

Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte – inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung schulischer Beraterkompetenz

Josef Strasser^{1,*} & Frank Behr¹

¹ Universität Koblenz-Landau

* Kontakt: Universität Koblenz-Landau,
Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Bürgerstr. 23, 76829 Landau
strasser@uni-landau.de

Zusammenfassung: Im Beitrag werden grundlegende Herausforderungen und Schwierigkeiten, die bei der Förderung des beraterrelevanten Kompetenzerwerbs durch Lehrkräfte zu bedenken sind, herausgearbeitet und diskutiert. Diese Herausforderungen sind sowohl inhaltlicher als auch methodischer Natur und liegen in den besonderen Praxisbedingungen schulischer Beratung begründet. Diese Bedingungen erschweren nicht nur den Kompetenzerwerb, sondern haben auch Konsequenzen für die Modellierung der beraterrelevanten Kompetenzen von Lehrkräften. Ohne eine belastbare Fundierung des für schulisches Beraten relevanten Wissens und Könnens sind Zieldimension und Wirkfaktoren instruktionaler Förderansätze nicht valide zu bestimmen, können deren Nachhaltigkeit und ein Transfer in die Praxis nicht gewährleistet werden. Der Beitrag plädiert dafür, Bemühungen zur Förderung beraterrelevanter Kompetenzen konsistent und systematisch auf die konkreten Anforderungen schulischer Beratungspraxis zu beziehen und vor dem Hintergrund des gesamten Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften zu konzipieren.

Schlagwörter: schulische Beratung; Elterngespräche; Professionalisierung



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung: Defizite in der beratungsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften

In den letzten Jahren haben Bemühungen zugenommen, beratungsrelevante Kompetenzen von Lehrkräften zu fördern (Bonanati & Paetsch, 2022). Dass die Beratungsaufgabe von Schule (wieder) verstärkt in den Fokus gerückt ist, hat sicher mit gesellschaftlichen Herausforderungen zu tun. Waren es in den 1970er-Jahren die Bildungsexpansion und ihre Folgen, die zu einer Konjunktur des Themas führten (Lukesch et al., 1989), sind es augenblicklich gesellschaftliche Transformationen wie eine zunehmende sprachliche und kulturelle Heterogenität und sich verändernde Familien- und Lebensformen, die das professionelle Handeln von Lehrkräften herausfordern (Strasser, 2016) und für einen steigenden Beratungsbedarf sorgen (Hertel, 2017).

Trotz der zunehmenden Relevanz und der Bedeutung einer gelungenen Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus für Bildungserfolg (Jeynes, 2005; 2007) sind Defizite in der Vorbereitung von Lehrkräften auf diese professionelle Aufgabe zu verzeichnen. Dies zeigt sich u.a. darin, dass insbesondere das Führen von Elterngesprächen von Lehrkräften als belastend erlebt wird (Robert Bosch Stiftung, 2019), was nicht zuletzt daran liegt, dass sie das Gefühl haben, nicht über die diesbezüglichen Kompetenzen zu verfügen (Nuding et al., 2018). Letztere werden tatsächlich bislang in den ersten Phasen der Lehrer*innenbildung allenfalls rudimentär vermittelt (Gartmeier, 2018). Entsprechend wird von Lehrkräften immer wieder ein diesbezüglicher Weiterbildungsbedarf geäußert (Dutke & Singleton, 2006).

Die Defizite in der beratungsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften sind nicht allein auf eine bisherige Vernachlässigung des Themas in der Ausbildung von Lehrkräften zurückzuführen. Vielmehr sind mit dem Ansinnen, beratungsrelevante Kompetenzen zu fördern, einige grundlegende Schwierigkeiten verbunden, die sowohl auf inhaltlich-konzeptioneller als auch auf methodischer Ebene Fragen aufwerfen. Noch können einige dieser Fragen nicht befriedigend und empirisch fundiert beantwortet werden. Dies hat u.a. mit den Besonderheiten schulischer Beratungspraxis zu tun. Im Folgenden soll dies näher erläutert und sollen einige der zentralen Schwierigkeiten skizziert werden. Sie stellen Herausforderungen dar, denen sich jedes Bemühen zur instruktionalen Förderung beratungsrelevanter Kompetenzen im schulischen Kontext gegenüber sieht.

2 Beraten (lernen) in der schulischen Praxis

Lehrkräfte erhalten i.d.R. keine gezielte Vorbereitung auf die Beratungsaufgaben, die sie im schulischen Alltag zu erfüllen haben. Das bedeutet, dass sie mit diesem Handlungsbereich erst mit zunehmender Praxiserfahrung in der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung in Berührung kommen. Allerdings stehen die vorliegenden Bedingungen schulischer Beratung einem (selbstgesteuerten) Kompetenzerwerb auf informellem Weg entgegen. Zugleich erschweren diese Bedingungen den theoretischen und empirischen Zugriff auf schulisches Beratungshandeln, was entsprechende Folgen für die Konzipierung instruktionaler Maßnahmen zur Förderung von Beratungskompetenzen in formellen Settings zur Folge hat.

2.1 Besonderheiten schulischer Beratungspraxis

Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern, in denen beratendem Handeln eine wichtige Funktion zukommt, lassen sich im Kontext Schule einige Besonderheiten ausmachen. Zu diesen besonderen Bedingungen gehören die Beiläufigkeit, mangelnde Abgrenzbarkeit und erschwerte Zugänglichkeit sowie die Möglichkeiten der Rückmeldung.

Lehrkräfte beraten in der Regel beiläufig, d.h., das beratende Handeln stellt nicht den Kern ihres unterrichtlichen Handelns dar. Gartmeier (2018) weist zwar darauf hin, dass im Laufe eines Berufslebens von Lehrkräften wohl über 3.000 Elterngespräche (bei angenommenen zwei Gesprächen pro Woche) zu führen sind; im Vergleich zu den im gleichen Zeitraum absolvierten Unterrichtsstunden relativiert sich diese Zahl, zumal wenn man bedenkt, dass diese Gespräche z.T. zwischen Tür und Angel stattfinden und relativ kurz ausfallen und den Lehrkräften oft zu wenig Zeit für Beratungsgespräche bleibt (Hertel et al., 2013).

Die Beiläufigkeit beratenden Handelns im schulischen Kontext bedingt, dass dieses oft nicht abgrenzbar ist vom alltäglichen Handeln und nicht als eigene professionelle Handlungsform erscheint. Dies erklärt die Schwierigkeiten von Lehrkräften in Elterngesprächen, nicht nur die schulische Perspektive einzunehmen (Allison, 1995) und gängigen Leitlinien professioneller Beratung (etwa Neutralität) zu folgen (Grewe, 2005). Der Beratungsauftrag selbst ist wenig scharf umrissen, wenn es bspw. in Schulgesetzen lediglich heißt, dass Beratung „im Hinblick auf die individuelle Entwicklung und Förderung“ (§ 25, Abs. 2, Schulgesetz Rheinland-Pfalz) erfolgen solle, und Eltern gleichzeitig bei einer Vielzahl unterschiedlicher, auch nicht primär schulischer Probleme Lehrkräfte als Ansprechpartner*innen sehen (Hertel et al., 2013).

Ein Handeln, das beiläufig geschieht und oft nicht genau abgrenzbar ist, ist insgesamt nur schwer zu erfassen und für Außenstehende nicht unmittelbar zugänglich. Die besondere Vertraulichkeit von Beratungssituationen trägt dazu bei, dass nur schwer ein Einblick in tatsächliches beratendes Handeln zu gewinnen ist.

Ein weiterer besonderer Umstand ist, dass die Effekte des eigenen Handelns meist nicht unmittelbar zutage treten bzw. auch dass mögliche Effekte von Gesprächen nicht zwangsläufig auf das eigene Handeln zurückzuführen sind. Je nachdem, wie man die Beratungsaufgabe auffasst und welche Ziele man in den Gesprächen verfolgt, können Kriterien für Erfolg variieren, und ob der Erfolg eingetreten ist, ist nicht immer überprüfbar. Dieser Umstand erschwert es, adäquate Rückmeldung zu den Folgen des eigenen Handelns zu bekommen.

2.2 Folgen der besonderen Praxisbedingungen

Die skizzierten Besonderheiten haben weitreichende Folgen, sowohl für den diesbezüglichen Kompetenzerwerb von Lehrkräften als auch für dessen wissenschaftliche Erschließung.

Für (angehende) Lehrkräfte gestaltet es sich schwierig, sich auf eine Aufgabe vorzubereiten, die nur unscharf umrissen ist und zu deren Praxis sie keine Vorstellung haben. Selbst wenn in Praktika Einblicke in Elterngespräche möglich sein sollten, wird das aufgrund der nötigen Vertraulichkeit kaum bei schwierigen Gesprächen der Fall sein. Insbesondere schwierige Situationen fordern beratungsrelevante Kompetenzen aber in besonderer Weise heraus, während eher alltägliche Gespräche auch ohne besondere Fertigkeiten zu bewältigen sind (Strasser, 2006). Das tatsächliche Führen von Gesprächen wird in der Regel erst im beruflichen Alltag erfolgen. Mangelnder Einblick, damit einhergehende fehlende Rollenmodelle und Gelegenheiten ebenso wie ein Mangel an Feedback, das auf möglicherweise fehlerhaftes Handeln hinweist, behindern den Erwerb spezifischer Beratungskompetenzen im schulischen Alltag. Die Einmaligkeit und Flüchtigkeit realer Gespräche sowie das unmittelbare Involviertsein erschweren eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln. Je weniger von Lehrkräften auf professionelle Grundlagen hinsichtlich ihrer Beratungsaufgabe zurückgegriffen werden kann, desto mehr bestimmen ihre (oft impliziten) Überzeugungen ihr beratendes Handeln (Liepelt & Strasser, 2020). Um valide professionelle Grundlagen bestimmen zu können, ist aber eine evidenzbasierte und systematische wissenschaftliche Erschließung des Aufgabensfelds vonnöten.

Ein zielgerichtetes Vorbereiten erscheint nur möglich, wenn die Situationen, auf die vorbereitet werden soll, hinreichend bekannt und im Hinblick auf deren besondere Handlungsanforderungen theoretisch und empirisch fundiert beschrieben sind. Erst dann lässt sich bestimmen, welche konkreten Fähigkeiten zur Bewältigung welcher konkreten Anforderung in der Situation erforderlich sind. Zwar liegen eine Reihe von Typisierungen und Klassifikationen pädagogischer Gesprächssituationen (etwa bei Hennig & Ehinger, 2019, Leupold, 2006, oder Sauer, 2017) vor; eine entsprechende systematische, empirisch fundierte Erfassung und anforderungsbezogene Analyse der Praxis ist jedoch noch nicht erkennbar. Hierzu wären mindestens zwei Ausprägungen zu bestimmen: prototypische Situationen und schwierige Situationen. Insbesondere letzteren dürfte eine besondere Relevanz zu kommen, wie Ergebnisse zur Expertise in der psychosozialen Beratung nahelegen (Strasser, 2006); diese wird nämlich vorwiegend in Situationen offenbar, die nicht mit alltäglichen Handlungsroutinen bewältigbar sind (Ronnestad & Skovholt, 2013). In der Literatur finden sich verschiedene Versuche, prototypische Situationen als inhaltlich und strukturell vergleichbare und wiederkehrende Situationen des Berufsalltags zu bestimmen; so unterscheiden Hennig und Ehinger (2019) zwei prototypische und zugleich schwierige Situationen: Übertrittsgespräche und Gespräche mit unzufriedenen Eltern. Aich (2008) nimmt eine Systematisierung wiederkehrender Situationen auf der Grundlage eines transaktionsanalytischen Theorierahmens vor. Die schwere Zugänglichkeit der tatsächlichen Praxis schulischen Beratungshandelns erschwert allerdings die umfassende Erhebung und Analyse aller lernrelevanten Situationen. Im Gegensatz zu Unterrichtsprozessen, die seit langem in vielfacher und unterschiedlicher Weise dokumentiert sind, finden sich bislang nur vereinzelte Analysen tatsächlicher schulischer Beratungssituationen (etwa bei Bennewitz & Wegner, 2017). Von diesen können noch keine Rückschlüsse auf kompetentes beratendes Handeln und auf dessen fundierende Fertigkeiten gezogen werden. Aufgrund der erschwerten Zugänglichkeit ist Forschung darauf angewiesen, das Handeln in simulierten Situationen zu untersuchen (z.B. Behr, 2005; Lenske et al., 2022, S. 107–121 in diesem Heft).

Fragt man nach den Möglichkeiten, beratungsbezogenes Können von Lehrkräften zu fördern, stimmt die skizzierte Problematik pessimistisch, stellt sie doch die empirische Grundlage in Frage, aufgrund derer die Inhalte und Ziele instruktorischer Förderansätze bestimmt werden können. Nichtsdestotrotz finden sich verstärkt Bemühungen, Lehrkräfte auf ihre Beratungsaufgabe gezielt vorzubereiten. Im Folgenden sollen inhaltliche Zieldimensionen und deren methodische Umsetzung in bestehenden Förderansätzen kritisch diskutiert werden.

3 Inhaltliche Ziele beratungsbezogener Professionalisierung von Lehrkräften

Um inhaltliche Ziele zu bestimmen, bedarf es sowohl begründeter Vorstellungen darüber, woran sich kompetentes schulisches Beratungshandeln zeigt und auf welchen Fertigkeiten es beruht, als auch darüber, welche Aspekte im Rahmen der Lehrer*innenbildung gefördert werden können. Erste Modellierungen schulischer Beratungskompetenz sind mehrdimensional angelegt und verweisen neben gesprächsführungsbezogenen Fertigkeiten auf Dimensionen wie Beratungswissen und beratungsbezogene Überzeugungen.

3.1 Modellierung schulischer Beratungskompetenzen

Inzwischen liegen eine Reihe von Initiativen vor, die sich der Förderung schulischer Beratungskompetenzen widmen, etwa das „Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern“ (Aich et al., 2017), das Projekt ProfKom (Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich der Kommunikationskompetenz) (Gartmeier, 2018) oder BERA – Beratung im

schulischen Kontext (Drechsel et al., 2020). Diesen liegen bestimmte Vorstellungen über zu fördernde Kompetenzen bzw. Kompetenzdimensionen zugrunde, welche unter Rückgriff auf übergreifende Beratungsansätze (wie etwa den personenzentrierten Ansatz) oder im Hinblick auf allgemeine kommunikative Anforderungen von Gesprächssituationen begründet werden. Eine Spezifizierung einer genuin schulischen Beratungssituation nimmt Hertel (2009, 2017) vor, die zunächst fünf Kompetenzdimensionen unterscheidet: 1) personale Ressourcen, 2) soziale Kooperationskompetenz, 3) Berater-Skills und pädagogisches Wissen, 4) Prozesskompetenz und 5) Bewältigungskompetenz.

Die vorliegenden Modelle benennen wichtige Aspekte, von denen es plausibel erscheint, dass sie zu gelingender Beratung beitragen. Insgesamt sind sie relativ global angelegt und differenzieren relativ allgemeine Aufgabenbereiche, ohne jedoch trainierbare Fertigkeiten für konkrete Anforderungssituationen zu spezifizieren. Angesichts der Vielfalt an Beratungssituationen erscheint eine entsprechende situationsspezifische Operationalisierung schwierig, und das konkrete Handeln ist nicht allein bedingt durch den Einsatz erlernbarer Techniken und von Strategien abhängig. Deswegen berücksichtigen instruktionale Ansätze sowohl beraterrelevante Haltungen als auch das diesbezügliche Wissen.

3.2 Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen

Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen spielen beim Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht eine Rolle. So können sie zum einen das explizite Verständnis der Beratungsaufgabe prägen und mitbestimmen, wie diese konkret erfüllt wird. Zum anderen ist zu vermuten, dass sie auf implizite Weise beratendes Handeln mitbestimmen, ohne dass dies unmittelbar bewusst wird. Dies sind u.a. Fertigkeiten des kommunikativen Handelns und damit verbundene Überzeugungen, die schon sehr früh im Kontext alltäglichen Handelns erworben werden.

Solange die schulische Beratungsaufgabe nur unscharf umrissen ist (s. oben) und in der Ausbildung kein professionelles Beratungsverständnis vermittelt wird, solange werden subjektive Glaubenssätze, Haltungen und Überzeugungen explizit und implizit mitbestimmen, wie Lehrkräfte diese Aufgabe wahrnehmen und interpretieren. Dass es sich auf das konkrete beratende Handeln auswirkt, wenn man Beratung eher als reine Informationsvermittlung denn als bspw. kooperative Problemlösehilfe versteht, erscheint offensichtlich. Vorliegende Ergebnisse lassen vermuten, dass der Wahrnehmung der Beratungsaufgabe durch Lehrkräfte oft kein professionelles Verständnis von Beratung zugrunde liegt, das sich etwa berater- oder kooperationstheoretisch begründen ließe. So identifizierte Sauer (2015) in einer Interviewstudie mit Lehrkräften vier Typen beraterbezogener Orientierungen, von denen nur eine („Berater als responsive Unterstützung“) einem professionellen Beratungsverständnis entsprach, während die anderen Typen (Berater als direkter Ratschlag, als Rückmeldung oder als belastender Konflikt) eher mit alltäglichen Vorstellungen von Berater konform gingen. Wie verbreitet ein eher professionelles Verständnis ist, darauf gibt eine aktuelle Fragebogenstudie mit 409 Lehrkräften Hinweise (Bonanati et al., 2022). Auch hier konnten vier Dimensionen von Überzeugungen zu Elterngesprächen ausgemacht werden (Prozessorientierung, belastender Konflikt, Direkter Ratschlag und Lösungs- und Ressourcenorientierung). In Abhängigkeit von den Ausprägungen dieser Dimensionen konnten vier Profile unterschieden werden. Mehr als die Hälfte der Befragten konnten dabei einem Profil mit entweder als „gut“ oder gar „optimal“ eingeschätzten Überzeugungen zugeordnet werden. Hierbei wurden hohe Ausprägungen in der Lösungs- und Ressourcenorientierung sowie in der Prozessorientierung als günstig erachtet. Was zur Entwicklung dieser günstigen Überzeugungen beigetragen hat, welche Rolle etwa Aus- und Fortbildung hierbei spielen, ist noch nicht geklärt.

Es gibt gute Argumente dafür, die Vermittlung eines professionellen Beratungsverständnisses und diesbezüglicher Haltungen als zentralen Ausgangspunkt der Professionalisierung von Lehrkräften in diesem Bereich zu sehen. Dies erscheint nicht nur geboten im Hinblick auf eine adäquate Interpretation der Beratungsaufgabe, sondern auch im Hinblick auf mögliche Antinomien zwischen der beratenden und der Rolle als Lehrkraft. Ein traditionelles Verständnis der Lehrer*innenrolle kann dabei im Widerspruch stehen zur Beratungsaufgabe, wenn bspw. einseitig die Position der Schule vertreten wird. Eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem eigenen Beratungsverständnis mag dazu beitragen, dass Kommunikation und beratendes Handeln zu einem nicht mehr randständigen, sondern selbstverständlichen Teil des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften werden können.

Dabei gilt es allerdings zweierlei zu bedenken: Zum einen ist es noch nicht gesichert, welche Haltungen und Überzeugungen im schulischen Kontext tatsächlich als günstig eingeschätzt werden können. Dies ist der Fall, solange die konkrete Praxis schulischen Beratungshandelns und deren Effekte noch so wenig untersucht sind und der Zusammenhang von Fertigkeiten der Gesprächsführung mit bestimmten Überzeugungsmustern nicht gesichert ist. So ist es nicht ausgeschlossen, dass im schulischen Kontext, je nach Anlass, Gesprächssituation und Persönlichkeit der Beteiligten, ein von direktiven Überzeugungen getragenes Handeln nicht auch förderlich sein kann. Zum anderen sind nicht alle Aspekte von Überzeugungssystemen einer reflexiven Auseinandersetzung zugänglich und durch instruktionale Maßnahmen veränderbar. So kann man zwischen normativen Überzeugungen und deren affektiven Grundlagen und eher deskriptiven Überzeugungen unterscheiden (Oser & Blömeke, 2012). Letztere erscheinen einer Veränderung zugänglich, da sie auf inhaltlichem Wissen basieren. Eine systematische Vorbereitung professioneller wissensbasierter Überzeugungen zu Beratung in den ersten Phasen der Lehrer*innenbildung kann dazu beitragen, dass Einstellungen und Überzeugungen sich nicht erst implizit im Verlauf der beruflichen Entwicklung herausbilden und (weiter-) entwickeln.

Dies stellt Programme zur Förderung beraterrelevanter Kompetenzen vor die Herausforderung, adäquates Grundlagenwissen zur schulischen Beratungsaufgabe zu identifizieren und zu vermitteln.

3.3 Vermittlung von „Beratungswissen“

Blickt man auf die Inhalte dessen, was in bestehenden Programmen zur Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften als Beratungswissen vermittelt wird, zeigt sich eine Vielfalt an Bezugnahmen. Dabei werden Inhalte z.T. aus bestehenden Beratungs- und Therapieansätzen entlehnt und theoretisch begründet oder aber aus kommunikationstheoretischen Modellen abgeleitet. Vor allem humanistische und systemische Ansätze scheinen hier Orientierung zu geben.

Inbesondere auf folgende Inhalte wird referiert:

- 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun (z.B. Hennig & Ehinger, 2019; Leupold, 2006; Mienert & Vorholz, 2007; Schulz von Thun, 2000);
- Haltungen der personenzentrierten Beratung nach Rogers (z.B. Henninger & Mandl, 2003; Leupold, 2006);
- Transaktionsanalyse (z.B. Aich, 2008; Flammer, 2001; Hennig & Ehinger, 2019);
- Systemische Grundlagen (z.B. Hennig & Ehinger, 2019; Schnebel, 2017);
- Themenzentrierte Interaktion nach Cohn (z.B. Leupold, 2006; Flammer, 2001);
- Axiome der Kommunikation (z.B. Watzlawick et al., 2000; Bachmair et al., 1999).

Diese Inhalte werden i.d.R. vermittelt zur Grundlegung bestimmter Vorgehensweisen und Gesprächstechniken oder zur Begründung bestimmter Grundhaltungen. Obwohl

eine Praxisrelevanz dieses Wissens plausibel erscheint, ist diese für das beratende Handeln im schulischen Kontext noch nicht gesichert. Ebenso wenig ist geklärt, ob eine Orientierung an einem oder an mehreren der genannten theoretischen Ansätze sinnvoll ist. Des Weiteren gilt es zu bedenken, dass beratungsrelevantes Wissen sich nicht erschöpft in Wissen über kommunikative Strategien und Grundhaltungen.

Die Vielfalt beratungsrelevanten Wissens wird deutlich, wenn man professionelle Beratung als doppelt-verortet (Engel et al., 2004), nämlich in einer sozialen und einer Problemlösesituation, begreift. Dementsprechend hat Beratung zu einem bestimmten (sachlich bestimmbar) Problembereich auf einem entsprechenden fachlichen Wissen und gleichzeitig auf Wissen zu sozialen Interaktionen zu basieren. Entsprechend werden oft mindestens zwei beratungsrelevante Wissensarten unterschieden: ein allgemeines kommunikatives Know-how und feldspezifisches Wissen; diese Unterscheidung ist allerdings etwas grob, da sie impliziert, dass feldunspezifische Fertigkeiten und feldspezifisches Sachwissen unabhängig voneinander sind. Hofer (1996) differenziert insgesamt vier Bereiche beratungsrelevanten Wissens: 1) ein Normenwissen (zu erreichbaren Zielen und Normen), 2) ein diagnostisches Wissen, 3) ein Objektwissen (zu den spezifischen Problemlagen) sowie 4) ein operatives Wissen (als Rahmen für spezifische Interventionen). Eine ähnliche Klassifikation findet sich auch bei Sickendiek, Engel und Nestmann (2008), welche ein feldspezifisches Wissen (zu den Lebenslagen von Klient*innen) von interaktionsbezogenem Methodenwissen (Methoden der Gesprächsführung) und diagnostisch-pädagogischem Wissen (zu Entwicklungsproblemen, Störungsdiagnosen etc.) unterscheiden.

Diese vorliegenden instruktionalen Ansätze fokussieren überwiegend das normative und operative Wissen sensu Hofer (1996), indem sie auf die Vermittlung spezifischer Fertigkeiten der Gesprächsführung und Grundhaltungen der Beziehungsgestaltung abheben. Im Hinblick auf konzeptionelle Fähigkeiten erscheint aber auch eine Berücksichtigung anderer Wissensarten angebracht. Ergebnisse der Therapie- und Beratungsforschung legen nahe, dass das Verstehen der individuellen Beratungssituation eine zentrale Prämisse für kompetentes Beratungshandeln darstellt (Seligman, 2009). Nicht nur ist es wichtig, das Gegenüber und seine individuelle Problematik adäquat einzuschätzen, sondern auch ein Verständnis für die jeweilige Beratungssituation und die dabei ablaufenden Prozesse zu entwickeln. Dieses Verständnis moderiert schließlich den Einsatz kommunikativer Strategien und Fertigkeiten; es zu entwickeln, fällt angesichts der Ambiguität und Vieldeutigkeit von Beratungssituationen jedoch nicht leicht und setzt ein besonderes Wissen und die reflexive Auseinandersetzung mit konkreter Beratungspraxis voraus (Strasser, 2020).

Wie vorliegende Studien zeigen, weisen (angehende und erfahrene) Lehrkräfte insbesondere hinsichtlich dieser Verstehensdimension Defizite auf: So haben sie etwa Schwierigkeiten, sich in die Perspektive des Gegenübers zu versetzen und einen konkreten Beratungsprozess und die spezifischen Bedingungen für den Verlauf eines Gesprächs zu verstehen (Allison, 1995; Lenske et al., 2022, S. 107–121 in diesem Heft). Daneben gibt es zugleich Hinweise, dass das spezifische, z.B. auch unterrichtsbezogene Wissen von Lehrkräften das Potenzial hat, zu einem (schul-)spezifischen Verständnis von Beratungssituationen beizutragen (Strasser & Gruber, 2013).

Seine Relevanz erhält das inhaltliche Wissen, insofern es hilft, die Beratungsaufgabe erfolgreich zu meistern. Es ist also der Zusammenhang zwischen (inhaltlichem) Wissen und kompetentem Beratungshandeln zu klären. Leider liegen nur wenige Studien vor, die das Wissen von Beratenden fokussieren und dessen Effekte auf ihr Handeln und/oder den Outcome von Beratungsprozessen beleuchten. Am gesichertsten erscheint, dass sich die Wissensgrundlage der beratenden Person auf deren Verarbeitung fallspezifischer Informationen und auf das Verstehen von Fällen auswirkt (Strasser, 2016). Dass das Verstehen und die adäquate Konzeption der Probleme der Klient*innen von großer Bedeutung sind für einen möglichst „vorurteilsfreien“ Beratungsverlauf, zeigen Spengler et al.

(1995). Ähnliche Befunde ergaben sich für den Bereich der Erziehungsberatung (Strasser et al., 2005; Strasser & Gruber, 2013). Sie zeigen, dass die Wissensbasis erfahrener Berater*innen sich auf deren Umgang mit fallspezifischen Informationen und darauf auswirkt, wie sie zu ihrem Urteil gelangen. Beratungsrelevantes Wissen erschöpft sich demnach nicht darin, Grundlage für Strategien der Gesprächsführung zu sein.

3.4 Vermittlung von Techniken und Strategien der Gesprächsführung

Konkrete Techniken und Strategien werden in den vorliegenden instruktionalen Maßnahmen und Programmen in der Regel aus den übergreifenden Beratungs- und Therapieansätzen abgeleitet. Dabei werden häufig die folgenden Aspekte fokussiert:

- Aktives Zuhören nach Rogers (z.B. Leupold, 2006; Henninger & Mandl, 2003; Bachmair et al., 1999);
- Systemisches Fragen (z.B. Hennig & Ehinger, 2019; Schnebel, 2017; Spiess, 2000);
- Ich-Botschaften nach Gordon (z.B. Leupold, 2006; Mienert & Vorholz, 2007);
- Rückmeldestrategien (z.B. Brunner, 2001; Bachmair et al., 1999).

Auch wenn es plausibel erscheint, dass mit diesen Strategien Kommunikationssituationen erfolgreich gestaltet werden können, ist deren Übertragbarkeit auf und Anwendbarkeit in schulspezifische(n) Beratungsgespräche(n) bislang kaum empirisch überprüft. Dabei ist davon auszugehen, dass deren Anwendung und Erfolg sehr vom jeweiligen Kontext und Setting abhängen. Dass angehende Lehrkräfte befähigt werden, diese Techniken und Strategien tatsächlich situationsadäquat und flexibel anzuwenden, stellt eine wesentliche didaktische Herausforderung dar. Wie sie bewältigt werden kann, soll nachfolgend im Hinblick auf die diesbezügliche Gestaltung von Lernumgebungen geklärt werden.

4 Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung schulischer Beratungskompetenzen

4.1 Grundsätzliche Überlegungen

Instruktionale Ansätze und Programme zur Vermittlung kommunikativer Kompetenzen werden seit langem in verschiedenen beruflichen Domänen eingesetzt. Auch für Lehrkräfte werden seit Jahrzehnten immer wieder Kommunikationstrainings entwickelt und angeboten (vgl. etwa Tennstädt et al., 1987). Da erstaunt es, dass deren Wirkung und die den Effekten zugrundeliegenden Faktoren noch relativ unerforscht sind. Es bestehen grundsätzliche Schwierigkeiten, die Effekte von Kommunikationstrainings valide und reliabel zu erfassen (Henninger & Mandl, 2003). Um letzteres zu tun, gilt es, sowohl die didaktische Gestaltung als auch die vermittelten Inhalte und anvisierten Fertigkeiten theoretisch herzuleiten. Auch wenn Interventionsansätze im Bereich der schulischen Beratung zwischenzeitlich auf Modellierungen von Beratungskompetenzen beruhen, fehlt eine konsistente Herleitung, die sowohl die zu fördernden Fertigkeiten kommunikations-, beratungs- oder sprachtheoretisch fundiert als auch deren Erwerb lern- und kompetenztheoretisch begründet. Nach wie vor sind viele Interventionsansätze vorwiegend pragmatisch ausgerichtet.

Auch wenn keine systematische und belastbare Erfassung der schulischen Beratungssituationen vorliegt (s. oben), auf die Trainingsprogramme vorbereiten sollen, lassen sich einige grundsätzliche Aspekte benennen, die bei der didaktisch-methodischen Gestaltung zu berücksichtigen sind. Hier ist insbesondere an Anforderungen zu denken, die durch die spezifische Struktur schulischer Kommunikationssituationen gegeben sind. Dazu gehört, dass es sich um 1) dynamische Situationen handelt, deren Verlauf nicht immer vorhersehbar ist und die 2) durch das eigene Handeln nur bedingt beeinflusst

werden, die 3) ein unmittelbares Handeln erfordern, das oft nicht in situ reflektiert werden kann, und die 4) einen gewissen Entscheidungs- und Zeitdruck bedingen. Des Weiteren erfordern sie nicht nur 5) eine kognitive, sondern auch eine 6) emotionale Beteiligung. Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche in solch komplexen und dynamischen Situationen zur Anwendung kommen sollen, werden am besten in Situationen erworben, die der späteren Anwendungssituation möglichst vergleichbar sind (Gage & Berliner, 1996). Dies gilt umso mehr für zu erlernende Handlungsformen, die in der Regel automatisiert und ohne bewusste Kontrolle ablaufen. Bei sprachlichem Handeln wie dem Beraten ist dies der Fall (Herrmann & Grabowski, 1994), und die Herausforderung besteht darin, dass ausgerechnet in den schwierigen und herausfordernden Situationen Automatismen nicht greifen und man in alltägliche Gesprächsmuster zurückfällt. Es gibt eine Reihe von Ideen, wie dies durch die methodische Gestaltung instrukionaler Ansätze erreicht werden kann.

4.2 Methodische Vorgehensweisen

Grundsätzlich lassen sich im Hinblick auf die didaktische Gestaltung verhaltensnahe und enaktive von eher distalen, rezeptiven Methoden unterscheiden. Zu letzteren gehören etwa Formen der direkten Instruktion, der Analyse von Gesprächssituationen, der Diskussion oder der Einsatz zu bearbeitender Infomaterialien. Verhaltensnahe Methoden fokussieren auf konkrete zu erwerbende Handlungsstrategien und Verhaltensweisen und beinhalten Formen der Modellierung, des Einübens und der Simulation. Es liegt nahe, dass v.a. die verhaltensnahen und enaktiven didaktischen Strategien Erfolg versprechen, während ein rein analytisches Vorgehen wohl wenig handlungswirksam wird und keinen Transfer des Gelernten gewährleistet (Henninger & Mandl, 2003). Die zentrale Herausforderung liegt darin, neue Verhaltensweisen zu entwickeln, die ggf. im Widerspruch zu den eingeschliffenen Routinen des Gesprächsführens stehen. Wenn es um den Aufbau neuen Verhaltens geht, gilt das Rollenspiel als die zentrale Methode (Fliegel, 2009). Bei Rollenspielen zur Modifikation kommunikativen Handelns werden Gespräche bzw. Gesprächssituationen simuliert. Dies kann ausschnitthaft auf der Basis einer eng umschriebenen kommunikativen Herausforderung oder umfassend als ganzes Gespräch im Rahmen eines vorgegebenen Fallszenarios geschehen. Es können verschiedene Formen des Rollenspiels unterschieden werden; im Rahmen von Kommunikationstrainings ist v.a. das übende Rollenspiel bedeutsam (Benien, 2002). Damit das zu erlernende beraterrelevante Wissen und Können auch in tatsächlichen, komplexen und dynamischen Situationen anwendbar wird, sind Rollenspiele möglichst realitätsnah zu gestalten (Gage & Berliner, 1996). Dies kann bspw. durch den Einsatz trainierter Schauspieler*innen erreicht werden, wie dies seit längerem bei der kommunikativen Ausbildung von Ärzt*innen der Fall ist (Lane & Rollnick, 2007; Schultz et al., 2007). Ob derartige Gesprächssimulationen anderen Rollenspielformen beim Erwerb kommunikativer Kompetenzen überlegen sind, ist noch nicht endgültig entschieden; auch das Gesprächführen in einer Gruppe mit Peers kann effektiv sein (Lane et al., 2008). Sehr wahrscheinlich kommt es darauf an, zu welchem Zeitpunkt und mit welchem Vorwissen möglichst reale und komplexe Situationen simuliert werden. Wie Hoefert und König (1977) ausführen, kann es sinnvoll sein, für Übungszwecke die Komplexität zunächst zu reduzieren und sie erst allmählich zu steigern.

Verhaltensmodellierung oder das Einüben eng umschriebener Verhaltensweisen bieten sich zur Komplexitätsreduktion an. Bei ersterem geht es darum, Beispiele für ein vorbildhaftes kommunikatives Verhalten zu präsentieren. Dass dies eine erfolgsversprechende Strategie sein kann, zeigte sich in einer Studie von Schmitz et al. (2017), in der das Sehen videographierter Best-Practice-Beispiele zu einer besseren Vorbereitung des eigenen kommunikativen Handelns führte. Einen Hinweis auf die Bedeutsamkeit des Einübens umschriebener Gesprächsstrategien in einem geschützten Rahmen liefert die

Studie von Schlosser et al. (2022), bei der das Üben systemischen Fragens im Mittelpunkt stand.

Beim Steigern der Komplexität und Realitätsnähe ist eine wesentliche Herausforderung, dass bestimmte Bedingungen der zugrundeliegenden realen Situation im Rollenspiel nicht reproduziert werden können bzw. nicht bekannt sind (Hoefert & König, 1977). Dass die tatsächliche schulische Beratungspraxis, deren zentrale Merkmale und Bedingungen noch so wenig erfasst und systematisch beschrieben sind, kann hier ein wesentliches Hemmnis darstellen. In der Folge sind Fallszenarien und Rollenbeschreibungen zumindest so anzulegen, dass ein möglichst natürlicher Gesprächsablauf und eine bestimmte Situations- und Verhaltensunsicherheit entstehen, die realen Situationen ähnlich sind.

Besondere Möglichkeiten, Verhaltens- und Realitätsnähe, das persönliche Involviertsein und Verunsicherung zu variieren, bietet aktuell das virtuelle Lernen. Digitale Medien bieten vielfältige Gelegenheiten, sich mit realen Gesprächssituationen auf verschiedene Weise und wiederholt aus unterschiedlichen Blickwinkeln auseinanderzusetzen. Dass videogestütztes E-Learning ein großes Potenzial bietet, zeigt u.a. eine Studie von Gartmeier et al. (2015), in der sich die E-Learning-Bedingung als wirksamer als das Rollenspiel erwies. Noch werden die sich bietenden Möglichkeiten des virtuellen Lernens nicht voll ausgeschöpft, scheinen digitale Lernumgebungen sich auf die Darstellung, Analyse und Reflexion von Gesprächssituationen zu fokussieren, während das Potenzial für Eigenaktivität und hohe Immersivität etwa durch tatsächliches beratendes Handeln in virtuellen Räumen (Bredl et al., 2017) noch kaum genutzt wird.

Insgesamt liegt zu den methodischen Strategien zur Förderung beraterrelevanter Fertigkeiten noch relativ wenig Evidenz vor. Reviews aus dem Bereich der medizinischen Ausbildung offenbaren, dass rezeptive Strategien nicht effektiv und aktivierende Vorgehensweisen zu präferieren sind (Berkhof et al., 2011). Dies gilt jedoch nur, wenn die jeweiligen Methoden einzeln für sich betrachtet werden. Förder- und Trainingsprogramme beinhalten in der Regel allerdings ein je eigenes Arrangement von Methoden, die idealerweise sinnvoll aufeinander bezogen sind und sich ergänzen. Die Spezifität der jeweiligen didaktischen Arrangements erschwert die Vergleichbarkeit und damit die empirische Absicherung bestimmter methodischer Vorgehensweisen (Gartmeier et al., 2022). Um zu fundierten methodischen Entscheidungen zu gelangen, sind zunächst die zu vermittelnden Fertigkeiten und Fähigkeiten kompetenz- und beratungstheoretisch zu fundieren und deren Erwerb lerntheoretisch zu begründen. Dies beinhaltet, begründete Vorstellungen über ihr Zusammenwirken, den zeitlichen Ablauf und Phasen ihres Erwerbs zu entwickeln. Nur wenn geklärt ist, welches Wissen oder welche Erfahrungen welchem Können vorausgehen, können der Zeitpunkt und die Art und Dauer des instruktionalen Inputs sinnvoll geplant werden. So gilt es, Klarheit darüber zu erlangen, an welcher Stelle welche Wirkungen instruktionaler Maßnahmen zu erwarten sind. Dies ist v.a. für die Evaluation der Maßnahmen von Belang.

4.3 Wirksamkeit und deren Evaluation

Blickt man auf den von Gartmeier et al. (2022) vorgelegten Überblick, kann man zu dem Schluss kommen, dass noch relativ wenig Evidenz zur Wirkung und speziell zu den Wirkfaktoren instruktionaler Maßnahmen zur Förderung beraterrelevanter Kompetenzen vorliegt. Dass man vor über 25 Jahren schon zu einer ähnlichen Schlussfolgerung gelangen konnte (Henninger & Mandl, 1996), verweist darauf, dass mit der Überprüfung der Wirksamkeit in diesem Bereich eine Reihe grundsätzlicher Schwierigkeiten verbunden sind. Dies hat mit Fragen der a) Verortung der Wirksamkeit, b) der Validität und c) der Nachhaltigkeit und des Transfers zu tun.

Es stellt sich die Frage, an welcher Stelle Wirkungen von kommunikativen Förderprogrammen zu erwarten sind und an welcher Stelle ein Effekt sinnvollerweise als Erfolg bewertet wird. Hier liegt es nahe, bei den Lernenden anzusetzen. Wirkungen können sich

in ihrem Erleben und/oder Verhalten zeigen. Als erfolgreich können instruktionale Maßnahmen sicher eingeschätzt werden, wenn sie handlungswirksam werden und zu einem veränderten Verhalten führen. Derartige Effekte sind allerdings aufwendig zu erfassen. Das subjektive Erleben der Lernenden (z.B. das Kompetenzerleben, die erlebte Selbstwirksamkeit oder Zufriedenheit) ist einfacher zu erheben. Es lässt sich fragen, ob nicht auch Wirkungen jenseits der Lernenden zu berücksichtigen sind, also Effekte auf Ratsuchende oder Effekte auf der Meso-Ebene, bspw. bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Dies wäre im Hinblick auf die Validierung der vermittelten Fertigkeiten sicherlich relevant.

Die Wirkungen von Kommunikationstrainings valide und reliabel zu erfassen, gehört zu den zentralen Herausforderungen (Henninger & Mandl, 2003). Um diese zu meistern, ist es unerlässlich, sowohl die vermittelten Inhalte und fokussierten Kompetenzen als auch deren didaktische Vermittlung empirisch und theoretisch zu fundieren. Um inhaltlich begründete Maße zur Überprüfung der Wirksamkeit abzuleiten, ist eine konsistente sprach-, kommunikations- oder auch beratungstheoretische Verankerung zu leisten. Dies ist bei den vorwiegend pragmatisch ausgerichteten Kommunikationstrainings oft nicht gegeben (Günther & Sperber, 2008). In den vorliegenden Studien zur Wirkung von Programmen zur Vermittlung beraterrelevanter Kompetenzen für Lehrkräfte wird vorwiegend auf Verfahren der Selbsteinschätzung (etwa des Kompetenzzuwachses oder der Selbstwirksamkeit), z.T. auch auf Fremdeinschätzungen des Verhaltens in simulierten Gesprächen gesetzt. Beides ist durchaus kritisch zu sehen. So ist die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz stark von (nicht immer kontrollierbaren) intrapersonalen und situativen Faktoren abhängig und eine allgemeine Tendenz zur Überschätzung v.a. bei relativ geringer Praxiserfahrung festzustellen (Braun, 2003). Bei der Einschätzung der Performanz in Rollenspielen und simulierten Gesprächen durch Beobachter*innen sind die verschiedenen situativen Störeinflüsse zu bedenken (Hosford & Johnson, 1983). Hier ist es hilfreich, wenn die den Simulationen zugrundeliegenden Situationen und Problemstellungen eine hohe domänenspezifische Validität aufweisen (Aspegren, 1999). Gerade hier steht im Kontext schulischer Beratung eine systematische Erfassung beraterrelevanter Situationen noch aus. Dies hat auch Konsequenzen für die einer Fremdeinschätzung der Performanz zugrunde liegenden Kriterien. Da noch keine Evidenz vorliegt, welche Verhaltensweisen in tatsächlichen schulischen Beratungsgesprächen zum Erfolg beitragen, sind inhaltlich valide Urteile über eine entsprechende kommunikations- und beratungstheoretische Verankerung zu gewährleisten.

Noch kaum belegt ist, wie nachhaltig kommunikative Trainingsprogramme wirken und ob und inwieweit ein tatsächlicher Transfer in die Praxis stattfindet. Für den schulischen Bereich liegen bislang nur wenige Follow-up-Studien vor, die zudem ausschließlich auf Selbsteinschätzungen beruhen und einen Zeitraum von acht Wochen bis zu einem Jahr nach einem Training abdecken (Gerich, 2016; Hertel, 2009).

Wenn die instruktionale Förderung beraterrelevanter Kompetenzen nur bewirkt, dass man sich selbst als kompetent einschätzt, ohne dass ein tatsächlicher Transfer stattfindet, dann wäre das fatal. Denn es ist anzunehmen, dass ein erfolgreicher Transfer eine hohe Motivation voraussetzt, Gelerntes auch tatsächlich anzuwenden. Kompetenzen einer professionellen Gesprächsführung sind v.a. dann gefragt, wenn es schwierig wird. Gerade in schwierigen und komplexen Situationen greifen aber die alltäglichen Gesprächsroutinen, sofern professionelle Strategien nicht so weit eingeschliffen wurden, dass auf sie automatisiert zurückgegriffen werden kann. Die Forschung zur Entwicklung von Expertise in psychosozialer Beratung macht auf die Bedeutung eines bewussten, oft jahrelangen Übens aufmerksam, um sein beratendes Handeln zu verbessern (Strasser, in Vorbereitung). Dies bedeutet, dass man sich aktiv mit schwierigen Situationen auseinandersetzt und ihnen nicht aus dem Weg geht. Angesichts der Beiläufigkeit beratenden Handelns im schulischen Kontext und des Umstands, dass die meisten Gesprächssitua-

tionen mit alltäglichen Routinen bewältigbar sind, ist der Anlass für ein derartiges selbstständiges Weiterüben wohl nicht gegeben. Befunde aus beruflichen Domänen mit ähnlichen Praxisbedingungen (Beiläufigkeit, Zeitdruck etc.) offenbaren entsprechend, dass schon nach relativ kurzer Zeit Wirkungen von Trainingsprogrammen nicht mehr feststellbar sind (Kataoka et al., 2019).

5 Fazit

Es wird deutlich, dass das Unterfangen, beraterrelevante Kompetenzen zu fördern, kein einfaches ist, insbesondere wenn man darauf abzielt, eine tatsächliche Veränderung schulischer Beratungspraxis vorzunehmen. Die spezifischen inhaltlichen und situativen Bedingungen professionellen Handelns in der Schule sollten den systematischen Bezugspunkt bei der Konzeption und methodischen Gestaltung instruktionaler Ansätze bilden. Dies gilt für die Bestimmung der zu fördernden Kompetenzen genauso wie für die Berücksichtigung der Praxisbedingungen, die einem erfolgreichen Transfer im Weg stehen. Das bedeutet, instruktionale Förderung beraterrelevanter Kompetenzen nicht nur punktuell anzulegen, sondern vor dem Hintergrund des gesamten Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften zu konzipieren und über alle Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg anzusetzen. Dies bedeutet, dass in frühen Phasen Grundlagen gelegt werden, die die Bereitschaft erhöhen, sich auch in der beruflichen Praxis eigenständig weiterzuentwickeln und ggf. intensiv zu üben. Idealerweise wird ein „high performance cycle“ (Locke & Latham, 1990) in Gang gesetzt, der auch im professionellen Alltag lernförderlich wirkt. Hierfür scheinen ein adäquates Beratungsverständnis und ein Verständnis für die spezifischen Herausforderungen des Erwerbs kommunikativer Fertigkeiten grundlegend zu sein. Die besondere Relevanz, die dem Erwerb dieser zukommt, wird umso deutlicher, je mehr die Bedeutung für konkrete schulische Beratungssituationen offenbar wird. Deswegen ist es so bedeutsam, die tatsächlichen Herausforderungen schulischer Beratungssituationen umfassend und systematisch zu erfassen. Es gibt Hinweise, dass ein zielgenaues Üben im Hinblick auf konkrete Schwierigkeiten sich v.a. auf die Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte auswirkt (Schlosser et al., 2022). Dies kann eine gute Grundlage für eine später eigenständig zu leistende berufliche Weiterentwicklung sein. Dabei gilt es, im Sinne der Nachhaltigkeit von Effekten zu bedenken, dass es sinnvoll ist, über längere Zeit Unterstützung zu erfahren bzw. sich nicht nur einmalig mit dem Thema auseinanderzusetzen. Will man ein kontinuierliches Lernen über die Berufsspanne erreichen, gilt es, schulische Beratung und Gesprächsführung durchgängig in der Aus- und Fortbildung zu verankern und ein Rollenbild zu vermitteln, das beratende Kompetenzen zu einem ebenso selbstverständlichen Teil des professionellen Selbstbilds werden lässt, wie es didaktische Kompetenzen schon sind.

Literatur und Internetquellen

- Aich, G. (2008). *Kompetente Lehrer – Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern*. Beltz.
- 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.
- Allison, J. (1995). A Descriptive Study of Problem-oriented Parent-Teacher-Conferences. *Humanities and Social Sciences*, 56, 456–465.
- Aspegren, K. (1999). BEME Guide No.2: Teaching and Learning Communication Skills in Medicine: A Review with Quality Grading of Articles. *Medical Teacher*, 21 (6), 563–570. <https://doi.org/10.1080/01421599978979>

- Bachmair, S., Faber, J., Hennig, C., Kolb, R. & Willig, W. (1999). *Beraten will gelernt sein*. Beltz.
- Behr, M. (2005). Differentielle Effekte von Eltern-Lehrer-Gesprächen mit empathischen und selbsteinbringenden Interventionen mit Rollenspielexperimenten. *Empirische Pädagogik*, 19 (3), 244–264.
- Benien, K. (2002). *Beratung in Aktion – Erlebnisaktivierende Methoden im Kommunikationstraining*. Windmühle.
- Bennewitz, H. & Wegner, L. (2017). Die Analyse authentischer Elterntagsgespräche – Ausgewählte Handlungsprobleme im Fokus. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 86–100). Beltz.
- Berkhof, M., van Rijssen, H.J., Schellart, A.J.M., Anema, J.R. & van der Beek, A.J. (2011). Effective Training Strategies for Teaching Communication Skills to Physicians: An Overview of Systematic Reviews. *Patient Education and Counseling*, 84 (2), 152–162. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.010>
- Bonanati, S., Greiner, C. & Hilkenmeier, J. (2022). Überzeugungen von Lehrkräften zu Elterngesprächen und berufsbiographische Einflussfaktoren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (2), 75–89. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art12d>
- Bonanati, S. & Paetsch, J. (2022). Beratungskompetenz (angehender) Lehrkräfte erfassen und fördern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (2), 73–74. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2022.art11d>
- Braun, M.W. (2003). *Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht*. Dissertation Universität Bern. http://www.stub.uni-be.ch/download/eldiss/03braun_m.pdf
- Bredl, K., Bräutigam, B. & Herz, D. (2017). *Avatar-basierte Beratung in virtuellen Räumen. Die Bedeutung Virtueller Realität bei helfenden Beziehungen für Berater, Coaches und Therapeuten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16015-9>
- Brunner, E. (2001). *Forschendes Lernen*. Lehrmittelverlag des Kantons Thurgau.
- 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. Scheunflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193–214). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_8
- Dutke, S. & Singleton, K. (2006). Psychologie im Lehramtsstudium: Relevanzurteile erfahrener Lehrkräfte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 226–231.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2004). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 33–44). dgvt.
- Flammer, A. (2001). *Einführung in die Gesprächspsychologie*. Huber.
- Fliegel, S. (2009). Rollenspiele. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 579–585). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-79541-4_36
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.). Beltz.
- Gaines, B.R. & Shaw, M.L.G. (1993). Knowledge Acquisition Tools Based on Personal Construct Psychology. *Knowledge Engineering Review*, 8, 49–85. <https://doi.org/10.1017/S0269888900000060>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>

- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M.R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C. & Prenzel, M. (2015). Fostering Professional Communication Skills of Future Physicians and Teachers: Effects of E-Learning with Video Cases and Role-Play. *Instructional Science*, 43 (4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>
- Gartmeier, M., Schick, K., Berberat, P. & Hertel, S. (2022). Ausgewählte Befunde zur Förderung kommunikativer Kompetenz aus dem medizinischen Kontext: Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die Ausbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf das Führen von Elterngesprächen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (2), 122–137. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art06d>
- Gerich, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks: Modeling, Intervention, Behavior-Based Assessment*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15619-0>
- Grewe, N. (2005). Der Beratungsalltag des Lehrers. *Pädagogik*, 57, 10–13.
- Günther, U. & Sperber, W. (2008). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer: Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren*. Reinhardt.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2019). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Auer.
- Henninger, M. & Mandl, H. (1996). *Sind Effekte von Kommunikationstrainings meßbar? Konstruktvalidierung eines Verfahrens zur Erfassung der Fähigkeit zu sprachlichem Handeln* (Forschungsbericht Nr. 69). Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Henninger, M. & Mandl, H. (2003). *Zuhören – verstehen – miteinander reden*. Huber.
- Herrmann, T. & Grabowski, J. (1994). *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Spektrum.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Beltz.
- 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. In N. Jude & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft) (S. 40–62). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7823>
- Hoefert, H.-W. & König, F. (1977). Zur Funktion von Rollenspielen im Lehrerverhaltenstraining. In W. Wendlandt (Hrsg.), *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht* (S. 167–195). Reinhardt.
- Hofer, M. (1996). Pädagogische Psychologie als Wissenschaft und beraterische Praxis. In M. Hofer, E. Wild & B. Pikowsky (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis* (S. 1–24). Huber.
- Hosford, R.E. & Johnson, M.E. (1983). A Comparison of Self-Observation, Self-Modeling, and Practice for Improving Counselor Interview Behaviors. *Counselor Education and Supervision*, 9, 62–70. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1983.tb00588.x>
- Jeynes, W.H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40 (3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Kataoka, H., Iwase, T., Ogawa, H., Mahmood, S., Sato, M., DeSantis, J., Hojat, M. & Gonnella, J.S. (2019). Can Communication Skills Training Improve Empathy? A

- Six Year Longitudinal Study of Medical Students in Japan. *Medical Teacher*, 41 (2), 195–200. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1460657>
- Lane, C., Hood, K. & Rollnick, S. (2008). Teaching Motivational Interviewing: Using Role Play Is as Effective as Using Simulated Patients. *Medical Education*, 42 (6), 637–644. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02990.x>
- Lane, C. & Rollnick, S. (2007). The Use of Simulated Patients and Role-Play in Communication Skills Training: A Review of the Literature to August 2005. *Patient Education and Counseling*, 67 (1), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2007.02.011>
- Lenske, G., Merkert, A. & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 107–121. <https://doi.org/10.11576/pflb-5238>
- Leupold, E.M. (2006). *Handbuch der Gesprächsführung: Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten*. Herder.
- Liepelt, H. & Strasser, J. (2020). Teachers' Professional Learning Regarding Parent Counseling. In G. París, C. Quesada-Pallarès, A. Ciraso-Calí & H. Roig-Ester (Hrsg.), *Professional Learning & Development: From Innovative Research to Innovative Interventions*. Universitat Autònoma de Barcelona. [dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.12515342](https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12515342)
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Prentice-Hall.
- Lukesch, H., Nöldner, H. & Peetz, H. (1989). *Beratungsaufgaben in der Schule: Psychologisch-pädagogische Hilfen aus Theorie und Praxis für erzieherische und unterrichtliche Beratungsanlässe*. Reinhardt.
- Mienert, M. & Vorholz, H. (2007). *Gespräche mit Eltern*. Bildungsverlag Eins.
- Nuding, D., Aich, G., Behr, M. & Jakob, T. (2018). Das Elterngespräch – Problemerkennen und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung. *Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung*, 18 (4), 191–197.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415–421.
- Robert Bosch Stiftung. (2019). *Meinungen zu Entwicklungen an Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*. https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/elternarbeit-ist-einer-groessten-herausforderungen/?redirect_trigger=scroll.id.sidebarLinksAndDownloads
- Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (2013). *Growth and Stagnation of Therapists and Counselors*. Routledge.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dvr>
- Sauer, D. (2017). Beratungs-, Rückmelde- oder Konfliktgespräch? Von der Bedeutung verschiedener Gesprächsanlässe im Lehrer-Eltern-Gespräch. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 101–111). Beltz.
- Schlosser, A., Paetsch, J. & Sauer, D. (2022). Die Veränderung von selbsteingeschätzter Beratungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Interventionsstudie bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69 (2), 1–17. <https://doi.org/10.2378/peu2022.art08d>
- Schmitz, F.M., Schnabel, K.P., Stricker, D., Fischer, M.R. & Guttormsen, S. (2017). Learning Communication from Erroneous Video-Based Examples: A Double-Blind Randomised Controlled Trial. *Patient Education and Counseling*, 100 (6), 1203–1212. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.01.016>
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz.

- Schultz, J.-H., Schoenemann, J., Lauber, H., Nikendei, C., Herzog, W. & Juenger, J. (2007). Einsatz von Simulationspatienten im Kommunikations- und Interaktions-training für Medizinerinnen und Mediziner (Medi-KIT): Bedarfsanalyse – Training – Perspektiven. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38 (1), 7–23. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0002-y>
- Schulz von Thun, F. (2000). *Miteinander reden, Teil 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. rororo.
- Seligman, L.W. (2009). *Conceptual Skills for Mental Health Professionals*. Prentice-Hall.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* (3. Aufl.). Juventa.
- Spengler, P.M., Strohmmer, D.M., Dixon, D.N. & Shivy, V.A. (1995). A Scientist-Practitioner Model of Psychological Assessment: Implications for Training, Practice, and Research. *The Counseling Psychologist*, 23, 506–534. <https://doi.org/10.1177/0011000095233009>
- Spieß, W. (Hrsg.). (2000). *Die Logik des Gelingens*. Borgmann.
- Strasser, J. (2006). *Erfahrung und Wissen in der Beratung. Theoretische und empirische Analysen zum Entstehen professionellen Wissens in der Erziehungsberatung*. Cuvillier.
- Strasser, J. (2016). Pädagogische Professionalität im Zeichen kultureller Vielfalt. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.). *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 27–52). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06v2.5>
- Strasser, J. (2020). Professionalisierung pädagogischer Beratung. *Empirische Pädagogik*, 34 (4). 282–287.
- Strasser, J. (in Vorbereitung). *The Role of Deliberate Practice in the Professional Training and Development of Counselors*. Paper to be Presented at the 11th EARLI SIG 14 Learning and Professional Development Conference, August, 2022, Paderborn.
- Strasser, J., Geißler, D. & Kronawitter, B. (2005). Counsellors' Expertise in Case Conceptualisation. In H. Gruber, C. Harteis, R. Mulder & M. Rehl (Hrsg.). *Bridging Individual, Organisational, and Cultural Perspectives on Professional Learning* (S. 213–219). Roderer.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2013). Beratung in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 86–107.
- Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*. Huber.
- Watzlawick, P., Beavon, J.H. & Jackson, D.D. (2000). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (10., unveränd. Aufl.). Huber.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Strasser, J. & Behr, F. (2022). Erwerb beraterrelevanter Kompetenzen durch Lehrkräfte – inhaltliche und methodische Herausforderungen der Förderung schulischer Beratungskompetenz. *PFLB – Praxisforschung/Lehrer*innenbildung*, 4 (3), 48–63. <https://doi.org/10.11576/pflb-5285>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>