiben¹. Die befragten Lehrpersonen bewerteten für jede der 13 Beratungssituationen drei mögliche Reaktionsweisen auf einer vierstufigen Ratingskala bezüglich der Wahrscheinlichkeit, mit dieser Reaktion zeigen würden (unwahrscheinlich – eher unwahrscheinlich – eher wahrscheinlich – wahrscheinlich). Über die Abweichungen der Proband*inneneinschätzungen zu den Mittelwerten der sieben Expert*innen wurden Scores berechnet – je weniger Abweichung von der perfekten Übereinstimmung (= 0), desto kompetenter, wobei die maximal zu erreichende Abweichung je nach Kompetenzbereich -9 (BK) bzw. -12 (DK) beträgt.

Analysen und Ergebnisse

Im Folgenden finden sich die Befunde zur Frage der Operationalisierung: Die Interrater-Reliabilität (Fleiss'-Kappa) ist über alle Ratingwerte hinweg signifikant und liegt im annehmbaren bis bedeutsamen Bereich ($\text{Fleiss' Kappa} = .22 - .66$; Landis & Koch, 1977). Die Reliabilitätswerte für die Skalen² der Diagnostischen Kompetenz (mit

- 1 Situation 1: Identifizierung von Kindern zur Teilnahme an einem außerschulischen Enrichment-Programm / Situation 2: Beratung eines Kindes/der Eltern im Zusammenhang mit dem Überspringen einer Klasse (Akzeleration)
- 2 Hierzu wurden die einzelnen Kompetenzbereiche auf manifester Ebene als Items erfasst, d. h. es handelt sich pro Skala um 3 Items (bzw. bei Berücksichtigung von PW sind es 4 im Bereich DK)

PW: $\alpha = .44$; $\omega = .51$; ohne PW: $\alpha = .66$; $\omega = .69$) und Beratungskompetenz ($\alpha = .60$; $\omega = .63$) lagen in einem für SJTs durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Bereich³ (Kasten & Freund, 2016; Weekley, Hawkes, Guenole & Ployhart, 2015), wiesen jedoch für die Diagnostische Kompetenz bereits auf eine mögliche Problematik bezüglich der Facette Perspektivwechsel hin. Über den Vergleich der Schulpsycholog*innen/Mitarbeitenden der Beratungsstellen mit den Lehrkräften ergaben sich Hinweise auf die Konstruktvalidität, da erstere Gruppe erwartungskonform geringere Abweichung (d. h. höhere Kompetenzwerte) sowohl in der Beratungskompetenz (BK) als auch in der Diagnostischen Kompetenz (DK) aufwies (siehe Tab. 1).

Tab. 1 Mittelwerte, Standardfehler und Signifikanz der Gruppenunterschiede

Dimension	Lehrkräfte (<i>n</i> = 112)	Schulpsycholog*innen/ mitarbeitende Beratungsstellen (<i>n</i> = 44)	Signifikanz der Gruppenunterschiede	Cohen's <i>d</i>
Diagnostische Kompetenz (<i>M</i> , <i>SE</i>)	2.26 (.06)	1.97 (.08)	$T(154) = 2,803$; $p = .005$.53
Beratungskompetenz (<i>M</i> , <i>SE</i>)	2.17 (.05)	1.96 (.08)	$T(154) = 2,278$; $p = .023$.42

Zur Prüfung der zweiten Fragestellung wurde die Struktur bestehend aus den Faktoren Beratungskompetenz (mit den Indikatoren Kommunikation, Problemlösung und Bewältigung schwieriger Situationen) und Diagnostische Kompetenz (mit den Indikatoren Perspektivwechsel, Problemdefinition, Ursachensuche und Identifizierung) modelliert. Das Ergebnis verweist auf einen nicht zufriedenstellenden Modellfit ($\chi^2 = 27.40$; $df = 13$; ($p = .01$); $CFI = .86$; $RMSEA = .10$; $SRMR = .09$). Als problematisch erwies sich der Perspektivwechsel, der keine befriedigende Ladung aufwies. Wird der Perspektivwechsel als eigene Dimension extrahiert und somit ein dreidimensionales Modell modelliert, ergab sich ein guter Modellfit mit akzeptablen Ladungswerten (siehe Abb. 1).

3 Diese Aussagen können nur für Cronbach's Alpha getroffen werden, da ausschließlich dieser Vergleichswert in der angegebenen Literatur verwendet wurde.

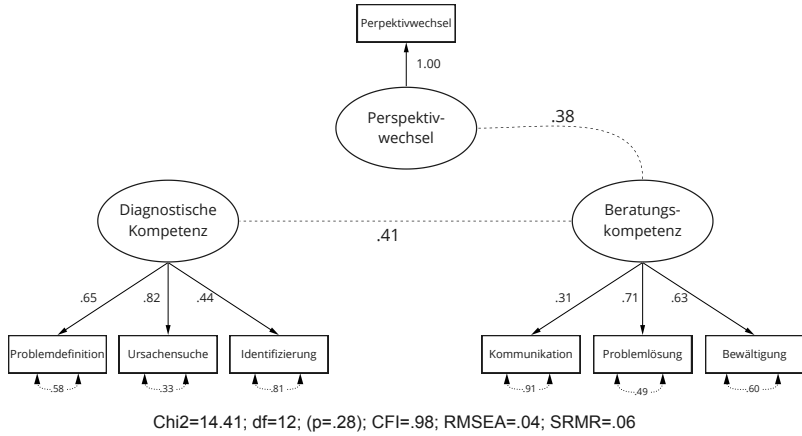


Abb. 1 Strukturgleichungsmodellierung

Diskussion

Resümierend verweisen die Befunde darauf, dass Beratungskompetenz (mit den Facetten Kommunikation, Problemlösung, Bewältigung schwieriger Situationen), Diagnostische Kompetenz (mit den Facetten Problemdefinition, Ursachensuche, Identifizierung begabter Schüler*innen) und Perspektivwechsel als wesentliche Dimensionen einer Beratungskompetenz bei hoher Begabung anzusehen sind. Zur Operationalisierung dieser Dimensionen erwies sich ein Situational Judgement Test als ein passendes Messinstrument mit guter Messgüte. Erwähnenswert ist, dass bei der Operationalisierung die Interrater-Reliabilität der Expert*innen sich als eher gering erwies. Für eine Domäne wie Beratung ist jedoch eine durchgängige bedeutsame Übereinstimmung schwer zu erreichen, da es sich nach Weinhardt (2014) um eine ill-definierte Domäne⁴ handelt. Somit erscheint es vertretbar, annehmbare Werte diesbezüglich zu akzeptieren.

Der Perspektivwechsel, der für die Fähigkeit steht, sich in die zu beratende Person hineinzusetzen und die Situation aus ihrer Sicht zu

4 Unter ill-definierter Domäne ist eine Domäne zu verstehen, in der es keine eindeutigen Herangehensweisen und Lösungen für Fragestellungen gibt (Weinhardt, 2014). Dies trifft auf das Feld der Beratung zu, denn es gibt keine einfach erkennbaren kausalen Zusammenhänge zwischen Beratungssituationen und sich daran anschließenden Ergebnissen, da sie nicht bestimmbar und nicht wiederholbar sind (Maier-Gutheil, 2016).

sehen/verstehen, erwies sich als eigenständige Kompetenzstruktur – im Unterschied zu den Ergebnissen von Gerich et al. (2015). Eine mögliche Erklärung findet sich im spezifischen Beratungsanlass der Beratung bei hoher Begabung. Diese (z. B. Förderung von Spitzenleistungen, Umgang mit Unterforderung und Langeweile, soziale Ausgrenzung aufgrund wahrgenommener Andersartigkeit) sind weniger alltäglich als Beratungsanlässe wie Umgang mit Schwierigkeiten im Lernprozess oder Fragen der Lernentwicklung. Dies mag dem Perspektivwechsel eine bedeutsamere Stellung innerhalb des Kompetenzmodells einräumen. Es sollte jedoch in weiteren Modellierungen und Studien überprüft werden, inwiefern dies repliziert werden kann und der Perspektivwechsel als eigenständige Kompetenzdimension inkrementelle Validität in der Beratung begabter Schüler*innen und deren Eltern aufweist.

Literatur

- Baudson, G. & Preckel, F. (2016). Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement-Relevant Dimensions. *Gifted Child Quarterly*, *60* (3), 212-225.
- 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. 29-53). Münster: Waxmann.
- Buiskool, B.-J. & Broek, S. (2012). Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal: Ein Inventar der europäischen Praxis. In I. Sgier & S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa: Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (S. 87-107). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bergold, S. (2011). *Identifikation und Förderung von begabten und hochbegabten Schülern*. Berlin: Logos.
- Bergold, S. (2014). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften bei der Identifikation begabter Schülerinnen und Schüler. *Bildung Und Erziehung*, *67* (2), 219-236.
- Bruder, S., Keller, S. & Origer, I. (2017). *Situational Judgement Test zur Messung der Beratungskompetenz von Lehrkräften* [Testinstrument: Version 1.0]. Erstanwendung 2009. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <http://dx.doi.org/10.7477/121:146:26>
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, *56*, 274-285.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T. & Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention, Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl.) (S. 517-543). Weinheim u. a.: Beltz.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What Skills and Abilities Are Essential for Counseling on Learning Difficulties and Learning Strategies? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47* (2), 62-71.

- Grassinger, R. (2009). *Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz*. Münster: LIT.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern*. Münster: Waxmann.
- Heyder, A., Bergold, S. & Steinmayr, R. (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17 (1), 27-44.
- Kasten, N. & Freund, P. A. (2016). A Meta Analytical Multilevel Reliability Generalization of Situational Judgement Tests (SJTs). *European Journal of Psychological Assessment*, 32 (3), 230-240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000250>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2000). Richtlinien für die Bildungsberatung. Fassung 13.11.2000. Verfügbar unter <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2205-3-KM-20001113-01-SF&psml=bsbawueprod.psm1&max=true> [20.04.2022].
- Müller-Oppliger, S. (2021). Pädagogische Diagnostik – Potenzialerschließung und Förderdiagnostik. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 224-238). Weinheim u. a.: Beltz.
- Nguyen T. L. & Sliwka, A. (2021). Schulische Maßnahmen und Kompetenzen von Lehrpersonen für die Begabungsförderung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 384-358). Weinheim u. a.: Beltz.
- Sauer, D. (2019). Professionelle Beratung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S.642-651). Münster: Waxmann.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten – Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A. & Nguyen, T. L. (2017). Zur Bedeutung der schulischen Organisation und der Kompetenz von Lehrkräften für die Talentidentifikation und – förderung. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Begabungen und Talente* (S. 17-30). Göttingen: Hogrefe.
- Strasser, J. (2020). Professionalisierung pädagogischer Beratung. *Empirische Pädagogik*, 34 (4), 282-287.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2011). *Förderung Hochbegabter in der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Weekley, J. A., Hawkes, B., Guenole, N. & Ployhart, R. E. (2015). Low-Fidelity Simulations. *Annual Review of Organizational Psychological and Organizational Behavior*, 2 (1), 295-322. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111304>
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3., akt. Aufl.) (S. 17-31). Weinheim u. a.: Beltz.
- Weinhardt, M. (2014). Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung am Beispiel von Studierenden in der Erziehungswissenschaft. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung* (S. 215-232). Weinheim: Beltz.

Sonja Seiderer, wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkt:
Beratung an Grundschulen
in Zusammenhang mit hoher Begabung



seiderer@ph-weingarten.de

Stefanie Schnebel, Dr., Professorin
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung,
Beratung in Schule



schnebel@ph-weingarten.de

Robert Grassinger, Dr., Professor
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschung zu Begabung, Motivation und
selbstreguliertem Lernverhalten



grassinger@ph-weingarten.de

07

*Stefanie Schnebel,
Markus Janssen,
Thomas Wiedenhorn und
Manuela Keller-Schneider*

Lernende in ihren Lernhandlungen zu unterstützen, stellt eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen dar. Dabei geht es um den Erwerb fachbezogener sowie auch selbstbezogener Kompetenzen, wie Problemlösefähigkeiten, Selbststeuerung und Durchhaltevermögen (Schnebel 2013, siehe auch Beer, Hagen & Herrmann in dieser Ausgabe). Lernende sollen befähigt werden, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig zu meistern, Entscheidungen zu treffen und damit auch eine Optimierung zukünftigen Lernens anzustreben (Corno, 2008). Dazu sind vielfältige Beratungstätigkeiten der Lehrperson erforderlich (Schnebel, 2019b).

Lernunterstützung als pädagogisch-didaktische Maßnahme kann sich auf unterstützende Interventionen ausrichten, in welchen sich die Lehrperson aufgrund klarer Vorgaben und Abläufe mehr und mehr überflüssig machen kann (Scaffolding) (Rodgers, 2004), oder auf beratende Prozessbegleitungen in Problemlöseaufgaben, in welchen die Lehrperson über lerngegenstandsbezogene Impulse sowie über die Motivation, die Selbststeuerung und Eigenverantwortung unterstützende Aussagen die Schüler*innen berät (Schnebel, 2019a).

Folgt man der Systematisierung von Lernunterstützung als Handlungen auf kognitiver, sozial-emotionaler und motivationaler Ebene (Seidel, 2014), so lassen sich Handlungen ausdifferenzieren, die, einer beratungstheoretischen Anbindung entsprechend, Merkmale eines Problemlösenden Vorgehens sowie einer Ressourcenorientierung in non-direktiver Grundhaltung aufweisen.

Auf der kognitiven Ebene zielt Lernunterstützung darauf ab, Lernende in der Bewältigung einer Aufgabe bzw. eines Problems zu beraten und dabei die Fähigkeit zu fördern, zukünftig ähnliche Aufgaben zu bewältigen. Dies erfordert von der Lehrperson diagnostische Kompetenz, um Mikroprozesse zu erkennen und sich in die Perspektive der/des Lernenden zu versetzen, um aus dieser Perspektive beratend einzuwirken und eine schülerorientierte Unterstützung zu geben (Corno, 2008). Zielsetzungen benennen und Lösungsideen entwickeln, sind Handlungselemente, die beratungstheoretisch als problemlösendes Vorgehen bezeichnet werden können. Dem Prinzip der minimalen Hilfe folgend (Rodgers, 2004) unterstützt die Lehrperson Schüler*innen in der Entwicklung von Lösungen und bietet dazu Impulse an.

Auf der sozial-emotionalen Ebene unterstützen beratende und motivierende Aktivitäten, dass Lernende Vertrauen in ihre Fähigkeiten und zunehmend auch Selbstverantwortung aufbauen. Insbesondere die in der

Beratung zentralen Elemente einer positiven, zugewandten Beziehungsgestaltung, wie Wertschätzung und Empathie (Mutzeck, 2014), schaffen auch in unterstützenden Mikroprozessen ein lernförderliches Lernklima (Knierim, Raufelder & Wettstein, 2016). Das Moment der personalen Zuwendung stärkt die Lernenden und ermöglicht eine Zuwendung zum Lerngegenstand (Thies, 2017). Um sozial-emotional zu unterstützen, wird eine personenzentrierte gegenüber einer lerngegenstandsbezogenen Perspektive der Lehrperson bedeutsam (Schnebel, 2019b).

Motivationale Prozesse fokussieren im beratenden Zugang zur Lernunterstützung ein ressourcenorientiertes Vorgehen. Dieses fördert das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler*innen sowie ihre internale Attribuierung (Pekrun, 2011) und kann durch positives inhalts- oder prozessbezogenes Feedback unterstützt werden. Die konsequente Adressierung der individuellen Ressourcen und der Eigenverantwortung, wie sie in beratendem Handeln angelegt ist, fördert durch das Zutrauen von Autonomie die Lernmotivation der Schüler*innen.

Die genannten Elemente beratender Aktivitäten in Lernunterstützungssequenzen (Tab. 1) können als Gesprächshandlungen der Lehrpersonen konkret in Interaktionen mit den Lernenden identifiziert werden.

Tab. 1 Ebenen beratender Tätigkeiten der Lehrperson

Ebene des Lernprozesses (EL)	Beratungsbezogene Elemente
kognitiv (kEL)	Problemlösend: Orientierung, Diagnose Stand im Lern-/Denkprozess, Zielorientierung/-benennung, anregende Hilfen, direkte minimale Hilfen, Unterstützung der Umsetzung. Hilfe beim Verstehen: Strukturierung, Hinweis auf Ist-Soll Diskrepanz
sozial-emotional (s-eEL)	Non-direktive Wertschätzung und Empathie: Signalisieren von Verständnis, Anbieten von Hilfe, Hinweis auf Ressourcen
motivational (mEL)	Ressourcenorientierung, positives Feedback, Anbieten von Alternativen oder eigenständigen Entscheidungsmöglichkeiten

Inwieweit sich auf der Mikroebene beratende Aktivitäten in Lernunterstützungssequenzen zeigen, wird im Folgenden an einer Sequenz untersucht.

Kontext und methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt der Untersuchung ist das Projekt *Studierende machen Schule! (SMS)* an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, in dem Studierende während des Praxissemesters für eine Woche den Unterricht einer Grundschule übernehmen. Die Lehrpersonen nutzen diese Woche für eine Fortbildung außerhalb der Schule (Janssen & Wiedenhorn, 2019). Mittels Kamerabrillen und Go-Pro-Kameras wurden Unterrichtsstunden videographiert, die die Studierenden ohne Aufsicht durch Lehrpersonen gehalten haben (Janssen & Wiedenhorn, 2020). Die Aufzeichnungen wurden wörtlich transkribiert und um Handlungsbeschreibungen und Raumangaben (z. B. vor der Tafel) ergänzt.

Für den Gegenstand der Lernunterstützung erfolgte die Datenanalyse in drei Schritten: (1) *unterrichtliche Arbeitsformen* (Einzelarbeit, Partnerarbeit usw.) wurden nach Kobarg und Seidel (2003) qualitativ-inhaltsanalytisch codiert (Kuckartz, 2018) und (2) diejenigen codierten Einzelarbeitsphasen ausgewählt, in denen eine Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion, die mehrere Turns umfasst und eine lernhandlungsbezogene Unterstützung erkennen lässt (Schnebel, 2019b). (3) Im Anschluss an Ophardt und Thiel (2016) erfolgte eine sequentiell-funktionale Analyse; hier der Interaktion der Studierenden und der Lernenden unter den funktionalen Aspekten von Beratung (vgl. Tab. 2). Für diesen Beitrag wurde eine Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion (Dauer: 3:14 Minuten) aus einer Mathematikstunde zur Übung von Subtraktion und Addition im Zahlenraum bis 100 ausgewählt.

Sequentielle Beschreibung und funktionale Analyse

Zur Kontextualisierung: Die Studentin (L) geht durch das Klassenzimmer. Die Schüler*innen sitzen an ihren Plätzen und bearbeiten ein Arbeitsblatt (AB). Schüler F (F) bearbeitet eine Teilaufgabe, in der anhand eines Bildes (Blumen und Blumenblätter) eine Vielzahl von Additionsaufgaben gebildet werden sollen. Den Interaktionsverlauf mit Detailbeschreibung und der funktionalen Analyse stellen wir tabellarisch vor (Tab. 2):

Tab. 2 Analyse der Sequenz

Transkriptauszug	Detailbeschreibung	funktionale Analyse
F: Ich finde keine Aufgabe mehr... L geht zu F und kniet sich vor seinem Platz hin.	F äußert ein aufgabenbezogenes Problem, dass er die Aufgabe nicht beenden kann, währenddessen sich L ihm körperlich-räumlich zuwendet und signalisiert, dass sie ihn gehört hat.	s-eEL
L: Du findest keine Aufgabe mehr? Soll ich mal schauen? Schau mal bei der Ente hier. Siehst du da [L zeigt auf Fs Blatt] noch eine Plusaufgabe?	L wiederholt die Problem- anzeige; stellt F Entscheidungsfrage, ob sie ihm helfen solle und schließt direkt ihre Aufforderung „Schau mal bei der Ente hier.“ verbunden mit einer geschlossenen Frage an Mit ihrem Zeigen bietet sie sich und F eine Fokussierung auf dem Aufgabenblatt und ihm eine Ermutigung zum Weiterdenken an.	kEL + mEL L ermutigt und unterstützt F weiterzuarbeiten. kEL: Die allgemein-strategische Hilfe „Schau mal bei der Ente!“ orientiert F und fokussiert aufgabenbezogen auf die Ente. So gibt L in Verbindung mit dem Zeigen auf die Bildstelle einen konkreten Impuls zum Weiterdenken.
F: Hmhm (traurig)	F beantwortet die Frage nicht, bleibt entmutigt.	kEL: L gibt zweite allgemein-strategische Hilfe
L: Nicht? Hier? Sagst du, dass das fertig ist? Handlung: L nimmt einen Stift in die Hand und zeigt auf ein Bild auf Fs Blatt.	L beantwortet fragend ihre vorher selbst gestellte Frage; L zeigt erneut auf die entsprechende Stelle auf dem AB und fragt F direkt („Sagst du...“) evaluativ, ob er Aufgabe abgeschlossen hat.	und fordert F auf, Rückmeldung zu Bearbeitungsstand und Zielerreichung der Aufgabe zu geben; L bleibt zurückhaltend und geduldig und bewertet weder den Arbeitsstand noch Fs Entmutigung.
F: Nee. Nein da sind ja noch welche da, aber ich sehe keine mehr.	F antwortet, dass weitere Aufgaben zu finden sein müssten, er diese aber nicht sehe; er wiederholt	

Transkriptauszug	Detailbeschreibung	funktionale Analyse
<p>L: Du siehst keine mehr?</p> <p>F: Ja. (traurig).</p> <p>[andere SuS sprechen L an; L antwortet kurz und wendet sich wieder F zu.</p> <p>L: Schau mal, wo, was ist denn übrig? Wo hast du noch nichts eingekreist? Wo könnte denn noch eine Plusaufgabe sein?</p> <p>[andere SuS sprechen L an; L antwortet kurz und wendet sich wieder F zu.</p>	<p>damit sein eingangs geäußertes Wahrnehmungsproblem, aus einer bildlich dargestellten Situation kognitiv eine mathematische Aufgabe zu bilden;</p> <p>L fragt zurück, F bestätigt</p> <p>L fokussiert und ermutigt „Schau mal ...“ und gibt zwei weitere allgemeinstrategische Hilfen und schließt mit einer Wdh. der Aufgabenstellung ohne diese anstelle des S zu beantworten; Impuls von L reicht nicht aus, damit F weiterarbeitet.</p>	<p>s-eEL + mEL: L bleibt zurückhaltend und geduldig</p> <p>kEL: L gibt dritte allgemeinstrategische Hilfe „Was ist übrig? Wo ist noch nichts eingekreist?“; damit erkennt sie implizit die bereits erledigten Teilleistungen an</p>
<p>L: Möchtest du was, äh weitermachen, wenn du sagst du bist fertig, oder...?</p> <p>Schau mal, fällt dir bei den Blumen vielleicht was auf?</p> <p>F: Hmhm.</p>	<p>L fragt F, ob er an anderer Aufgabe arbeiten möchte, weil sie meint, er hätte gesagt, er sei fertig – was er nicht gesagt hat. Ohne Antwort von F abzuwarten fordert L F verbal auf, auf eine bestimmte Stelle „bei den Blumen“ auf dem AB zu schauen; F verneint.</p>	<p>L eröffnet F eine Entscheidungsmöglichkeit auf der motivationalen Ebene, indem sie ihm anbietet zu entscheiden, ob er zu einer anderen Aufgabe wechselt oder nicht.</p> <p>L gibt eine vierte allgemein strategische Hilfe</p>
<p>L: Nicht? Soll ich dir mal sagen, was mir da auffällt?</p> <p>F: Mhm.</p> <p>L: Guck mal. Vier dunkle Blumen und vier weiße Blumen.</p> <p>F: Oh!</p>	<p>L stellt F eine Entscheidungsfrage, ob sie ihm helfen solle; F bejaht;</p> <p>L überführt für F die bildliche Darstellung in eine beschreibende, nicht-mathematische Sprache, indem L „und“ statt „plus“ sagt. Sie gibt damit die Lösung nicht vor. F äußert</p>	<p>mEL: Mit ihrer Entscheidungsfrage, überlässt L F die Wahl der Unterstützung</p> <p>kEL: L gibt eine inhaltsorientierte strategische minimale Hilfe</p>

Transkriptauszug	Detailbeschreibung	funktionale Analyse
	sein Erkennen in einem freudigen, erleichterten „Oh!“, das anzeigt, dass er diese Hilfe als eine anregende Hilfe erlebt.	
<p>L: Was ist das denn für eine Aufgabe? F: Das ähm (...) Das sind verschiedene Blumen aneinander.</p> <p>Handlung: F hält mit einer Hand den Tischrand fest und mit der anderen einen Stift.</p>	<p>L fordert F auf, aus ihrer Formulierung Rückschlüsse zu ziehen und zu verbalisieren, um welche Art einer mathematischen Aufgabe es sich handelt; F beginnt zu antworten, bricht ab und beschreibt die Abbildung auf dem AB, ohne die Frage von L zu beantworten;</p>	<p>kEL: Mittels Frage gibt L eine kognitiv inhaltsorientiert strategische Hilfe</p>
<p>L: Mhm. Genau! Und was kannst du dazu für eine Aufgabe machen?</p>	<p>L quittiert die Beschreibung als richtig, ohne die unpassende Antwort auf die gestellte Frage zu problematisieren. Stattdessen formuliert L ihre Frage um, zu einer operativen Frage, welche Art von Aufgabe F „dazu“ zu diesem Bild bilden könne.</p>	<p>s-eEL, mEL + kEL: L bleibt wertschätzend und motivierend und verstärkt dann ihr Anliegen durch eine alternativ formulierte Frage, die die inhaltlich-kognitive Ebene adressiert</p>
<p>F: Ähm, ich ich ich weiße Blumen, vier weiße Blumen wachsen auf (...) der Wiese, vier schwarze Blumen wachsen auf der (...) L legt den Stift auf den Tisch und steht wieder auf. Sie stützt sich mit den Händen auf ihre Knie ab.</p>	<p>F überlegt und beginnt, beginnt eine Erzählung um die Abbildung zu spinnen „wachsen“;</p>	
<p>[...]</p> <p>L: Mhm. Und was macht das für eine Plusaufgabe? Gut, das war die Rechengeschichte, genau.</p>	<p>L quittiert („Mhm“), unterstützt bzw. lenkt dann durch ihre Frage nach der Plusaufgabe F kognitiv und wendet sich dann</p>	<p>s-eEL, mEL + kEL: L signalisiert Verständnis; konkretisiert und verstärkt anschließend ihre kognitive Unterstützung</p>

Transkriptauszug	Detailbeschreibung	funktionale Analyse
	erneut der Erzählung von F zu, und gibt F Rückmeldung, dass dies eine Rechengeschichte sei.	
F: Vier weiße Blumen (...) und die schwarzen L: Mhm. Und was schreibst du dann auf? Handlung: L zeigt auf Fs AB. F: Vier weiße (...) auf der Wiese gleich acht. Handlung: L richtet sich auf. L: Mhm. Genau.	F nennt die richtige Rechenaufgabe; L leitet den Schüler durch ihre Frage „Und was schreibst du dann auf?“ weiter an. Durch Aufzeigen auf dem AB erfragt sie die richtige Lösung und gibt F abschließend eine positive Rückmeldung.	kEL + mEL: L bestätigt die richtige Lösung „Mhm“, finalisiert den Arbeitsprozess und gibt F ein positives Feedback „Mhm. Genau“ zur richtig benannten Aufgabe.

Die Intervention erfolgt im gewählten Fallbeispiel durch eine Lernberatung in Form der „Bewältigung konkreter inhaltsbezogener Problemstellungen im Unterricht“ (Schnebel, 2013, S. 285).

In der funktionalen Analyse lassen sich alle drei Ebenen der beratungsbezogenen Tätigkeiten der Lehrperson (vgl. Tab. 1) identifizieren. Die Intervention erfolgt kleinschrittig und schülerorientiert, wobei es zu keiner Bewertung der Aufgabe und der Aussagen des Schülers kommt. Immer wieder eröffnet die angehende Lehrperson dem Schüler Entscheidungsspielräume, die sein Autonomieerleben und seine Motivation stärken. Sie bleibt geduldig und zurückhaltend und verwickelt den Schüler über offene Fragen und gezielte Impulse in eine kontinuierliche Aufgabenbearbeitung. Darin werden Momente der Wertschätzung und Empathie als Grundlagen einer non-direktiven Grundhaltung deutlich. Es gelingt der Lehrperson, die Aufmerksamkeit des Schülers in der inhaltlichen Bearbeitung der Rechenaufgabe bis zur Finalisierung zu erhalten. Durch die verstärkte Nutzung minimaler strategischer anstatt inhaltlicher Hilfen können beim Schüler immer wieder eigenständige nächste Lösungsschritte angeregt werden. Der Anteil der Lehrperson an der gemeinsamen, aber in komplementären Rollen sich zeigende Verantwortung liegt primär auf der motivationalen und sozial-emotionalen Ebene, nicht auf der inhaltlichen. Das Lösen der Aufgabe wird über weiterführende Impulse und nicht durch Anweisungen und Erklärungen gegeben, so dass der Schüler in seiner

Suche nach Lösungen unterstützt wird. In den Äußerungen der Lehrperson lassen sich beratungsbezogene Impulse auf der kognitiven, der sozial-emotionalen und der motivationalen Ebene erkennen.

Diskussion und Ausblick

Die analysierte Sequenz zeigt auf, welche beratenden Momente in einer kurzen L-S-Interaktion identifizierbar sind und wie diese zu einem Abschluss eines Denk- und Arbeitsprozesses führen. Darin spiegelt sich, wie sich die Studentin über beratende Interventionen auf unterschiedlichen Ebenen mit der Entwicklungsaufgabe der adressatenbezogenen Vermittlung (Keller-Schneider, 2020) auseinandersetzt, welche durch den Adressatenbezug eine begleitende und beratende Komponente beinhaltet. Es darf allerdings nicht übersehen werden, dass die Lernsituation „Bewältigung konkreter inhaltsbezogener Problemstellungen“ (Schnebel, 2013, S. 285) strukturelle Momente enthält, die einer rein beratenden Intervention entgegenstehen (Schnebel, 2019a). So ist die Bearbeitung der Situation aus der Perspektive der Lehrperson nicht ergebnisoffen. Dies löst die Lehrperson, indem sie dem Schüler die Wahl lässt, weiter an der Problemlösung zu arbeiten. Nachdem sich der Schüler dafür entschieden hat, ist das Ziel vorgegeben und die Offenheit der Lösungsmöglichkeiten durch die Aufgabenstellung begrenzt. Der inhaltlichen Eindeutigkeit, die einer lösungsoffenen beratenden Interaktion entgegensteht, wird dadurch begegnet, dass die Lehrperson stärker mit strategischen und strukturierenden Interventionen agiert, die dem Schüler Spielräume für eigene kognitive Schritte ermöglichen.

Offen bleibt dabei, wie oft sich solche lernfördernden Sequenzen zeigen und inwiefern von subjektiven Sichtweisen und unbewussten, lernbegleitungsbezogenen Überzeugungen geprägte Unterschiede zwischen den (angehenden) Lehrpersonen bestehen, welche als implizites Wissen auf die Handlungen einwirken (Keller-Schneider, Janssen & Wiedenhorn, 2022 i. V.). Diese Frage wird in einem nächsten Schritt untersucht.

Literatur

- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43 (3), 161-173.
- Janssen, M. & Wiedenhorn, T. (2019). Studierende machen Schule. Praktikum ohne Lehrkräfte. *Bildung und Wissenschaft*, 4 (27). Verfügbar unter <https://www.gew-bw.de/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=76791&token=e6ec2534d7f3d9546e256c71979eae6fe60a6d36&sdownload=&n=bundw-04-19.pdf> [15.05.2021].
- Janssen, M. & Wiedenhorn, T. (2020). A comparative synopsis of international school adoption concepts. In M. Janssen & T. Wiedenhorn (Eds.), *School adoption in teacher education. Increasing pre-service teachers' responsibility during practice* (pp. 21-34). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarb. u. erw. Aufl.) Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M., Janssen, M. & Wiedenhorn, T. (2022 i. V.). Das Verständnis von Unterricht und der Rolle der Lehrperson von Lehramtsstudierenden in eigenverantwortetem Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 15 (1).
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2016). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84 (1), 35-48.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2003) Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 151-200). Kiel: Leibnizinstitut für Naturwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2014). *Kooperative Beratung* (14. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Klassenmanagement im Kontext von Aufgabenexplikationen. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung* (S. 198-224). Weinheim: Beltz.
- Pekrun, R. (2011). Emotion, Motivation, Selbstregulation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., akt. Aufl.) (S. 185-205). Paderborn: Schöningh.
- Rodgers, E. (2004). Interactions that scaffold reading performance. *Journal of Literacy Research*, 36 (4), 501-532.
- Schnebel, S. (2013). Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching – neue Handlungsformen in der Allgemeinen Didaktik? *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 3, 278-296.
- Schnebel, S. (2019a). *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2019b). Lehrpersonenhandeln in individualisierenden Lernformen in der Grundschule. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens & T. Idel (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht* (S. 150-163). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781-806). Münster: Waxmann.
- Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (3. Aufl.) (S. 65-88). Wiesbaden: Springer VS.



Stefanie Schnebel, Dr., Professorin
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung,
Beratung in Schule

schnebel@ph-weingarten.de



Markus Janssen, akademischer Mitarbeiter
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulpraktika in der Lehrerbildungsforschung,
qualitative Forschungsmethoden

janssen@ph-weingarten.de

Thomas Wiedenhorn, Dr., Akademischer Rat
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Portfolioarbeit,
historische Bildungsforschung,
Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung



wiedenhorn@ph-weingarten.de

Manuela Keller-Schneider, Dr., Professorin
an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Professions- und Lehrerbildungsforschung;
Beratung von Lehrpersonen



m.keller-schneider@phzh.ch

08

*Benjamin Kücherer,
Sonja Ertl und
Andreas Hartinger*

Lernberatung in
Lernentwicklungsgesprächen.
Wie werden Schüler*innen
eingebunden?

Einleitung

Lernentwicklungsgespräche (LEG) stellen eine innovative Form der Leistungsrückmeldung dar und können in den bayerischen Grundschulen das Zwischenzeugnis ersetzen sowie seit dem Schuljahr 2020/21 auch das Jahreszeugnis in den Jahrgangsstufen 1 und 3. Dabei sollen die Lehrkräfte die Lernenden im Sinne eines Formativen Assessments bei der Reflexion ihrer Lernprozesse und ihrer Lernentwicklung unterstützen und zugleich beratend das künftige Lernen mithilfe gemeinsamer Zielvereinbarungen planen (Dollinger, Hartinger & Klippel, 2020). Empirische Befunde zeigen, dass die Sichtweisen und Einschätzungen der Schüler*innen im Gespräch angemessen gehört und aufgegriffen werden sollten, da dadurch motivations- (z. B. Jang, Reeve & Halusic, 2016) und lernförderliche (z. B. Hattie & Timperley, 2007) Effekte zu erwarten sind (vgl. dazu z. B. Dollinger et al., 2020).

In diesem Beitrag soll daher zunächst der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern Lehrpersonen in LEG die Kinder in das konkrete Gespräch einbinden. Darüber hinaus wird überprüft, inwieweit sich die Schüler*innen selbst als eingebunden in der Gesprächssituation erleben. Berücksichtigt werden die Perspektive externer Beobachter*innen, die der Kinder sowie die der teilnehmenden Eltern/Erziehungsberechtigten.

Lernentwicklungsgespräche

Lernentwicklungsgespräche sind eine innovative Möglichkeit für Lehrpersonen, mit den Kindern in ca. 15-30 Minuten im Beisein mindestens eines/einer Erziehungsberechtigten über das Lernen des Kindes ins Gespräch zu kommen (Dollinger et al., 2020). Im Fokus stehen der Lernstand, der Lernprozess und (die vergangene und zukünftige) Lernentwicklung des Kindes (Betz, Bischoff-Pabst, Eunicke & Menzel, 2019; Bonanati, 2018; Wilhelm, 2015; Dollinger et al., 2020). Dabei soll die Selbsteinschätzung der Kinder im Gespräch berücksichtigt werden. Inhaltlich sollen Stärken und Schwächen ebenso im Mittelpunkt stehen wie die Entwicklungspotenziale des Kindes. Durch die gemeinsame Vereinbarung von Zielen wird das weitere Lernen durch konkrete Schritte geplant (z. B. Bonanati, 2018; Wilhelm, 2015).

Vorgaben zur Durchführung der LEG beziehen sich vorrangig auf organisatorische Aspekte, wie z. B. den Kreis der teilnehmenden Personen, die Dokumentationspflicht, den Zeitraum der Durchführung oder allgemeine Inhalte wie Stärken und Schwächen (z. B. Dollinger et al., 2020). Dennoch lassen sich Elemente finden, die für gewöhnlich in LEG umgesetzt werden (z. B. Häbig, 2018; Dollinger et al., 2020). So füllen die Kinder vor dem Gespräch in der Regel einen Selbsteinschätzungsbogen oder ein Reflexionsinstrument wie z. B. eine Lernlandkarte o. Ä. (Nett & Schilling, 2020) zu den Kompetenzen in verschiedenen Bereichen aus. Auch die Lehrpersonen schätzen im Vorfeld für gewöhnlich die Kompetenzen der Schüler*innen ein – der dazu verwendete Bogen dient dann normalerweise als Dokumentationsgrundlage im Gespräch.

Im Gespräch selbst ist es Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden bei der Reflexion ihrer Lernprozesse und ihrer Lernentwicklung zu unterstützen und zugleich beratend das künftige Lernen mithilfe gemeinsamer Zielvereinbarungen zu planen, die dann im weiteren Verlauf des Schuljahres überprüft werden sollen (Dollinger et al., 2020). Es finden sich damit in LEG Elemente, wie sie auch im Rahmen von Kompetenzmodellen der Lernberatung (z. B. Bruder, Hertel, Gerich & Schmitz, 2014) zu finden sind.

Die angemessene Einbindung der Kinder ins Gespräch kann dabei als Qualitätsmerkmal von LEG gelten, da sie als motivations- (z. B. Jang et al., 2016) und lernförderlich (z. B. Hattie & Timperley, 2007) gilt.

Bisherige Studien zu LEG untersuchten diese vorrangig aus gesprächsanalytischer Perspektive (z. B. Bonanati, 2018) oder hinsichtlich der (qualitativen) Umsetzung und damit verbundener Effekte auf motivationale Aspekte des Lernens (z. B. Ertl, Kücherer & Hartinger, 2022). Mit dem vorliegenden Beitrag soll die Befundlage zu LEG um Ergebnisse zur Einbindung der Kinder in das Gespräch im Sinne der Lernberatung erweitert werden.

Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen

Lernberatung im Unterricht bedeutet, dass ein Gespräch zwischen einer Lehrkraft und einzelnen Schüler*innen im individualisierten Unterricht (z. B. bei der Wochenplanarbeit) geführt wird (Bräu, 2015). Die Lehrkräfte schätzen dabei den Lernfortschritt der Schüler*innen

ein, um sie auf der Grundlage dieser Erkenntnisse zu beraten. Dabei gibt es große Überschneidungen zu Begriffen wie individuelle Lernbegleitung, Lernunterstützung oder Scaffolding, Tutoring oder Formatives Assessment (FA) (vgl. Furtak, Kiemer, Circi, Swanson, de León, Morrison & Heredia, 2016). Unter FA versteht man die lernprozessbegleitende Beurteilung von Leistungen mit dem Ziel, diese diagnostischen Informationen zu nutzen, um Unterricht und letztlich das individuelle Lernen zu verbessern (z. B. Black & Wiliam, 1998). In der Literatur lassen sich allgemein anerkannte Elemente finden, die als zentral für das FA gelten: i) Erfassung von Lernstand, Lernprozess und Lernentwicklung, ii) Einbezug der Selbsteinschätzung, iii) lernförderliches Feedback, iv) Vereinbarung von Lernzielen und wie diese erreicht werden und v) regelmäßige Überprüfung der Lernziele (vgl. Black & William, 2009; Maier, 2015; Schmidinger, Hofmann & Stern, 2016). Die Effektivität des FA konnte hinsichtlich der positiven Auswirkungen auf Leistung in verschiedenen Metaanalysen gezeigt werden (z. B. Black & Wiliam, 2009; Kingston & Nash, 2011). Ein Element und ein wesentliches Qualitätskriterium für die Lernberatung ist in diesem Zusammenhang der Einbezug der Schüler*innen in das Gespräch über ihr Lernen, indem ihre Sichtweisen erfragt und aufgegriffen werden (Andrade, 2010). LEG bieten hierfür einen geeigneten Rahmen, da sie den Kindern im Vorfeld die Möglichkeit geben, ihr Lernen zu reflektieren und sich selbst einzuschätzen, um anschließend im Gespräch mit ihrer Lehrkraft über ihr Lernen zu sprechen.

Dabei können unterschiedliche Qualitäten im Umgang mit der Selbsteinschätzung der Schüler*innen angenommen werden (vgl. Schmidt, 2020). So kann z. B. lediglich am Anfang nach der Selbsteinschätzung des Kindes gefragt werden, ohne dass diese im weiteren Verlauf des Gesprächs aufgegriffen wird. Es können aber auch die beiden Einschätzungen verglichen werden, ohne dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten weiter thematisiert werden. Eine weitere Möglichkeit ist ein Austausch über die jeweiligen Einschätzungen, in dem bspw. Begründungen gegeben oder Beispiele genannt werden. Zudem ist von Bedeutung, dass die Kinder die Themen in das LEG einbringen können, die ihnen als wichtig erscheinen, bzw. zu denen sie Gesprächs- oder Beratungsbedarf sehen (vgl. Schmidt, 2020). Darüber hinaus sollten die Kinder auch in die Vereinbarung der Ziele für ihr weiteres Lernen eingebunden werden (z. B. Andrade, 2019).

Forschungsfragen

Im Fokus des Beitrags steht die Frage, wie Kinder im Sinne der Lernberatung in ihr Lernentwicklungsgespräch eingebunden werden. Daraus ergeben sich konkret folgende beiden Fragestellungen:

1. In welcher Qualität werden die Kinder im LEG in das Gespräch eingebunden?
2. Wie nehmen Kinder und Eltern den Einbezug der Kinder ins LEG wahr?

Methodik

Die Studie wurde in einem querschnittlichen Mixed-Methods-Design angelegt – die Daten stammen aus zwei Kohorten aus den Schuljahren 2018/19 und 2019/20. Insgesamt liegen 63 Videoaufnahmen von LEG (aus 14 unterschiedlichen Schulen) sowie 470 Fragebögen von Kindern (41.7% weiblich, 70 ohne Angaben) und 487 Fragebögen von Eltern (aus jeweils 29 unterschiedlichen Schulen) vor. Die Studie wurde in der Jahrgangsstufe 2 durchgeführt.

Die *Videoaufnahmen* wurden mittels quantitativer Inhaltsanalyse (Lamnek, 2010) über ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem danach ausgewertet, in welcher Qualität die Kinder in das LEG eingebunden werden.

Zunächst wurde erfasst, ob es 1) eine Selbsteinschätzung der Kinder vor dem LEG gab oder nicht. Hier liegen ausschließlich Daten aus den Beobachtungen vor. Danach wurde 2) überprüft, ob die durchgeführte Selbsteinschätzung der Kinder in der Gesprächssituation berücksichtigt wurde. Zu diesem Zweck wurden zunächst drei Kategorien aufgestellt, die die Intensität der Aussprache über die Selbsteinschätzung des Kindes berücksichtigen (in Tab. 1 finden sich die Kategorien plus Ankerbeispiele aus den videographierten LEG): Dabei wurde unterschieden, ob ein Thema und die damit verbundenen Kompetenzen nur von der Lehrkraft *angesprochen* werden, ohne dass die Selbsteinschätzung des Kindes berücksichtigt wird oder ob ein *Vergleich* der verschiedenen Sichtweisen stattfindet. Als echter *Austausch* wird gewertet, wenn Begründungen gegeben oder beispielsweise Abweichungen erklärt werden oder nach entsprechenden Gründen dafür gesucht wird.

Tab. 1 Qualität der Eingebundenheit im LEG

Qualität	Ankerbeispiel
niedrig (ansprechen)	L: „Was ganz positiv ist, du sprichst immer laut und deutlich.“
mittel (vergleichen)	L: „Da sieht man hier auch wieder die zwei grünen Sachen [zeigt in die Bögen] da waren wir uns ganz einig, du meldest dich wirklich oft, das ist ganz prima.“
hoch (austauschen)	L: „Du hast da fast immer hingeschrieben bei den Rechengeschichten. Warum hast du da nur fast immer hingeschrieben? K: [überlegt kurz] Weil ich nicht so finde, dass ich bei passenden Rechnungen die Bilder dazu finde. L: Aha. Verunsichern die dich manchmal noch? K: [nickt] L: Aber so oft haben wir das ja noch gar nicht gemacht. Das tun wir einfach noch Mal fleißig üben. K: Ja!“

Als weiteres Qualitätsmerkmal wurde festgehalten, inwieweit die Schüler*innen in den Prozess der abschließenden Zielvereinbarung einbezogen wurden. Dabei werden zwei Situationen unterschieden (siehe Tab. 2): Zum einen wurde erhoben, ob die Lehrkraft dem Kind die Möglichkeit gibt, Ziele vorzuschlagen. Zum zweiten wurde erfasst, ob das Kind (mit-)entscheidet, was schlussendlich als Zielvereinbarung festgehalten wird.

Tab. 2 Zielvereinbarungsprozess im LEG

Ziele	Ankerbeispiel
vorschlagen	L: „Jetzt müssen wir noch überlegen, wo kannst du dich noch besonders anstrengen [...] Hast du dir schon was überlegt?“
(mit-)entscheiden	L: „Wo möchtest du dich noch verbessern? K: In Mathe. L: Was genau bei Mathe? K: Das ich die Zahlen nicht verwechsle und statt 84 48 sage. L: Das ist das hier oben [zeigt in den Bogen], was könntest du machen, dass es besser wird? K: Üben. L: Ja, und wie muss man üben, das musst du mir erklären. K: Öfter die Zahlen von 1 bis 100 aufschreiben.“

L: Könnte man machen, ist aber ganz schön schwierig und anstrengend. Wenn ich an unser Material denke mit den 10er Stangen und Plättchen.

K: Ja, ich habe von dir so eine grüne Box bekommen mit den Holz-10er und 1er.

L: Übst du damit manchmal?

K: Ja.

L: Möchtest du das jeden Tag ein bisschen trainieren, also am Wochenende kannst du ja eine Pause machen, dann klappt es sicher bald.

K: Ja.

L: Soll ich das so aufschreiben?

K: Ja.“

Die Interraterreliabilität wurde anhand von 10% der Daten (Döring & Bortz, 2016, S. 558) überprüft und liegt zwischen Werten von $K = .77$ -.92 (Cohen's Kappa nach Brennan & Prediger, 1981), was einer sehr guten Übereinstimmung entspricht (Döring & Bortz, 2016, S. 346).

In den *Fragebögen* wurden die Schüler*innen und Eltern nach ihrer Wahrnehmung der LEG gefragt. Die Kinder füllten ihren Fragebogen am Montag nach ihrem eigenen LEG in der Schule aus, die Eltern beantworteten ihren zuhause. Die verwendete Skala zum Einbezug der Kinder (Hartinger, Ertl & Kücherer, 2022) enthält jeweils sieben inhaltlich identische Items (Beispielitem Eltern: „Die Meinung meines Kindes wurde im Gespräch ernstgenommen.“ Beispielitem Kind: „Meine Meinung wurde im LEG ernstgenommen.“). Beide Skalen weisen ausreichende bis gute Reliabilitäten auf (Cronbach's Alpha: $\alpha_{\text{Kinder}} = .65$, $\alpha_{\text{Eltern}} = .77$).

Ergebnisse

Zunächst kann festgestellt werden, dass in unserer Stichprobe alle Kinder vor dem LEG einen Selbsteinschätzungsbogen ausgefüllt hatten. Damit fand diese Selbsteinschätzung zu 100% statt.

Die Analysen der Videodaten ergeben, dass die vorab durchgeführte Selbsteinschätzung der Kinder im LEG bei knapp zwei Drittel der Themen (65,4%) berücksichtigt wird. In 18,3% der Fälle werden die beiden Einschätzungen verglichen, ohne dass ein weiterer Austausch stattfindet. Ein echter Austausch über die Sichtweisen findet fast bei der Hälfte der Themen statt (47.1%) (vgl. Abb. 1).

Allerdings zeigen die Befunde auch, dass es deutliche Unterschiede darin gibt, wie viele Themen in den einzelnen LEG besprochen werden. Die Streuung liegt hier zwischen 13 und 82 angesprochenen Themen. Zudem zeigen die Analysen bzgl. der Intensität der Aussprache über die Selbsteinschätzung der Kinder, dass es große Unterschiede zwischen Kindern, zwischen Klassen und auch innerhalb von Klassen gibt.

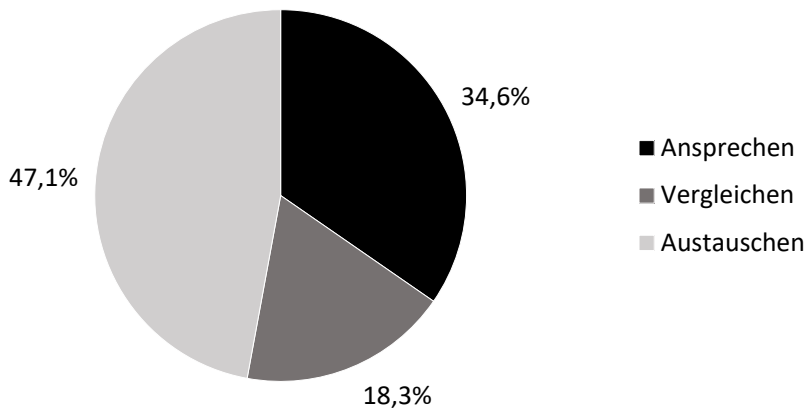


Abb. 1 Form (Qualität) der Einbindung der Kinder bei thematischen Inhalten im LEG

Mit Blick auf den – das LEG üblicherweise abschließenden – Prozess der Zielvereinbarung ergaben sich folgende Befunde: Etwas mehr als zwei Drittel (71,0%) der Kinder bringen Vorschläge für ein solches Ziel ein bzw. werden von den Lehrkräften nach Vorschlägen gefragt. Bei der abschließenden Entscheidung über das Ziel (oder die Ziele) werden fast alle Kinder eingebunden (86.3%).

Die Daten aus den Fragebögen bestätigen und ergänzen die Einschätzung dieser Beobachtung: Sowohl bei den Kindern ($M = 2.24$, $SD = 0.51$) als auch bei den Eltern ($M = 2.61$, $SD = 0.46$) finden sich hohe Werte bzgl. der Eingebundenheit ins Gespräch. Beide Werte liegen deutlich und signifikant über dem theoretischen Mittelwert von 1.50, wobei die Effektstärken nach Cohen (1988) beide Male einem hohen Effekt entsprechen (T-Test_{Kinder}: $t(469) = 31.606$, $p < .001$, $d = 1.46$; T-Test_{Eltern}: $t(486) = 53.381$, $p < .001$, $d = 2.42$).

Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, obwohl alle von uns untersuchten Kinder im Vorfeld eine Selbsteinschätzung vornahmen, diese jedoch nicht durchgängig in der Gesprächssituation aufgegriffen wurde. In mehr als einem Drittel der Fälle werden Themen im LEG nur von der Lehrkraft angesprochen und somit die Chance für einen Einbezug der Schüler*innen nicht wahrgenommen. In den Fällen, in denen die Selbsteinschätzung der Schüler*innen im Gespräch berücksichtigt wird (also wenn ein Vergleich oder ein Austausch stattfindet), variiert die Qualität. Dabei findet immerhin in ca. 72% der Fälle, in denen die Selbsteinschätzung der Schüler*innen berücksichtigt wird (umgerechnet auf die neue Grundgesamtheit), ein echter Austausch statt. Bei der Entscheidung über die Ziele werden die Kinder weitgehend einbezogen – v. a. beim abschließenden Prozess, wenn das Ziel festgelegt wird.

Diese z. T. (qualitativ) eher niedrige Eingebundenheit der Kinder ins Gespräch deckt sich mit den Befunden von Bonanati (2018, S. 411f), die in ihrer Studie LEG gesprächsanalytisch untersucht hat und zu dem Schluss kommt, dass in diesen überwiegend ein bestimmtes (Gesprächs-)Muster zu erkennen ist. Dabei stellen Lehrkräfte eine Frage zu der Selbsteinschätzung der Kinder, diese antworten und daraufhin wird die Antwort des Kindes bewertet; ein wirklicher Austausch – im Sinne qualitätvoller Eingebundenheit – findet also nicht statt. Auch die Befunde von Betz und Kolleginnen (2019) aus Lehrer*innen-Schüler*innen-Elterngesprächen zeigen, dass das Gespräch zwar auf Augenhöhe stattfinden soll, die Kinder sich selbst in diesen Gesprächen aber überwiegend als nicht gleichberechtigte Gesprächspartner*innen wahrnehmen und somit auch hier keine qualitativ hochwertige Eingebundenheit stattfinden kann.

Ein weiterer Grund, dass eher qualitativ niedrige Formen der Eingebundenheit in LEG stattfinden, könnte sein, dass die Lehrkräfte die LEG unterschiedlich durchgeführt haben: So haben manche Lehrkräfte den ganzen Selbsteinschätzungsbogen besprochen, andere fokussierten auf einige bestimmte inhaltliche Themenbereiche (Range zwischen 13-82 Themenbereichen). Zudem variierten die LEG auch in der Gesamtdauer zum Teil deutlich (zwischen 13-52 Minuten). Sowohl die unterschiedliche Durchführung als auch der unterschiedliche zeitliche Rahmen können einen Einfluss auf die Qualität der Eingebundenheit

der Kinder für einzelne inhaltliche Bereiche haben (z. B. weil nicht ausreichend Zeit für einen Austausch über jedes inhaltliche Thema zur Verfügung steht). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es erforderlich ist bei allen Themenbereichen einen qualitätvollen Austausch zu führen (z. B. wenn ein Kind viele inhaltliche Bereiche sehr gut beherrscht, kann dies evtl. auch lediglich von der Lehrkraft angesprochen werden oder kurz verglichen werden). Die Gefahr, dass die Stärken dann (zu) kurz thematisiert werden und zu Ungunsten der Schwächen Platz machen, war nicht im Fokus dieser Studie; allerdings zeigte eine andere Teilstudie, dass die Stärken der Schüler*innen einen großen Platz einnehmen (Ertl, Kücherer & Hartinger, 2022 i. E.). Dass die qualitativ hochwertige Einbindung der Kinder ins Gespräch noch nicht zufriedenstellend gelingt, könnte an der für einige Lehrkräfte noch ungewohnten Situation liegen, ein LEG mit dem Kind als Hauptgesprächspartner*in, im Beisein der Erziehungsberechtigten, zu führen.

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage zeigen unsere Befunde, dass sich die Kinder weitgehend als eingebunden erleben. Diese Einschätzung wird von deren Eltern geteilt.

Limitierend muss angemerkt werden, dass die Qualität der Aussprachen nicht immer ganz eindeutig zu kategorisieren war. Gerade bei leistungsstarken Kindern besteht die Notwendigkeit eines echten Austauschs mit Begründungen/Beispielen für eine Leistung z. T. nur bedingt – somit könnte dann auch die Kategorie des Vergleichs als höchste Form der Aussprache angesehen werden.

Inwiefern die gefundenen Effekte stabil sind, ist in weiteren Studien zu untersuchen. Welcher Einfluss auf die Qualität der LEG von professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte ausgeht, insbesondere durch das pädagogisch-psychologische Wissen und professionelle Überzeugungen, muss ebenfalls noch untersucht werden. Da, wie bereits erwähnt, die konkrete Umsetzung der LEG den Lehrkräften im Wesentlichen freigestellt ist, könnten diese Aspekte bedeutsam sein. Zu überprüfen ist dann auch, inwieweit über entsprechende Lehrkraftfortbildungen zur qualitativ hochwertigen Einbindung von Kindern ins LEG sowie zur Situation der Kinder als Hauptgesprächspartner*in im LEG die Qualität von LEG erhöht werden kann. Selbstverständlich sollte die qualitative Gestaltung von LEG aufgrund ihrer zunehmenden Bedeutung auch bereits in der Lehrkräfteausbildung entsprechend berücksichtigt werden.

Literatur

- Andrade, H. L. (2010). Summing up and moving forward. Key Challenges and Future Directions for Research and Development in Formative Assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Hrsg.), *Handbook of formative assessment* (S. 334-351). New York: Routledge.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4 (87). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Forschungsbericht 2*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21 (1), 5-31.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bräu, K. (2015). Schüler-Lehrer-Gespräche: Lernberatung. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 125-142). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and psychological measurement*, 41 (3), 687-699.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 905-919). Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale/N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Dollinger, S., Hartinger, A. & Klippel, E. (2020). Theoretische Grundlagen: Das Lernentwicklungsgespräch. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 9-28). Berlin: Cornelsen.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Wiesbaden: Springer.
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 (1), 221-236. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00134-7>
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2022 i. E.). Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. Nett & K. Peuschel (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Münster: Waxmann.
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de Leo, V., Morrison, D. & Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44 (3), 267-291. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9371-3>
- Häbig, J. (2018). *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartinger, A., Ertl, S. & Kücherer, B. (2022). Partizipation von Schüler*innen in bayrischen Lernentwicklungsgesprächen. In I. Naumann & J. Storck-Odabasi (Hrsg.),

- Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft: Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 170-180). Weinheim u. a.: Beltz.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Jang, H., Reeve, J. & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. *Journal of Experimental Education*, 84 (4), 686-701.
- Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational measurement: Issues and practice*, 30 (4), 28-37.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nett, U. & Schilling, C. (2020). Vorbereitung der Lernentwicklungsgespräche. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine* (S. 40-70). Berlin: Cornelsen.
- Schmidinger, E., Hofmann, F. & Stern, T. (2016). Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 59-94). Graz: Leykam.
- Schmidt, C. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Wilhelm, M. (2015). Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch. Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. *Schulverwaltung Bayern*, 38 (1), 4-10.



Benjamin Kücherer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Motivation in Bildungskontexten,
Lernentwicklungsgespräche

benjamin.kuecherer@uni-a.de



Sonja Ertl, Dr., Professorin am Institut für Grundschulforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Lernentwicklungsgespräche,
inklusive Umgang mit Heterogenität

sonja.ertl@fau.de



Andreas Hartinger, Dr., Professor am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionalität von Lehrpersonen,
Jahgangsmischung,
Lernentwicklungsgespräche

andreas.hartinger@uni-a.de

STICHWORT

09

Christof Beer,
Christian Hagen und Carmen Herrmann
Sprachlernberatung im schulischen Kontext.
Förderung der Kompetenzen im Lehramt

09

*Christof Beer,
Christian Hagen und
Carmen Herrmann*

Sprachlernberatung im
schulischen Kontext.
Förderung der Kompetenzen
im Lehramt

Mit dem Fokus auf umfassende Bildungs- und Erziehungsziele wie Mündigkeit, Selbstbestimmung sowie der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens ist das lernende Individuum seit den 1970er Jahren zunehmend in den Mittelpunkt pädagogischer Praxis gerückt. Dies veränderte auch das Aufgabenprofil der Lehrkraft, die sich fortan vermehrt für die Ausgestaltung individuell förderlicher Lehr- und Lernumgebungen verantwortlich zeigte. Im Zuge dessen gewann auch der zunächst noch vage definierte Begriff der Beratungskompetenz für das Rollenverständnis von Lehrkräften an Bedeutung (Claußen & Deutschmann, 2014). Langfristig soll den Lernenden durch die Kultivierung selbstgesteuerter Erkundungen und ganzheitlicher Betrachtungen von Lerngegenständen die reflektierte Teilhabe in der Wissens- und Informationsgesellschaft ermöglicht werden: Die Verarbeitung, Kategorisierung und Aneignung vielfältiger Wissensbereiche in Schule und Gesellschaft beruht so auf einer zunehmend selbstständigen Betrachtung der Welt, um die erfassten Gegenstände in neue Lebensbereiche und -sphären zu übertragen.

Gleichzeitig bedingen eine zunehmend sprachlich diverse Schülerschaft und die Erkenntnis, dass man dem komplexen Geflecht individueller Interessen, Lernerfahrungen, Einstellungen und Lernstile innerhalb einer Klasse selbst im binnendifferenzierenden Unterricht kaum gerecht werden kann (Kleppin & Mehlhorn, 2008), Methoden, mit deren Hilfe Schüler*innen sukzessive mit Werkzeugen autonomen Lernens vertraut gemacht werden. Für den Fremdsprachenunterricht begründet sich darin auch das abstrakte ‚oberste Bildungsziel‘, wonach neben der vielschichtigen Sprachkompetenz vor allem die allgemeine Sprachlernkompetenz bzw. die Sprachlernbewusstheit der Schüler*innen zu fördern ist: Mithilfe von Lernmethoden und Strategien erwerben sie zunehmend die Fähigkeit, über die eigenen Sprachlernprozesse zu reflektieren (Königs & Martinez, 2020).

Ein sich entwickelnder bewusster Umgang mit neuen grammatikalischen, lexikalischen sowie phonetischen Phänomenen ist gerade beim schulischen Sprachenlernen hinsichtlich des Lern- und Prüfungserfolgs essentiell, zumal Schüler*innen mit bis zu drei (modernen) Fremdsprachen konfrontiert werden. Fernab der im Unterricht erprobten Techniken zum selbstregulierten Sprachenlernen können diese zudem im späteren Kontext von Beruf und Freizeit genutzt werden. Ein solch umfassender Anspruch an das schulische Fremdsprachenlernen muss zwingend mit einer individualisierten Begleitung der heterogenen Schülerschaft einhergehen.

Als eine Form dieser Begleitung stellen wir im Folgenden Ansätze aus der Sprachlernberatung vor und zeigen Möglichkeiten der Implementierung in Schule und Unterricht auf. Die dafür zu fördernden Kompetenzen innerhalb der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung werden abschließend diskutiert.

Was ist Sprachlernberatung?

Der Begriff Sprachlernberatung (SLB) wird bis heute sehr unterschiedlich verwendet; als Dachbegriff vereint er eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte (vgl. Kleppin & Spänkuch, 2014). Die konkrete Auswahl hängt von der jeweils gewünschten Funktion ab: Eine *nicht-direktive SLB* bzw. ein *Sprachlerncoaching* (SLC) etwa unterstützt Ratsuchende bei der Reflexion, Zielformulierung und Ressourcenidentifizierung. Während hierbei die Lernautonomie und die Selbststeuerung Ziel und Zweck der Gespräche darstellen, würde eine *Expertenberatung* u. a. der Auswahl angemessener Methoden und Materialien dienen und ein Lerntraining den effizienten Einsatz passender Lerntechniken schulen.

Aus diesen Funktionen der SLB wird wiederum die vielfältige – bereits im Studium zu adressierende – Rolle der beratenden Lehrkraft ersichtlich, die so etwa als *Expert*in* bei der Aufbereitung von didaktisiertem fachwissenschaftlichem Input oder auch als klassischer *Coach* bei der Hilfe zur eigenständigen Gestaltung des Lernwegs und der (Etappen-) Ziele gefragt ist. Für Lehrkräfte bedeutet das: „Je mehr den Lernenden Selbständigkeit und Lernerautonomie zugelassen und zugeschrieben wird, desto notwendiger erscheint Lernberatung“ (Martinez, 2021, S. 259). Dadurch zählt neben Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, allgemein pädagogischem Wissen und Organisationswissen die Beratungskompetenz zu den wichtigsten Kompetenzen von Lehrkräften (Martinez, 2021), um im Austausch mit den Lernenden gemeinsam den Lern- und Wissensstand zu eruieren und so eine wohl durchdachte individuelle Planung der nächsten Handlungsschritte anzuregen.

Im Kern beschreiben – trotz aller Unterschiedlichkeit – die vorgestellten Konzepte von Sprachlernberatung (SLB) prozessorientierte, weitestgehend individuelle Formen der Begleitung, die Fremdsprachenlernende dabei unterstützen sollen, sich ihrer individuellen Voraussetzungen bewusst zu werden, über ihr Lernen zu reflektieren und

Erreichtes zu evaluieren, also nachhaltig und zunehmend selbstgesteuert Sprachen zu lernen.

Wie könnte Sprachlernberatung in den schulischen Kontext eingebunden werden?

Will man die Vorteile der SLB auf den schulischen Kontext anwenden, muss man berücksichtigen, dass die genannten und praxiserprobten Konzepte bislang maßgeblich von der Perspektive auf erwachsene Sprachenlernende geprägt sind. Auf den ersten Blick scheint die Übertragung auf die Schule nicht ohne weiteres möglich: Erstens kann das grundlegende Ziel, Lernende dazu zu befähigen, zunehmend Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu übernehmen (vgl. Benson, 2001; Hollec, 1981; Little, 1991), in Konflikt mit den teilweise sehr engen Vorgaben des Lehrplans stehen. Zweitens erscheint eine Berücksichtigung von bis zu 30 unterschiedlichen individuellen, sich möglicherweise widersprechenden Anliegen innerhalb einer Klasse auf den ersten Blick kaum umsetzbar. Darüber hinaus setzt – drittens – die Fähigkeit zur Selbstreflexion schon eine gewisse Erfahrung mit dem Lernen fremder Sprachen und idealerweise auch schon grundlegende Kompetenzen im selbstgesteuerten Lernen voraus. Und viertens steht der vom Konzept der SLB geforderte nicht-hierarchische und nicht-direktive Zugang, der Lernende als „Expert*innen für die eigene Person“ (Netzwerk Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching [SLB/SLC], 2021, S. 3) anerkennt im scheinbaren Gegensatz zu dem Selbstverständnis vieler Lehrkräfte als Expert*innen nicht nur für fachwissenschaftliche, sondern auch für pädagogisch-didaktische Fragen (Kleppin & Mehlhorn, 2008).

Gerade die Frage der Direktivität – also, ob und in welcher Form Handlungsvorschläge bzw. -anweisungen von den Beratenden kommen dürfen – ist eine auch in der Erwachsenenberatung vielfach diskutierte. Wir schlagen dabei ein *hybrides* Vorgehen der Lehrkraft vor, das sowohl direktive als auch nicht-direktive Anteile aufweist (siehe Abb. 1). Ohnehin ist „[d]iese Dichotomie [...] nicht durchgängig aufrecht zu erhalten, da sich innerhalb einiger Formen des Supports [...] der Grad der Direktivität durchaus verändern kann“ (Kleppin & Spänkuch, 2014, S. 39)

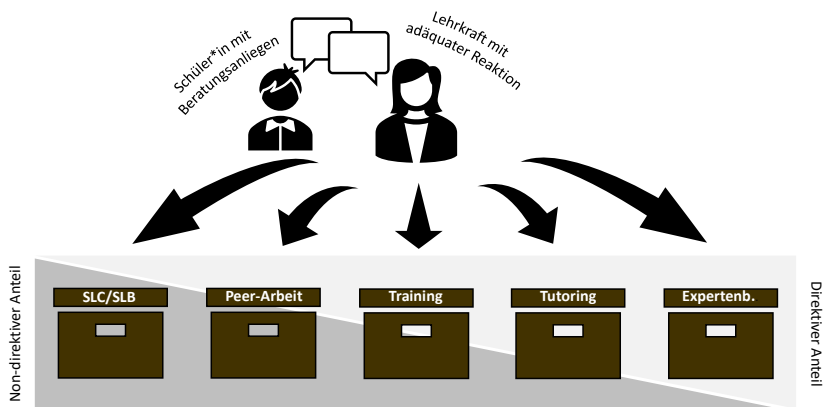


Abb. 1 Formen der Lernbegleitung (eigene Darstellung)

Um die Vorteile des selbstgesteuerten Lernens im Schulkontext nutzbar machen zu können, muss man also Szenarien entwickeln, innerhalb derer Elemente einer für die Erwachsenenbildung etablierten Praxis auf eine deutlich jüngere Zielgruppe ausgerichtet werden können. Dabei verlagert sich der Fokus von Lehrkräften von der Wissensvermittlung hin zur Ermöglichung selbstgesteuerter Lernprozesse, indem Schüler*innen entsprechend ihrer wachsenden Lernerfahrung unterstützt werden, ihren eigenen Lernweg zu reflektieren und zunehmend aktiv zu gestalten. Der Fokus soll mit Blick auf die eigenen Stärken und Interessen weg vom defizitären Denken hin zu einer konstruktiven Ziel- und Lösungsorientierung gelenkt werden.

In unserer Auffassung wird SLB im schulischen Kontext deshalb als systemisch-konstruktivistisch-humanistischer Prozess konzeptualisiert, der sowohl die Verbesserung konkreter Lernthematiken als auch nachhaltige Selbstlernkompetenz anstrebt: Systemisch, weil der Blick auf das gesamte Umfeld der Lernenden inklusive Familie, soziale Lernumgebung und Freunde ein umfassenderes Bild möglicher Ursachen für Probleme ermöglicht (Schöler & Strömsdörfer, 2018). Konstruktivistisch, weil wir davon ausgehen, dass „der Lernende als Experte für die eigene Person agiert und gemeinsam mit dem Sprachlerncoach als dem Experten für das Fremdsprachenlernen Wege zur Optimierung seines Lernens identifizieren kann und Entscheidungen zur Umsetzung seiner Ziele trifft“ (Kleppin, 2019, S. 572). Humanistisch im Sinne der Personenzentrierung nach Rogers, weil die Person des Lernenden im Zentrum des Beratungsgesprächs steht und damit auch seine Vorstel-

lungen, Wünsche, Ziele, Pläne und Erwartungen – nicht die der Lehrkraft (Schöler & Strömsdörfer, 2018). So können Schüler*innen auf den Weg zur „Lernerautonomisierung, d. h. den allmählichen Erwerb der Lernfähigkeit“ (Königs & Martinez, 2020, S. 333) geschickt werden. Umsetzungsmöglichkeiten dafür finden sich innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers: Fachlehrkräfte können in ihren Unterricht Elemente der SLB *integrieren* oder *ergänzend* zum Unterricht als ausgebildete Lernberater*innen SLB anbieten.

Unterrichtintegrierte Elemente

Im Sinne konstruktivistischer Prozess- und Ressourcenorientierung sollte im Unterricht noch mehr Wert auf einen bewussten Umgang mit dem Feedback der Lehrkraft gelegt werden, um Schüler*innen dazu zu bringen, dieses aktiv in die Planung ihrer nächsten Lernschritte aufzunehmen. Der Stellenwert der Auseinandersetzung mit individueller und formativer Rückmeldung ließe sich dadurch erhöhen, dass dafür mehr Zeit zur Verfügung gestellt wird sowie konkrete Nachfragen seitens der Lehrkraft gestellt werden: „Wie zufrieden bist du mit deinem Text? Und wie zufrieden bist du mit meiner Rückmeldung? Was kannst du damit anfangen?“ (vgl. Kleppin & Grotjahn, 2017).

Darüber hinaus können aber auch Elemente aus der Lernberatungspraxis direkt für Handlungen der Lehrkraft nutzbar gemacht werden: Fragetechniken, die bewusst einen Reflexionsprozess in Gang setzen, können ebenso gezielt in das Unterrichtsgespräch übertragen werden wie Fragen und Gesprächstechniken, die den Fokus auf vorhandene Ressourcen, Potenziale, Kompetenzen und Lösungsstrategien lenken (siehe Abb. 2, vgl. Claußen & Spänkuch, 2020)

- **Skalenfragen:** „Auf Skala...: Wie gut habt ihr XY verstanden?“
- **Follow-up-Frage:** „Was müsste passieren, damit ihr auf das nächsthöhere Level kommt?“ „Wie müsste ich XY erklären, damit ihr XY besser versteht?“
- Zur **Machtverteilung:** „Welche Übungsform würdet ihr euch wünschen, um XY besser verstehen/einüben zu können“
- **Fokus auf Stärken:** „Was habt ihr schon verstanden?“
- Zur **Reflexion/Ressourcenorientierung:** „Was könnt ihr selbst noch nutzen, um ...?“ „Welche Ressourcen könnt ihr auch außerhalb des Unterrichts nutzen?“
- **Rollenverteilung:** Zeit für Peer-Gespräche; **Initiieren** und **Zulassen** von Peer-Gesprächen

Abb. 2 Systemische Gesprächstechniken zur Anwendung im Unterricht

Uns ist bewusst, dass authentische Beratungssituationen im Unterricht nicht hergestellt werden können. So ist beispielsweise weder die Vertraulichkeit, wie sie nur im 1:1-Gespräch entstehen kann, gegeben, noch lassen sich nicht-hierarchische Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Unterricht herstellen. Dennoch können Elemente aus der Beratungspraxis in den Unterricht sinnvoll integriert werden, um ein wachsendes Bewusstsein für eigene Lernprozesse zu entwickeln, woran in individuellen Beratungssitzungen angeknüpft werden kann.

Unterrichtsergänzende Elemente

Während die Lehrkraft bei der individuellen SLB die Verantwortung für den Prozess, der sich üblicherweise über mehrere Sitzungen erstreckt, in der Hand behält, überlässt sie inhaltliche Entscheidungen der*m Schüler*in.

Mit Blick auf den Ablauf sollte das Ziel der ersten Session zur Auftragsklärung darin bestehen, ein *Anliegen*, mit dem sich das Schulkind identifizieren kann, sukzessive zu erarbeiten. Im darauffolgenden, lösungsorientierten Prozess soll ein defizitorientiertes Empfinden (wie „Vokabellernen bereitet mir einfach Probleme“; „Was nützt mir persönlich eigentlich Englisch?“) schnellstmöglich überwunden werden, um den Fokus auf *Interessen* und *Ressourcen* zu legen („Den englischen Kommentator beim Fußball-Videospiel verstehe ich voll gut“, „Die Lyrics meiner Lieblingsband aus London will ich schon mal verstehen“, „Mit dem Zeitstrahl aus der letzten Stunde konnte ich das *past perfect* ganz gut verstehen“). Neben einer möglichen Problemlage ist auch anzunehmen, dass Schüler*innen ohne empfundene Lernerschwernisse die SLB in Anspruch nehmen, um eine Bestätigung ihrer (bereits erfolgreichen) Lernstrategien oder eine Motivationssteigerung zu erfahren. Auch Neugier bzw. schlichtes Interesse der Schüler*innen am Angebot der SLB sind nicht zu unterschätzen (Kleppin & Mehlhorn, 2008). Es werden immer wieder realistische, individuelle (*Etappen-*) *Ziele* – möglichst auf Basis leicht überprüfbarer Kriterien – erarbeitet, die dabei stets unabhängig von Schulleistungen und Noten zu sehen sind. Wiederkehrende *Reflexionen* sollen die zukünftigen Sprachlernstrategien greifbar offenlegen, sodass die Lernenden ihre Lernerfahrungen möglichst kreativ, nachhaltig und produktorientiert festhalten (Metaphern, Bilder zeichnen, Grafiken etc.). Eine abschließende *Eva-*

luation dient der bewussten Übernahme erworbener Lernstrategien und erlebter Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Für die vorgeschlagenen Maßnahmen, müssten alle Beteiligten – ratsuchende Schüler*innen und beratende Lehrkräfte – über erhebliche (zeitliche) Ressourcen für solch intensive Beratungssitzungen außerhalb des Unterrichts verfügen, die angesichts der vielen Aufgaben und Herausforderungen im Schulalltag erst geschaffen werden müssten. Gelingt es nicht, diesen unterrichtsergänzenden Angeboten ausreichend Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen, so besteht die Gefahr, dass SLB im schulischen Kontext lediglich die Form einer Art Nachhilfe annimmt. In solchen Fällen ist zu befürchten, dass i. d. R. das eigentliche Anliegen nicht von den jungen Klient*innen selbst ausgeht: Im Gegensatz zu erwachsenen Ratsuchenden, die im Kontext von Hochschule und Weiterbildung grundsätzlich aus eigenem Antrieb neue Lernwege und -techniken optimieren und erkunden möchten, würden schulische Beratungsanliegen wohl zunächst im Zusammenhang mit (verbesserungswürdigen) Schulleistungen auftreten und somit als Impuls von Eltern und/oder Lehrkräften ausgehen. Dass Schüler*innen hingegen – im Einklang mit den Grundvoraussetzungen einer klassischen Beratungssituation (Hertel & Schmitz, 2010) – stets freiwillig eine Lehrkraft als vermeintlich unabhängige Beratungsinstanz aufsuchen, zu der ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut wird, erscheint im schulischen Kontext deutlich unwahrscheinlicher. Dies wiederum geht einher mit der Gefahr einer Rollendiffusion seitens der Lehrkraft, d. h. dem Verschwimmen der Grenzen zwischen der Rolle als Expert*in für das Lehren und Lernen und der Rolle als Berater*in: Hätte die Beratung durch die Fachlehrkraft zwar einerseits den Vorteil, dass bestimmte Lernervariablen aus dem Unterricht bekannt sind – was Zielklärung und Hypothesenbildung vereinfacht – (Königs, 2015), müssen Lehrkräfte andererseits in diesem Fall dennoch explizit für ‚Rollenklarheit‘ sorgen (Hardeland, 2021). Dies gilt auch für die Lernenden, die häufig ein herkömmliches Verständnis von Unterricht aufweisen und erst ein Bewusstsein für die Beraterrolle entwickeln müssen (Claußen, 2020).

Trotz dieser strukturellen Hürden sind die Vorteile einer umfassenden Kultivierung von Sprachlernberatung im schulischen Kontext – ob nun innerhalb oder außerhalb des unterrichtlichen Geschehens – offensichtlich: Die grundsätzliche Idee einer prinzipiell ergebnisoffenen Beratung besteht darin, die Schüler*innen für eine reichhaltige und

vielfältige Palette möglicher Lernwege, -herangehensweisen und -strategien zu sensibilisieren.

Wie könnte die dafür benötigte Sprachlernberatungskompetenz bei Lehrkräften gefördert werden?

Ein Blick beispielsweise in die Zulassungs- und Ausbildungsordnung für Gymnasien in Bayern (ZALG) zeigt, dass die Ausbildung und das Handlungsfeld von Lehrkräften auch den Bereich „Fördern und beraten“ enthält, der wiederum neben der „Betreuung von Schülern mit besonderen Lernbedingungen“ und der „Beratung von Schülern und Eltern, Zusammenarbeit mit Eltern“ auch die „individuelle Förderung auf der Grundlage der Lernbedingungen und des Schülerverhaltens“ (§17 ZALG) beinhaltet. Für Letztere wurden von der KMK in den vergangenen Jahren bundesweit zahlreiche Projekte und Programme entwickelt. Diese Förderung „kann beispielsweise in der Unterstützung bei Lernschwierigkeiten verschiedener Ursachen bestehen, in Zusatzangeboten für Kinder und Jugendliche mit einem schnelleren Lerntempo oder in besonderen Anreizen und Angeboten bei spezifischen Begabungen und ausgeprägten Interessen“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2022).¹

Nicht genannt werden in diesem Zusammenhang alltägliche, in den Unterricht integrierte Handlungen der Lehrkraft oder auch unterrichtsunabhängige Beratungsangebote, die explizit der Initiierung von Reflexionsprozessen oder der Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse dienen. Da also diese Form der individuellen Förderung weder in der Beschreibung bestehender schulischer Angebote, noch in der Lehramtsausbildung ausreichend Platz findet, muss davon ausgegangen werden, dass Beratung in der Schule durch Lehrkräfte – wenn überhaupt – zumeist in direkter Form stattfindet (Voller, Maryn & Pickard., 1999). Erste Bundesländer haben in den vergangenen Jahren damit begonnen, Pilotprojekte zur Integration von Lernberatung und

¹ Beispielhaft kann hier das Erweiterungsfach „Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern (LPO I, §117)“, der seit dem WS 2021/22 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angeboten wird, genannt werden.

-coaching in den Schulkontext zu implementieren². Eine umfassende Auswertung dieser steht zum aktuellen Zeitpunkt ebenso aus wie die flächendeckende Übernahme der autonomiefördernden Konzepte in den Schulalltag.

Eine Förderung der Sprachlernberatungskompetenz ist deshalb in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung unabdingbar. Kleppins (2003) Forderung, eine Berater*innenausbildung als integrativen Bestandteil der Ersten Phase zu etablieren, wird mittlerweile vereinzelt an deutschen Hochschulen umgesetzt.³ SLB könnte sowohl als eigenständiges Praxisseminar ins Pflichtcurriculum von Sprachlehramtsstudierenden als auch in verschiedenen Lehrveranstaltungen aus dem erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich anhand der Grundlagen systemisch-humanistischer Prinzipien und Gesprächstechniken Einzug erhalten. Grundsätzlich gilt diese Integration von Theorie- und Praxisanteilen im Lehramtsstudium als eine zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Einstieg in die Zweite Phase der Ausbildung (Messner & Reusser, 2000). Schließlich können so im Referendariat (zweite Phase) zusammen mit Seminarleitungen Sprachlernberatungspartikel entwickelt, erprobt und reflektiert werden. Für die Dritte Phase wird beispielsweise vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, n. d.) im Fortbildungsbereich der Akzent *Qualifizierung für Beratungsaufgaben und Qualitätssicherung* gesetzt – dieser bezieht sich allerdings auf Personalentwicklung. Ein Pendant für den Umgang mit Lernberatung im unterrichtlichen Setting fehlt allerdings. Unseres Erachtens sollten sich dort die hier skizzierten unterrichtsintegrierten und -ergänzenden Facetten der Sprachlernberatung wiederfinden, um einen möglichen Mangel der Beratungskompetenzförderung während der Ersten Phase zu kompensieren.

2 Siehe beispielhaft das Projekt *Lerncoaching* des Landesinstituts für Schulentwicklung in Baden-Württemberg (Rösch-Schmid et al., 2015) sowie das Projekt *Feedback und Beratung* des QUA-LiS NRW (QUA-LiS NRW, 2022).

3 Unter anderem können in Bamberg Lehramtsstudierende aller Fachbereiche seit 2016 ein Praxisseminar zur breiter gefassten Lernberatung besuchen, indem die Ausbildung zu studentischen Lernberater*innen erfolgt und reale Beratungsgespräche mit Schulkindern stattfinden. Auf ähnliche Weise besteht in Gießen seit 2017 die Möglichkeit zur Teilnahme an einem fachdidaktischen Seminar der Romanistik, in dem Studierende nach einer vorbereitenden Theorie-Phase schließlich eigenständige Sprachlernberatungen mit Schüler*innen durchführen (Martinez, 2021).

Das oberste, wenn auch herausfordernde und ambitionierte Ziel aller genannter Interventionen bleibt bei alledem stets, ein Selbstverständnis von Lehrkräften als Berater*innen zu entwickeln bzw. bereits etablierte Haltungen als reine Wissensvermittler*innen zu hinterfragen und langfristig zu verändern.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). *Schwerpunktprogramm für die Lehrerfortbildung 2019 und 2020*. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html> [27.04.2022].
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Applied linguistics in action*. London: Pearson Education Limited.
- Claußen, T. (2020). Sprachlernberatung und -unterstützung. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl.) (S. 463-467). Stuttgart: Klett Kallmeyer.
- Claußen, T. & Deutschmann, R.-U. (2014). Sprachlernberatung – Hintergründe Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In A. Berndt & R.-U. Deutschmann (Hrsg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen: Bd. 2. Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 83-112). Frankfurt am Main: Lang-Ed.
- Claußen, T. & Spänkuch, E. (2020). Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert! Kernkompetenzen von Sprachlernberatenden und Sprachlern-Coachs. In N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdörfer & M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung* (S. 57-77). Göttingen: University Press.
- Hardeland, H. (2021). *Lerncoaching und Lernberatung: Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen: ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz* (8. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kleppin, K. (2003). Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14 (1), 71-85. <https://doi.org/10.1515/9783110924992-003>
- Kleppin, K. (2019). Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46 (5), 571-585. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2019-0024>
- Kleppin, K. & Grotjahn, R. (2017). Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen. In B. Akukwe, R. Grotjahn & S. Schipolowski (Hrsg.), *Narr Studienbücher. Schreibkompetenzen in der Fremdsprache: Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback* (1. Aufl.) (S. 255-291). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kleppin, K. & Mehlhorn, G. (2008). Sprachlernberatung im schulischen Kontext. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 46-51.

- Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel: Ein Vorschlag aus Bochum. In A. Berndt & R.-U. Deutschmann (Hrsg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen: Bd. 2. Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 33-50). Frankfurt am Main: Lang-Ed.
- Königs, F. G. (2015). Von der Fehlerkorrektur zur Lernberatung im Fremdsprachenunterricht und zurück? Gedanken zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theoriebildung und schulischer Praxis. In A. Stauch & J. Böcker (Hrsg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen: Bd. 4. Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin* (S. 305-318). Berlin: Peter Lang.
- Königs, F. G. & Martinez, H. (2020). Sprachlernkompetenz. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl.) (S. 332-335). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2022). *Individuelle Förderung*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung.html> [25.06.2022].
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Martinez, H. (2021). Sprachlernberatung in der Lehrerbildung – Lernszenarien zum Erwerb professioneller Kompetenzen. In A. Grünwald (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin: Festschrift für Daniela Caspari* (S. 259-276). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171. <https://doi.org/10.25656/01:13427>
- Netzwerk Sprachlernberatung/Sprachlerncoaching. (März 2021). *Positionspapier_2021-03*. Verfügbar unter <https://www.sprachlernberatung.net> [25.06.2022].
- QUA-LiS NRW (Hrsg.). (2022). *Feedback und Beratung*. Verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/f/materialien-aus-netzwerkprojekten/feedback-und-beratung/index.html> [27.04.2022].
- Rösch-Schmid, U., Kreim, A. & Neitzel, J. (2015). *Lerncoaching: Unterstützung des individuellen Lernprozesses*. Verfügbar unter https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/lerncoaching/nl24_lerncoaching_unterstuetzung_des_indiv_lernprozesses.pdf [27.04.2022].
- Schöler, M. & Strömsdörfer, D. (2018). Sprachlernberatung in der Schule. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *DaZ/DaF Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl.) (S. 270-289). Berlin: Cornelsen.
- Voller, P., Maryn, E. & Pickard, V. (1999). One-to-one counselling for autonomous learning in a self-access center: Final report on an action learning project. In S. Cotterall & D. A. Crabbe (Hrsg.), *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik/Bayreuth Contributions to Glottodidactics: Bd. 8. Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* (1. Aufl.) (S. 111-126). Berlin: Peter Lang.



Christof Beer, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Leiter des Kompetenzzentrums Beratung (ZeBERA).
Arbeitsschwerpunkte:
Beratung, Sprachlernberatung, Bildung und Didaktik

christof.beer@uni-bamberg.de



Christian Hagen, Leiter des Selbstlernzentrums am Sprachenzentrum der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lernberater und Dozent für englische Fachdidaktik und DaF.
Arbeitsschwerpunkte:
Lernautonomie, Sprachlernberatung, Mediendidaktik

christian.hagen@fau.de



Carmen Herrmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum Beratung (ZeBERA), Lehrbeauftragte für englische Fachdidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Sprachlernberatung, TEFL, Blended Learning

carmen.herrmann@uni-bamberg.de

REZENSION

De Boer, H. & Merklinger, H. (2021). *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer. 176 Seiten, ISBN 978-3-17-037198-9

Zahlreiche Kinder mit Zuwanderungs- oder Fluchtgeschichte besuchen unsere Grundschulen, nicht erst seit dem Sommer 2015. Wie haben sie Migration und Flucht erlebt, wie ergeht es ihnen im Schulalltag? Acht kurze Aufsätze beleuchten unterschiedliche Facetten des Themas, ihr Ausgangspunkt ist die Kindheitsforschung, die die Perspektive der Kinder und ihr Erleben in den Mittelpunkt stellt. Die Beiträge stellen sich der Frage, ob und wie Integration durch Bildung gelingen kann. Die Fluchterfahrungen der Kinder, ihr Wohlbefinden, ihre sozialen Netzwerke und Peerkontakte, ihre Unterstützungspersonen, ihre Kommunikationsmöglichkeiten, ihre Resilienzfaktoren, auch ihre Traumatisierungen und deren Symptome und die Kooperation der Schulen mit den Eltern werden thematisiert. Abgerundet wird die Zusammenschau mit einem Aufsatz zum interreligiösen Lernen. Die Auswahl der Themen ist gut getroffen, auch wenn einige Aspekte fehlen, so die Perspektive der Lehrkräfte und der Institution. Auch eine kurze Übersicht im Anhang über die verschiedenen Begrifflichkeiten, die speziellen Angebote für geflüchtete Kinder (Intensivklassen, Vorbereitungsklassen, Förderklassen etc.) und die verschiedenen Konzepte der Inklusion wären eine hilfreiche Ergänzung gewesen.

Im Folgenden skizziere ich die Inhalte und methodischen Ansätze der acht Beiträge.

Heike de Boer diskutiert in ihrem Beitrag *Migration, Wohlbefinden und Schule*, welche Faktoren für das kindliche Wohlbefinden eine Rolle spielen. Dabei greift sie auf kindheitstheoretische Forschungszugänge zurück. Am Beispiel eines Mentoring-Programms, in dem Studierende geflüchtete Kinder über mehrere Monate begleiten, zeigt sie auf, wie bedeutsam es für das Wohlbefinden der Kinder ist, neue Beziehungen und Netzwerke in der Aufnahmegesellschaft aufzubauen und zu stärken. Sie wertet Ausschnitte aus Lerntagebüchern der Studierenden aus; es zeigt sich, dass es gerade auch in herausfordernden Situationen zu wechselseitigen Lern- und Reflexionsprozessen kommt. Dabei ist es ein wichtiges Lernziel, Spannungsfelder wahrzunehmen, Irritationen auszuhalten und die Erfahrungen zu reflektieren.

Sabine Andresen berichtet in *Bisschen mit Bus, bisschen mit Zug Zugänge der Kindheitsforschung zum Themenfeld Flucht* über Fluch-

terfahrungen von Kindern. Grundlage ist eine World Vision Studie (2016), in der mit verschiedenen methodischen Zugängen Kinder zu ihrer Flucht befragt werden. Im Unterschied zu den meisten Studien dieser Art stehen hier die Kinder und ihre Perspektive im Mittelpunkt. Zur Auswertung wurde das Konzept des kindlichen Wohlbefindens, mit den Themen Erinnerungen und Verlust, Beziehungen, Bildung und Sprache, Sicherheit und Schutz, Gesundheit und Versorgung, Privatsphäre und Selbstbestimmung herangezogen. Es zeigt sich, dass der Familie, aber auch den Freundschaften eine sehr hohe Bedeutung zukommt und Verluste als sehr schmerzhaft wahrgenommen werden. Deshalb ist es in allen Einrichtungen, die Geflüchtete aufnehmen, wesentlich, dass die Kinder Verlusterfahrungen verarbeiten können und Chancen erhalten, möglichst kontinuierliche neue Beziehungen aufzubauen.

Charlotte Röhner stellt in *Soziale Netzwerke, Peerkontakte und schulisches Selbstkonzept neu zugewanderter Kinder in der Schule* die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zur Bedeutung von Peerbeziehungen neu zugewanderter Kinder vor. Die Kinder pendeln zwischen sozialer Verbundenheit und Autonomie. Dabei wird mit den Konzepten der *Social Bonds* und den *Social Bridges* auf bereits entwickelte Indikatoren der Integration zurückgegriffen. Für eine gelingende Integration brauchen die Kinder beides. Unter *Social Bonds* werden tragfähige Beziehungen zur eigenen Ethnie, Religion und Nationalität verstanden. Diese werden für geflüchtete Kinder in der Regel durch die Familie gewährleistet. Die *Social Bridges*, also die sozialen Beziehungen zu Menschen aus der Aufnahmegesellschaft, entstehen meist im Kontakt mit Kindern in Regelklassen. Mit dem Erhebungsinstrument des „Helferkäfers“ werden neuzugewanderte Kinder nach ihren Unterstützungsnetzwerken befragt. Als zentral erweist sich dabei das familiäre Unterstützungssystem, aber auch die Kontakte zu Kindern aus dem gleichen Herkunftskontext sind unterstützend. Um aber in der neuen Gesellschaft anzukommen und die Sprache zu lernen, ist es ebenso wichtig, dass Freundschaftsbeziehungen zu einheimischen Kindern entstehen. Dies wird durch segregative Sonderklassen stark erschwert. In den Regelklassen hingegen haben, so zeigt die hier dargestellte Untersuchung, 82% der Kinder interethnische Peer- und Freundschaftskontakte. Auch das schulische Selbstkonzept und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit sind bei zugewanderten Kindern in den Regelklassen höher als bei denen in Sonderklassen.

Die Mehrsprachigkeit und die Kommunikationsfähigkeit zugewanderter Kinder sind Gegenstand des Beitrags von Heike de Boer und Daniela Merklinger *Mehrsprachige Kinder zum Sprechen ermutigen: Dialogische Gespräche führen*. Die Autorinnen kritisieren in diesem, dass Lehrkräfte in ihren Gesprächen mit den Schüler*innen zu wenig Wert darauf legen, dass Dialoge entstehen. Sie zeigen in ihrem Beitrag anhand von Gesprächsprotokollen aus Gesprächen von Mentor*innen eines Patenschaftsprogrammes mit den Kindern auf, wie wichtig es ist, eine dialogische Grundhaltung zu entwickeln, in der das Bewerten und Urteilen zurückgestellt wird und den Kindern gezeigt wird, dass die Gesprächspartner*innen sich auf sie einlassen und sie verstehen wollen. Das gelingt am besten, wenn das Kind als Expert*in seiner Lebenswelt angesprochen wird, wenn offene Fragen gestellt werden, wenn die Äußerungen der Kinder hervorgehoben und aufeinander bezogen werden sowie die Kinder ihre Interessen einbringen können. Es ist eine besondere Herausforderung, Kinder zu verstehen, die beim Erwerb der deutschen Sprache noch am Anfang stehen. Aber die Lehrkräfte sollten gerade diese Kinder zum Erzählen ermutigen.

Christiane Bainski und Ursula Neumann gehen in *Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule in der Migrationsgesellschaft* auf die hohe Bedeutung einer guten Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Eltern zugewanderter Kinder ein und stellen das Projekt „Rucksack Schule“ vor. Im Mittelpunkt steht dabei das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, bei dem der gesamte Sprachbesitz der Kinder und Familien berücksichtigt, die Erweiterung der Sprachkompetenz also nicht nur auf den Erwerb der deutschen Sprache beschränkt wird und die Herkunftssprachen der Kinder als Ressource anerkannt werden. Zudem wird die sprachliche Bildung mit fachlichem Lernen verknüpft. Die Eltern treffen sich einmal pro Woche mit der Elternbegleiter*in in der Schule, um über Inhalte zu sprechen, die dort besprochen werden. Sie werden damit in die Lage versetzt, mit ihrem Kind zu Hause in ihrer Herkunftssprache über die Themen des Unterrichts zu sprechen und das Kind mit Hilfe von muttersprachlichen Unterrichtsmaterialien bei seinen Hausaufgaben zu unterstützen. Zudem werden bei diesen Treffen Erziehungsfragen diskutiert und grundlegende Informationen zum Bildungssystem gegeben. Die Evaluation des Programms konnte zeigen, dass sich die Leseaktivität der beteiligten Kinder steigerte, sie deutlich an Selbstvertrauen gewonnen haben und die Kompetenz in der Herkunftssprache gestärkt wurde.

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maïke Rönna-Böse und Sabrina Döther thematisieren in *Resilienz im Klassenzimmer*, wie die Resilienz von geflüchteten Kindern gefördert werden kann. Dabei stehen allgemeine Ausführungen zu Resilienz in der Grundschule im Vordergrund. Es wird betont, dass unterstützende und zugewandte Beziehungen der stärkste Resilienzfaktor sind. Von gezielten Programmen zur Resilienzförderung wird eher abgeraten, vielmehr sollten alle Mitglieder der Schulgemeinde das Thema im Blick haben. Autorinnen und Autor plädieren dafür, an den vorhandenen Erfahrungen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft sowie dem Wissen und den Kompetenzen im Umgang mit diesen Kindern und ihren Familien anzusetzen. Dabei sollten die Schulteams in dieser Frage weiter qualifiziert werden, um eine entsprechende Grundhaltung zu entwickeln. Der Aufsatz schließt mit Vorschlägen ab, worauf im konkreten Kontakt mit geflüchteten Kindern zu achten ist.

Christine Bär führt in *Geflüchtete Kinder und Traumatisierung* aus, was charakteristisch ist für Traumatisierungen und welche Symptome traumatisierte Kinder aufweisen. An Hand eines Fallbeispiels werden Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt. Typisch für Traumata bei der Flucht ist, dass das Trauma nicht auf ein punktuelles Ereignis zurückzuführen ist, sondern dass es sich um eine sequentielle Traumatisierung handelt, eine Abfolge von verschiedenen erschütternden Ereignissen. Traumatisierungen können zu schweren Beziehungsstörungen, aber auch zu Aggression oder Rückzug führen. Durch kontinuierliche Beziehungsarbeit kann die Schule dazu beitragen, das Trauma zu integrieren und einen Neuanfang zu wagen. Wie im Beitrag zur Resilienz wird auch hier für Weiterbildung der Fachkräfte in Form von Selbsterfahrung und Supervision plädiert.

Susanne Braunmühl greift in *Interreligiöses Lernen im Unterricht der Grundschule* ein Thema auf, das im schulischen Alltag im Umgang mit Kindern mit Zuwanderungsgeschichte von großer Bedeutung sein kann, da religiöse Unterschiede auch schon bei Kindern zu Konflikten führen können. Aus diesem Grund ist eine interreligiöse Öffnung und eine Begegnung mit unterschiedlichen religiösen Identitäten und Praktiken hilfreich. Braunmühl benennt als Ziele einer solchen religiösen Bildung Toleranz, Anerkennung und Achtung sowie eine wertschätzende Auseinandersetzung mit dem Fremden. Sie schlägt vor, religiöse Feste und Rituale, aber auch religiöse Gegenstände sowie Geschichten und ihre Bedeutung zu besprechen und verschiedene

Gotteshäuser zu besuchen. Interreligiöser Dialog und Begegnung fördern ein gutes Miteinander.

Alle Aufsätze sind prägnant und klar strukturiert, sie sind theoriegeleitet (verbunden mit ausführlichen Literaturhinweisen), empirisch fundiert sowie methodisch vielfältig (teilweise mit eigenen Forschungsergebnissen). Der Band ist zugleich praxisorientiert und gibt wertvolle Einblicke durch Fallbeispiele und die Darstellung von konkreten Projekten wie dem Patenschaftsprogramm GeKos in Koblenz oder dem von Eltern getragenen Sprachförderungsprojekt „Rucksack Schule“. Vielfältige Anregungen und Hinweise für die pädagogische Praxis finden sich in den einzelnen Beiträgen und zum Abschluss des Bandes.

Die Autor*innen arbeiten deutlich heraus, dass geflüchtete Kinder und ihre Familien gut im neuen Land ankommen, wenn es ihnen gelingt, in der Aufnahmegesellschaft Beziehungen aufzubauen und soziale Netzwerke zu schaffen. Die meisten der geflüchteten Kinder zeigen eine hohe Anpassungsbereitschaft. Deshalb plädieren die Autorinnen und Autoren für eine Regelbeschulung (der eine allenfalls nur kurze Zeit in Sonderklassen vorausgeht), am besten verbunden mit mehrsprachigem Unterricht, um auch die Potenziale der Herkunftssprachen der Kinder im Rahmen einer möglichst durchgängigen Sprachbildung zu nutzen. Kinder und Eltern sollten die Schule als sicheren Ort mit möglichst wenig Beziehungsabbrüchen erleben, denn nur dann können sie Bewältigungsstrategien entwickeln, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und Resilienz aufbauen.

Diese Handreichung ist gleichermaßen Lehrkräften in den Schulen einer Einwanderungsgesellschaft zu empfehlen wie auch Studierenden in der pädagogischen Ausbildung. In deren Curricula sind die Themen Flucht und Migration noch immer unterrepräsentiert. Eine schmale, aber hilfreiche und prägnante Schrift, die in jedem Lehrerzimmer von Schulen stehen sollte, an denen es Kinder mit Zuwanderungsgeschichte gibt, wie auch in jeder pädagogischen Hochschulbibliothek.

Hildegard Wenzler-Cremer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin i. R.
an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

AGENDA

(Stand 14.10.2022)

Perspektiven zur Pädagogischen Diagnostik im Kontinuum der Lehrer*innenbildung

Informationen: [https://www.oefeb.at/
veranstaltungen/view/102](https://www.oefeb.at/veranstaltungen/view/102)

18.11.-19.11.2022,
Leopold-Franzens-
Universität Innsbruck,
Österreich

Tagung SpielRäume 2022

Informationen: [https://phzh.ch/de/Forschung/
Forschungsveranstaltungen/tagungen-und-
workshops/tagung-spielraeume-2022/](https://phzh.ch/de/Forschung/Forschungsveranstaltungen/tagungen-und-workshops/tagung-spielraeume-2022/)

26.11.2022,
PH Zürich,
Schweiz

Jahreskongress 2023 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Informationen: [https://phzh.ch/de/Forschung/
Forschungsveranstaltungen/SGBF_SGL_2023/](https://phzh.ch/de/Forschung/Forschungsveranstaltungen/SGBF_SGL_2023/)

28.06.-30.06.2023
PH Zürich,
Schweiz

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

03/2023 Bildung für_und nachhaltige Entwicklung BNE

(Herausgeber*innen: Caroline Bühler, caroline.buehler@phbern.ch, Alexandria Krug, alexandria.krug@uni-leipzig.de und Carmen Sippl, carmen.sippl@ph-noe.ac.at)

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird angesichts der aktuellen gesamt-gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext der ökologischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Dimensionen als eine dringliche Aufgabe an die Lehrer*innenbildung herangetragen. Die Hochschulen reagieren mit einer Vielfalt von Konzepten und Umsetzungsaktivitäten. Es wird viel unternommen und gestaltet, um BNE auch in die Schulen zu tragen.

Für das Heft ist zunächst die Frage nach dem zugrundeliegenden und wirkenden Bildungsverständnis interessant, das in der Lehrer*innenbildung im Zusammenhang mit BNE-Konzepten transportiert wird. In welchen BNE-Diskurs ordnen sich die Studiengänge ein, welche Zugänge wählen sie? Oder auch: Wie verankern sie BNE in den Curricula?

Neben theoretisch-konzeptionellen Beiträgen möchten wir auch Forschungsbefunde zu Formen der Umsetzung von BNE dokumentieren – sowohl in Bezug auf die Unterrichtsfächer und (deren) fachdidaktische Aspekte als auch auf die Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Schließlich sind wir neugierig auf konkrete Umsetzungserfahrungen in der Praxis der Lehrer*innenbildung: Welche inhaltlichen Ausrichtungen und welche Arbeitsweisen werden gewählt? Wie werden Studierende in die Konzeption der Themen eingebunden? Wie sehen die Gestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich BNE in Seminar- und Moduleinheiten oder in übergreifenden Konzeptionen aus?

Deadline für den offenen Call: September 2022

Erscheinungstermin: September 2023

04/2023 Der Erfolg ostasiatischer Aus- und Weiterbildung im Lehrberuf

(Herausgeber*innen: Bernhard Hauser, bernhard.hauser@phsg.ch und Anika Dreher, anika.dreher@ph-freiburg.de)

Asiatische Länder wie Singapore, Taiwan, Japan, Vietnam, Südkorea oder China weisen in den PISA-Studien gegenüber Europa und den USA seit vielen Jahren konstant einen beachtlichen bis gewaltigen Leistungsvorsprung auf, der größer ist als die Unterschiede innerhalb von Europa. Sie liegen alle deutlich vor den deutschsprachigen Ländern wie Deutschland, Österreich oder der Schweiz. Was hat dieser Erfolg mit Lehrer*innenbildung zu tun? Gemäß einem 2018 veröffentlichten Zusatzbericht zu PISA 2015 lässt sich das in die Faustregel zusammenfassen: Je besser die Lehrenden ausgebildet sind, desto besser sind die Lernenden. Dies bestätigen auch Vergleiche auf Lehrkräfte-Ebene, z. B. in TEDS-M.

Europäische Länder wallfahrten nach den ersten PISA-Wellen nach 2000 über Jahre nach Finnland, um sich vom dortigen System – darunter auch von deren Lehrpersonenbildung – inspirieren zu lassen. Nur wenige fanden den Weg in die – deutlich erfolgreichereren – asiatischen Länder.

In diesem Heft sollen mögliche durch Lehrpersonenbildung bedingte Ursachen asiatischer Bildungsexzellenz benannt, beschrieben und diskutiert werden. Dies nicht zuletzt auch als Kontrast zur in unseren Län-

den verbreiteten Position, gemäss welcher asiatische Hochleistungen in der Bildung gerne reduziert werden auf Drill und hohe Suizidrate bei Kindern und Jugendlichen. Mögliche und wohl auch notwendige Learnings gehen dabei gerne unter. Wie gelingt es beispielsweise vielen asiatischen Ländern, die besten Studierenden für die Ausbildung zum Lehrberuf zu gewinnen? Welche professionellen Kompetenzen stehen in der Lehramtsausbildung im Vordergrund? Wie stellen diese Bildungssysteme das Selbstverständnis her, wonach stete Weiterbildung und Professionalisierung eine alltägliche Angelegenheit darstellen?

Deadline für offenen Call: Dezember 2022

Erscheinungstermin: Dezember 2023

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Stefanie Thurnheer

Beratung im schulischen Kontext

journal für LehrerInnenbildung

no. 2/2022

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Lehrer*innenemotionen und deren Regulation in der Elternberatung

02

Wo sehen Lehrkräfte Bedarf hinsichtlich ihrer Professionalisierung?
Spannungsfelder in der Elternberatung

03

Förderung von motivierenden Gesprächsstrategien im Elterngespräch.
Workshop für Lehrkräfte und Studierende

04

Beratungskompetenzen für Inklusion iterativ entwickeln.
Spiralcurriculum konkret!

05

Elterngespräche im Kontext von Mehrsprachigkeit
aus Sicht von Berufseinsteiger*innen

06

Beratungskompetenz von Lehrkräften bei hoher Begabung.
Operationalisierung und Struktur

07

Beratungsbezogenes Handeln in der Lernunterstützung

08

Lernberatung in Lernentwicklungsgesprächen.
Wie werden Schüler*innen eingebunden?

STICHWORT

09

Sprachlernberatung im schulischen Kontext.
Förderung der Kompetenzen im Lehramt

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS