

PÄDAGOGIK



Gernot Aich
Michael Behr

Gesprächsführung mit Eltern

BELTZ

Aich/Behr
Gesprächsführung mit Eltern

Gernot Aich/Michael Behr

Gesprächsführung mit Eltern

BELTZ

Dr. Gernot Aich war lange Zeit als Realschullehrer tätig. Seit 15 Jahren ist er als Referent und Trainer an Akademien, Seminaren und Schulen in den Bereichen Moderation, Gesprächsführung, Kommunikation und Konfliktlösung tätig. Weiterhin leitet er transaktionsanalytische Ausbildungsgruppen. Als Juniorprofessor in der Abteilung Pädagogische Psychologie, Beratung und Intervention an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd forscht er zur Gesprächsführung mit Eltern und zur Kommunikation und Konfliktlösung im pädagogischen Bereich. Außerdem ist er Autor diverser Bücher und Artikel.

Dr. Michael Behr ist seit 1984 als personenzentrierter Psychotherapeut und Supervisor für Kinder-, Jugendlichen- und Erwachsenentherapie tätig. Seit 30 Jahren führt er Weiterbildungen von pädagogischen und therapeutischen Fachkräften durch. Als Professor für Pädagogische Psychologie, Beratung und Intervention an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd forscht er zur Elternberatung, zur Therapie mit Kindern und Jugendlichen und zu emotionalen Kompetenzen von jungen Menschen. Autor und Herausgeber diverser Bücher, Mitherausgeber von »Person-centered and Experiential Psychotherapies« und von »PERSON«. Gastdozenturen an den Universitäten Wien, Antwerpen, Gent, Strathclyde University Glasgow, Freiburg und Stuttgart, Gastausbilder für Psychotherapieverbände im UK, Österreich, Belgien.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Neu ausgestattete Sonderausgabe 2018 des Titels
Aich/Behr, Gesprächsführung mit Eltern

ISBN 978-3-407-25807-6 (der gesamten Basis-Bibliothek Kommunikation in der Schule)

Dieses Buch ist auch einzeln erhältlich als:

ISBN 978-3-407-25544-0 (Print)

ISBN 978-3-407-29431-9 (pdf)

1. Auflage 2015

© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstraße 10 · 69469 Weinheim
www.beltz.de

Lektorat: Miriam Frank
Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Umschlagabbildung: © 4khz, istock
Fotos: © ozgurdonmaz, © Tomwang112, © aydinynr
Innenillustrationen: © antishock, © Elise Gravel
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Sarah Veith
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
 Teil I: Elterngespräche erleichtern unsere Arbeit	
1. Gesprächsführung mit Eltern – Belastung oder Chance?	14
1.1 Aktuelle Forschung und Konzepte zur Kooperation Elternhaus – Schule	16
1.2 Konfliktfelder und Hindernisse bei der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern	17
1.3 Gesprächsführungskompetenz in der Ausbildung und ihre Auswirkung auf die Kommunikation mit Eltern	22
 2. Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG) – Grundlagen und Ziele	26
2.1 Was versteht man unter Beratung?	26
2.2 Wichtige Faktoren für die Elternberatung	27
2.3 Ziele für den Gesprächsverlauf	28
2.4 Hilfreiche Gesprächsführungskompetenzen – Ziele für Lehrkräfte	30
2.5 Mehr Herausforderung als Ziel: Ist die Suche nach objektiver Realität obsolet? – Unterschiedliche Perspektiven anerkennen	32
2.6 Diagnose oder Motivationsklärung? – Natürlich beides!	33
 3. Entwicklung und Aufbau des Gmünder Modells zur Gesprächsführung mit Eltern	35
3.1 Das personenzentrierte Konzept	35
3.2 Die Transaktionsanalyse	37
3.3 Das lösungsorientierte Arbeiten	38
 4. Der konkrete Ablauf des Gesprächs: Das Gmünder Model zur Gesprächsführung im Prozess – Ein Kompass für eine lebendige Verständigung	41
4.1 Prozessaspekte kennzeichnen den Gesprächsverlauf	42
4.2 Die Beziehung aufnehmen, Problementfaltung und Problembesitz	42
4.3 Der Gesprächsverlauf	45
4.4 Prozessaspekte mit dem Schwerpunkt: Wahrnehmen	47

4.5 Prozessaspekte mit dem Schwerpunkt: Klären	49
4.6 Prozessaspekte mit dem Schwerpunkt: Lösen	50
4.7 Integration neuer Erfahrungen	53
4.8 Zusammenschau des Gesprächsverlaufs	53

Teil II: Wahrnehmen: Eltern und sich selbst genau wahrnehmen ist mehr als die halbe Miete

5. Die richtige Grundeinstellung als Garant für ein gelungenes Elterngespräch	56
5.1 Die vier Grundeinstellungen	58
5.2 Schwierige Gesprächskonstellationen im Elterngespräch und mögliche Lösungsansätze	63
<i>Übungen</i>	75
6. Den Elternteil respektieren, auch wenn es schwierig ist – Bedingungs- freie Wertschätzung als Kernbedingung der Beratungsbeziehung	77
6.1 Was genau wertschätze ich bedingungsfrei?	78
6.2 Praktische Umsetzung	81
6.3 Schwierigkeiten bei der Umsetzung	82
<i>Übungen</i>	83
7. Authentisch sein – Persönliche Kompetenz zeigen	85
7.1 Auf drei Weisen authentisch sein	86
7.2 Praktische Möglichkeiten	88
<i>Übungen</i>	89
8. Ich-Zustände als Landkarte der Gesprächsführung – Kommunikationsverhalten besser verstehen	91
8.1 Das Funktionsmodell	96
8.2 Das Erwachsenen-Ich	98
8.3 Der Eltern-Ich-Zustand	99
8.4 Das Kind-Ich im Funktionsmodell	107
<i>Übungen</i>	114

TEIL III: Klären: Einstellungen, Motive, Konflikte, Ziele

9. Wann gelingt Kommunikation und wann scheitert sie? – Justierung von ineffektiven Prozessen	118
9.1 Der kleinste Baustein der menschlichen Kommunikation – die Transaktion	120

9.2 »Wie man in den Wald hineinruft ...« oder: Parallele Transaktionen im Elterngespräch	122
9.3 Den Kommunikationsverlauf wirksam beeinflussen – Überkreuztransaktionen im Elterngespräch	125
9.4 Bewusstes Überkreuzen im Elterngespräch	127
9.5 Verdeckte Transaktionen – Wie finde ich eigentlich heraus, was gemeint ist?	134
9.6 Umgang mit verdeckten Transaktionen im Elterngespräch	136
Übungen	139
10. Sich in den Elternteil einfühlen – Empathische Reaktionen als Grundlage einer Beratungsbeziehung	142
10.1 Empathie erfahrbar machen	144
10.2 Wirkungsmodelle – Zur Theorie der inneren Vorgänge in der Elternperson	145
10.3 Praktische Umsetzung: Die empathische Reaktion	148
10.4 Empathische Reaktionen im Kontext anderer Interventionstechniken	152
Übungen	154
11. Gemeinsame Ziele fixieren und erreichen	158
11.1 Grundlagen der Vertragsarbeit	159
11.2 Was zeichnet einen guten Vertrag aus?	161
11.3 Möglichkeiten, einen Vertrag zu umgehen, und was Sie dagegen tun können – Marker für drohende Beschädigungen des Vertrags	164
Übung	166

Teil IV: Lösen: Im Konsens Lösungen finden

12. Die eigene Meinung vertreten – Selbsteinbringung der Lehrkraft	168
12.1 Möglichkeiten der Selbsteinbringung	170
12.2 Die Eltern mit Widersprüchen konfrontieren	171
Übungen	174
13. Lösungen finden und die Umsetzung aktivieren	178
13.1 Lösungsorientierte Gesprächsphasen im Gmünder Modell zur Gesprächsführung	179
13.2 Maßnahmen umsetzen und motivational-emotionale Klärungen verbinden	182
Übungen	183

14. Herausforderung 1: Sackgassen in der Gesprächsführung – Merkmale, Mechanismen, Beispiele und Auswege	184
14.1 Examinieren	185
14.2 Interpretieren	187
14.3 Dirigieren	188
14.4 Beschuldigen	190
14.5 Bagatellisieren	192
14.6 Schwach sein	193
<i>Übungen</i>	195
15. Herausforderung 2: Umgang mit Beratungsresistenz und Problemblindheit	198
15.1 Die transaktionsanalytische Abwertungshierarchie	200
15.2 Umgang mit Abwertungen von Problemen im Elterngespräch	202
15.3 Verhaltensmechanismen, die zeigen, dass Menschen abwerten	209
<i>Übung</i>	211
16. Herausforderung 3: Unproduktive Kommunikationsmuster – Spiele erkennen und beenden	212
16.1 Merkmale eines transaktionsanalytischen Spiels	213
16.2 Wie kann man Spiele erkennen?	214
16.3 Der Ablauf eines Spiels	215
16.4 Das Dramadrei­eck zur Analyse von Spielen	217
16.5 Spiele aus der Metaposition sehen	220
<i>Übungen</i>	221
16.6 Spiel konkret – Ein Fallbeispiel aus dem Elterngespräch-Kontext	222
<i>Übung</i>	226
16.7 Strategien zum Spielausstieg	227
16.8 Das Gewinnerdrei­eck als Alternative zum Spiel	229
17. Gewusst wie! – Der Umgang mit typischen Spielen im Elterngespräch: Das Gmünder Modell im Einsatz	236
17.1 Das »Ja, aber ...«-Spiel	237
17.2 Das »Gerichtssaalspiel«-Spiel	242
17.3 Das »Makel«-Spiel	248
17.4 Das »Wir schaffen das schon!«-Spiel	253
17.5 Das »Ich bin dumm«-Spiel	258
17.6 Zusammenfassung	263
Literaturverzeichnis	265

Vorwort

Die Kooperation von Lehrkräften und Eltern wird immer wieder von politischer und wissenschaftlicher Seite eingefordert. Auch vielen Lehrerinnen und Lehrern ist die Zusammenarbeit mit Eltern sehr wichtig und es gibt viele gelungene Beispiele, wie gewinnbringend eine gute Kooperation von Elternhaus und Schule für alle Beteiligten ist. Eltern und Lehrkräfte finden es entlastend, an einem Strang zu ziehen! Steht doch das Wohl des Kindes für beide Seiten im Vordergrund. Eine gute Kommunikation ist das Herzstück einer solchen gelingenden Kooperation.

Leider gibt es auch die andere Seite, auf der die Kooperation und Kommunikation von Elternhaus und Schule nicht gut gelingt. Sehr viele Lehrkräfte haben die Erfahrung gemacht, dass ein schwieriges Elterngespräch sehr belastend sein kann: Angriffe, die nicht richtig zurückgewiesen werden konnten, obwohl sie als unangemessen erlebt werden und wie Nadelstiche unter die Haut gehen. Hilflosigkeit, weil gut meinende Ratschläge der Lehrkraft von den Eltern nicht umgesetzt werden und dem Kind nicht geholfen wird. Beratungsresistente Eltern, die ein Problem nicht einsehen wollen. Oder Gespräche mit Eltern, die endlos viel Zeit und Energie in Anspruch nehmen und trotzdem zu einem unbefriedigenden Ergebnis führen. Die Liste der schwierigen Konstellationen im Elterngespräch könnte leicht noch fortgeführt werden. Dieses Buch zeigt auf, wie diese schwierigen Gesprächssituationen bewältigt werden können. *Gut geführte Elterngespräche – das ist eine der Botschaften dieses Buches – erleichtern die schulische Arbeit und steigern ihre Effektivität! Der Stresslevel sinkt, die Verletzungen nehmen ab und die Unterstützung für das Kind wird erhöht!*

Wie kam es zur Entwicklung des Gmünder Modells zur Gesprächsführung mit Eltern?

Die Bedeutung von Elterngesprächen und das Ausmaß, in dem sie die Arbeit von Lehrkräften erleichtern können, stehen in einem krassen Gegensatz zum geringen Stellenwert, den Gesprächsführungskompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einnehmen. Um dem zu begegnen, begannen wir im Jahr 2003 Konzepte zur Gesprächsführung mit Eltern in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einzubringen (Mühlhäuser-Link, 2004; Wetzels, 2004). Dies zunächst nur an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und dann an den in Schwäbisch Gmünd beheimateten Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung und bei berufstä-

tigen Lehrkräften. Die teilnehmenden Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendare, deren Ausbilderinnen und Ausbilder sowie berufserfahrene Lehrkräfte gaben uns immer wieder wertvolle Rückmeldungen, die es uns ermöglichten, das Konzept stets weiter zu optimieren, sodass das erste Gmünder Gesprächsführungskonzept entstand – ein Meilenstein. Diese Vorversion des hier präsentierten aktuellen Modells wurde in den Jahren 2006 bis 2011 aufwändig evaluiert (Aich, 2011; Aich & Behr, 2010; Mühlhäuser-Link et al., 2008). Die Evaluationsergebnisse des Trainings wurden publiziert und sowohl die Forschungsarbeit als auch die Lehrtätigkeit schließlich auch preisgekrönt. In Baden-Württemberg wird das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern momentan in der amtlichen Lehrerfortbildung flächendeckend für Grundschullehrkräfte angeboten.

Die Inhalte des Buches greifen also auf über zehn Jahre intensiver praktischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit der Thematik zurück. Die Texte, Materialien und Trainingsübungen sind jahrelang erprobt und ihre Effektivität methodisch anspruchsvoll evaluiert. Das Buch geht dadurch über ein Ratgeberwerk hinaus. Es ist vielmehr ein Handwerkzeug, welches den Leser befähigt, seine Gesprächsführungskompetenz zu verbessern, damit er sich autonom – auch in schwierigen Situationen – zurechtfindet. Somit ist das Buch ein erster wichtiger Schritt zur Verbesserung der eigenen Gesprächsführungskompetenz mit Eltern. Das Buch kann jedoch kein Training ersetzen. Vor allem interaktive Prozesse in einer Lerngruppe oder einer Fallbesprechungsgruppe mit professionellem Training helfen, eigene Gesprächsfallen zu erkennen und dadurch die eigene Art der Gesprächsführung Schritt für Schritt zu optimieren.

Danksagungen

Wir möchten uns bei den vielen Lehramtsstudierenden, Referendaren und berufserfahrenen Lehrkräften für ihre Teilnahme am Training und die Rückmeldungen bedanken. Dadurch konnten wir das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern über Jahre hinweg verbessern, und wir wurden ermutigt, das Konzept über die Veröffentlichung allgemein zugänglich zu machen. Auch die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung in Schwäbisch Gmünd haben uns in unserer Arbeit immer unterstützt. Weiterhin möchten wir uns bei dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (BW) und dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (BW) für ihre jahrelange Unterstützung bedanken. Der Dieter Schwarz Stiftung und der Akademie für Innovative Bildung und Management in Heilbronn, im Besonderen der Geschäftsführerin Frau Tatjana Linke und der Bereichsleiterin Frau Susset-Ackermann danken wir ebenfalls für ihre Unterstützung in der Ausbildung von Multiplikatoren für das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern und für die landesweite Umsetzung des Modells in der Lehrkräfteweiterbildung. Weiterhin möchten wir uns beim Vorstand der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd – der Rektorin Prof. Dr. Astrid Beckmann, dem Kanzler Edgar Buhl und den beiden Pro-

rektoren Prof. Dr. Helmar Schöne und Prof. Dr. Hans-Martin Haase – bedanken, die uns auf vielen Ebenen stets unterstützt haben.

Ein Buch wie dieses kann nicht ohne die Unterstützung von vielen Freunden und Kollegen entstehen. Der Austausch mit ihnen über all die Themen dieses Buches hat unser Denken oft weitergeführt. Wir fühlten uns oft inspiriert und bestätigt. Namentlich nennen und tiefen Dank ausdrücken möchten wir gegenüber Christina Kuboth, Lea Lippmann und Claudia Scheurenbrand. Sie unterstützten uns beim Lektorieren und gaben uns wichtige Hinweise, die das Buch fachlich noch verbessert haben. Christina Kuboth und Lea Lippmann unterstützten uns weiterhin bei der Erstellung der Grafiken und beim Layout. Ebenso möchten wir uns bei Vanessa Angstenberger für ihre Rückmeldungen zum Text bedanken.

Unserer Lektorin Miriam Frank vom Beltz Verlag verdanken wir ein großes Maß an Geduld, Vertrauen und fachlichem Beistand, mit dem wir uns jederzeit voll unterstützt gefühlt haben.

Außerdem möchte ich, Gernot Aich, mich bei meiner Frau Sabine und meinen Töchtern Emma und Sarah bedanken. Sie haben in der Zeit des Schreibens oft auf mich verzichtet und mich in vielerlei Hinsicht unterstützt. Meine, Michael Behrs, Frau Naomi hat mich stets kompromisslos bestärkt, mich abgeschirmt und auf vieles verzichtet; ihrem solidarischen Zuspruch verdankt dieses Buch sehr viel.

Schwäbisch Gmünd, im Juni 2015

Gernot Aich und Michael Behr



Teil II

**Elterngespräche
erleichtern
unsere Arbeit**

1. Gesprächsführung mit Eltern – Belastung oder Chance?

In der deutschen Bildungslandschaft lassen sich nach dem »PISA-Schock« in allen Bereichen Reformen und Umbrüche erkennen. Gerade auch im Bereich der Schule sind diese Veränderungen an vielen Stellen deutlich zu spüren – und sie gehen oft mit mehr oder weniger offen ausgesprochenen erhöhten Erwartungen eines großen persönlichen Einsatzes der Lehrkräfte einher. Daraus folgt ein oft sehr hohes Belastungserleben der Lehrkräfte. Dies zeigt sich nicht nur in persönlichen Gesprächen, sondern es kann auch sehr eindrücklich anhand von verschiedenen Studien (Kieschke, 2005; Rothland, 2007; Schaarschmidt, 2010; Unterbrink et al., 2008) veranschaulicht werden (siehe Box 1.1).

Ein derzeit besonders beachtetes Reformthema stellt die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern dar. Der Kooperation von Elternhaus und Schule wird sowohl von politischer als auch von wissenschaftlicher Seite aus eine immer höhere Bedeutung zugeschrieben (Aich & Behr 2013a; Gartmeier, Bauer, Noll & Prenzel, 2012; Hertel, 2009; Krumm, 1996; Sacher, 2008, 2009). Wie bei allen Reformprojekten fragen sich die schon stark beanspruchten Lehrkräfte auch bei diesem Thema, inwieweit sie mit solchen Entwicklungen nutzenarme Zusatzbelastungen bewältigen müssen. Ob sich die Gespräche mit den Eltern überhaupt lohnen, ist eine häufig gestellte Frage.

Hinzu kommt, dass der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unscharf definiert ist. Wie soll diese Partnerschaft von den Lehrkräften ausgefüllt bzw. gestaltet werden? Wer ist für was verantwortlich und wo sind die Trennlinien zwischen Elternhaus und Schule? Diese und andere Schwierigkeiten erhöhen den Unmut und die Unsicherheit der Akteure im Feld und führen nicht dazu, dass diese sich dem Thema mit positiven Emotionen nähern. Sie sehen nicht zwangsläufig in der partnerschaftlichen Kooperation mit Eltern eine gewinnbringende Maßnahme, die den Lehrkräften, den Eltern und natürlich auch den Kindern zugutekommt (Krumm, 1996; Sacher, 2008).

Aufgrund unserer langjährigen Erfahrung und den Rückmeldungen aus unseren Trainings sehen wir jedoch ein großes Potenzial in diesem Bereich. Gelingende Kommunikation mit Eltern führt zu einem befriedigenderen und effizienteren Arbeiten in der Schule. Sie dient dazu, die subjektiv empfundene Belastung am Arbeitsplatz zu reduzieren (Unterbrink et al., 2008). Dies war ein wesentlicher Grund, warum wir unser Gesprächsführungskonzept entwickelt und dieses Buch geschrieben haben (siehe Box 1.1).

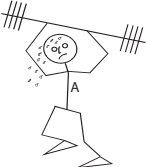
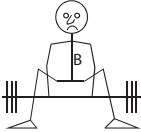
Box 1.1 Aus der Forschung: Die Potsdamer Lehrerstudie



In der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Schaarschmidt & Fischer, 2013) wurden die Stress- und Copingmuster von Lehrkräften untersucht. In zwei Wellen wurden insgesamt 15 539 Personen untersucht. Die erste Kohorte von 2000 bis 2003 mit 7 693 Lehrkräften und die zweite Erhebungswelle zwischen 2004 und 2006 mit 7 846 Lehrkräften. Die Untersuchung erfolgte nach dem AVEM-Konzept (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster). Es wurden folgende drei Bereiche untersucht:

1. Arbeitsengagement
2. Widerstandskraft
3. Lebensgefühl

Es konnten vier verschiedene Bewältigungsmuster identifiziert werden:

	Muster G – hohes berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl (»Gesundheitsideal«)
	Muster S – ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen
	Risikomuster A – überhöhtes Engagement (Selbstüberforderung), das keine gleichermaßen hohe Entsprechung im Lebensgefühl findet; verminderte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen
	Risikomuster B – reduziertes Arbeitsengagement, das mit verminderter Belastbarkeit und negativem Lebensgefühl einhergeht

(aus: Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 23)

Ein hoher Prozentsatz von ca. 60 Prozent der untersuchten Lehrkräfte sind dem Risikomuster A und B zuzuordnen. Nur ein sehr geringer Anteil von ca. 16 Prozent sind dem Muster G zuzuordnen, sodass die subjektiv empfundene Arbeitsbelastung der Lehrkräfte sehr hoch ist. Es zeigt sich also, dass eventuelle weitere Reformen wohlüberlegt sein müssen und die Lehrer die Maßnahmen als Unterstützung für ihre tägliche Arbeit empfinden müssen, damit sie auch erfolgreich umgesetzt werden. Wir sehen im Training der Gesprächsführung mit Eltern eine solche unterstützende Funktion, da Schaarschmidt

für Risikomuster A und B eine Verbesserung des Kommunikations- und Konfliktlöseverhaltens empfiehlt. Viele Teilnehmer unseres Trainingsprogramms haben uns nach dem Training berichtet, dass sie durch das Training weniger Stress im Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen empfinden. Ein Buch kann an dieser Stelle ein Training nicht ersetzen. Wir denken jedoch, dass mit der Lektüre dieses Buches ein erster – hoffentlich großer – Schritt gemacht werden kann.

Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Potsdamer Lehrerstudie und den daraus gewonnen Erkenntnissen empfehlen wir:

Weiterführende Literatur

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2013). Lehrer*gesund*heit fördern – Schulen stärken: Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Weinheim und Basel: Beltz.

1.1 Aktuelle Forschung und Konzepte zur Kooperation Elternhaus – Schule

Übereinstimmend zeigen Befragungen, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte sich eine enge Zusammenarbeit und ein hohes Maß an Austausch wünschen (Hertel, 2009; Hertel & Schmitz, 2010; Hölldampf, Aich, Jakob & Behr, 2008; Sacher, 2008; Jäger-Flor & Jäger, 2009; Krumm, 1996; Wild, 2003). Untersuchungen von Wild (2003) und Bernitzke & Schlegel (2004) identifizierten folgende Themenbereiche, die den Eltern sehr am Herzen liegen:

- Information über die Bildungseinrichtung
- Informationen über den Entwicklungsverlauf
- Informationen zu Entwicklungsfragen
- Einbezug der Elterninteressen in die pädagogische Entscheidungsfindung
- Informationen zur Motivation der Kinder und Jugendlichen
- Ansprechpartner bei Erziehungsproblemen (Thiersch, 2006)

Es scheint so, dass auch die Lehrkräfte ein hohes Interesse an den genannten Bereichen haben müssten, da sie durch die Beantwortung der Fragen die Eltern ins Boot holen können. Dadurch wird eine Mithilfe sowohl bei der Lernleistung als auch bei Erziehungsfragen erzielt. Jedoch spricht Krumm bereits 1988 davon, dass die Kooperation und Kommunikation mit Eltern zu wenig beachtet wird:

»Die Einbeziehung der Eltern in die Schularbeit im weitesten Sinn ist eine vergleichsweise wirksame Maßnahme und dürfte aus pädagogischer Sicht nicht vernachlässigt werden. Anders betrachtet: Wenn die Daten zutreffen, dann besagen sie, dass wir unsere Anstrengungen um eine Verbesserung des Unterrichts zum Teil, wenn nicht auf falsche, dann doch auf ziemlich lahme Gäule gesetzt haben und setzen« (Krumm, 1988, S. 608; Krumm, 1996; Hertel, 2009).

Sacher kommt dreißig Jahre später aufgrund einer Repräsentativuntersuchung an 574 bayrischen Schulen (Sacher, 2004, 2005a, 2005b) zu einem ähnlichen Ergebnis. Er bezeichnet die Familie als »verschenktes Potenzial« (2009). Um dieses Potenzial zu nutzen, wäre der Einbezug der Eltern ein adäquates Mittel. Die Erziehungs- und Bildungsverantwortung für das Kind würde gemeinsam ausgefüllt und damit die Entwicklung des Kindes vorangetrieben. Hertel (2009) entwirft aufgrund ihrer Forschung ein Bild, wie die Kooperation und Beratung im Bereich des Lernens idealerweise aussehen könnten.

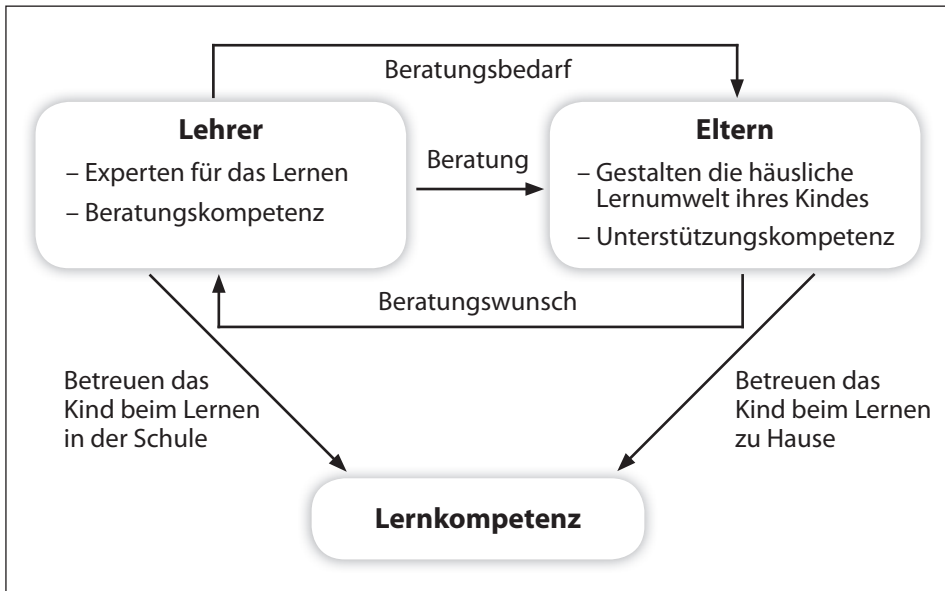


Abb. 1.1: Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern nach Hertel (2009, S. 32)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule nicht nur für die Entwicklung der Kinder, sondern auch für die Lehrkräfte und Eltern eine Erleichterung darstellen würde. Epstein und Sheldon (2006) stellen hierzu fest: »One major message of early and continuing studies is simply and clearly that families are important for children's development, and school success across the grades« (Epstein & Sheldon, S. 118). Gleichzeitig zeigt sich aber in der Praxis immer wieder, dass dieser Bereich defizitär ausgefüllt wird und die Kooperation und Kommunikation zwischen Elternhaus – Schule verbesserungswürdig ist.

1.2 Konfliktfelder und Hindernisse bei der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern

Trotz des beidseitigen Wunsches nach mehr Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und des unbestrittenen Nutzens für die Kinder scheint es – wie oben be-

reits angedeutet – in der praktischen Umsetzung oft Hindernisse zu geben, die die Kooperation erschweren bzw. teilweise sogar verhindern (Hertel & Schmitz, 2010; Jäger-Flor & Jäger, 2009). Oft sind diese Schwierigkeiten auf mangelnde Kommunikation bzw. ungenügende Beratung der Eltern zurückzuführen. Schnebel (2007) stellt verschiedene Kriterien heraus, die die Beratung in der Schule allgemein erschweren. Wir haben diese Kriterien zusammengefasst und auf die Elternberatung übertragen. Folgende Punkte (Schnebel, 2007) verdeutlichen die Schwierigkeiten in der Beratung und Gesprächsführung mit Eltern.

Lehrkräfte sind (meist) semi-professionelle Berater

Aufgrund ihrer professionellen Rolle gehört die Beratung von Eltern zu den beruflichen Aufgaben der Lehrkräfte. Ihre Expertise bezieht sich auf die Themen, die in der Elternberatung gefragt sind (Entwicklung, Förderung, Lernen, Disziplin, Übergänge im Bildungssystem usw.). Das heißt, die Lehrkräfte haben Wissen über den Inhalt, aber wissen oft wenig über Gesprächsführung und Beratung von Eltern (Wild, 2003). Dies ist nicht oder nur sehr marginal Teil ihrer Ausbildung (Behr & Franta, 2003; Rausch, 2008). Sie werden sozusagen ins kalte Wasser geworfen. Deshalb entstehen aus unserer Sicht – obwohl es die Lehrkräfte gut meinen – teilweise unproduktive und sogar für beide Seiten verletzende Situationen in Elterngesprächen (vgl. Kapitel 14, 15 & 16).

Lehrkräfte sind Teil des Systems

Lehrkräfte – im Gegensatz zu externen Beratern – kennen sich gut in ihrem beruflichen Umfeld aus, sie können das Problem deshalb schnell erfassen und oft aufgrund eigener Erfahrungen eine Lösung bereithalten. Manchmal sind diese Lösungen jedoch durch eine gewisse Betriebsblindheit gekennzeichnet, sodass Eltern teilweise damit überfordert sind. Die Lösungen erscheinen den Lehrkräften als leicht umsetzbar, den Eltern jedoch nicht, und sie erscheinen den Eltern teilweise als nicht gewinnbringend. Hier wird also gerade die Nähe zur Schwierigkeit, da bei einer professionellen Beratung oft eine gewisse Distanz zum Thema nötig ist.

Neutralität der Lehrkraft

In einer externen Beratungspraxis haben Fachkräfte die oben beschriebene Distanz zum Problem automatisch, da sie außerhalb des Systems sind. Sie können neutral beraten. Selbst wenn eine Lehrkraft innerlich Distanz aufbringen kann, könnte ein Elternteil die Lehrkraft als Auslöser bzw. als Teil des Problems betrachten, nach dem Motto »Die/der ist schuld, dass mein Kind ...«. Die Fachkraft muss zugleich an der Beziehung und am Problem arbeiten. Dies zeigt, welche hohen Anforderungen auf die Lehrkraft in der Elternberatung und der Gesprächsführung mit Eltern zukommen und wie gut ihre Ausbildung sein müsste, um auch in solch schwierigen Situationen das Gespräch in eine produktive Richtung zu lenken.

Freiwilligkeit

Eine essentielle Grundlage von Beratung ist, dass die ratsuchende Person freiwillig zur Beratung kommt. Dies ist bei der Gesprächsführung und Beratung in der Schule oft nicht gegeben. Die Eltern werden von der Lehrkraft teilweise einbestellt. Oft haben die einbestellten Eltern gar keine Problemsicht und verspüren deshalb keinen Veränderungswunsch (vgl. Kapitel 15). Es bedarf dann einer Reihe von Gesprächstechniken, um die Irritation der Eltern zu mindern und die offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen, die für eine wirksame Beratung sehr wichtig ist.

Hierarchisches Eingebundensein der Lehrkraft

Die Lehrkraft ist in die Hierarchie des Schulsystems eingebunden. Dies erschwert es, eine vertrauensvolle, angstfreie Kommunikation aufzubauen. Die Eltern haben teilweise Sorgen, dass ihre Kinder im Anschluss an das Gespräch unfair behandelt werden oder dass die Schulbehörde, die hinter den Lehrkräften steht, in entsprechenden Fällen mit Ordnungsmaßnahmen bis hin zum Jugendamt reagieren muss (Krumm, 1996). Auch für die Lehrkraft ist es schwierig, in Konfliktgesprächen ruhig und angstfrei zu bleiben, da die Eltern – wenn sie unzufrieden mit dem Gesprächsergebnis sind – zum Vorgesetzten gehen können und sie dann mit Repressalien rechnen muss.

Verantwortung

Ein Ziel von Beratung ist es, die Ressourcen des Gegenübers zu aktivieren, sodass dieses den Lösungsweg selbst entwickelt. Beratung ist so gesehen Hilfe zur Selbsthilfe (Schnebel, 2007). Oft ist dies in der Beratung von Eltern nur schwer zu realisieren, da die Lehrkraft gleichfalls eine Verantwortung für das Kind und dessen Entwicklung trägt. Zu klären ist, wer für welchen Bereich die Verantwortung übernimmt und wie gegebenenfalls gemeinsam vorgegangen werden kann (vgl. Kapitel 11). Gelingt dies nicht, versucht die Lehrkraft unter Umständen Probleme zu lösen, die außerhalb ihres Verantwortungsbereichs liegen, und scheitert dann zwangsläufig, weil sie auf die Lösung des Problems keinen Einfluss hat. Oder die Lehrkraft gibt Ratschläge, die dann nicht befolgt werden. Dies hinterlässt Ärger und Enttäuschung bei der Lehrkraft und vor allem trägt diese Vorgehensweise nichts zur Problemlösung bei. Von den Eltern wird das Vorgehen der Lehrkräfte zwar anfänglich oft als netter Versuch, zu helfen, gewertet. Aus unserer Erfahrung heraus kommt dieses gut gemeinte Verhalten dann aber wie ein Bumerang zurück. Die Eltern beschwerten sich, dass das Vorgehen der Lehrkräfte zu aufdringlich war oder dass die Ratschläge nichts gebracht haben (vgl. Kapitel 16 & 17).

Eingeschränkter zeitlicher Rahmen

Obwohl Lehrkräfte aufgefordert sind, mit Eltern Gespräche zu führen, gibt es oft keinen zeitlichen Ausgleich für die zusätzlich anfallende Arbeit. Viele Praktiker berichten uns, dass sie aufgrund ihrer begrenzten zeitlichen Ressourcen die Elterngespräche kurz halten. Der entstehende Zeitdruck verhindert eine professionelle Beratung, in der das Problem entfaltet wird und in Ruhe nach gemeinsamen Lösungswegen gesucht werden kann. Die Folgen solcher Gespräche sind vorschnelle Lösungen (Schne-

bel, 2007), verkürzte Sichtweisen und insgesamt unbefriedigende Ergebnisse für beide Seiten. Wichtige Gespräche unter Zeitdruck sollte man vermeiden, da sie mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zielführend sind. Auch ein Gespräch, das zu lange dauert, kann sich im Kreis drehen und Besprochenes wieder aufweichen. Für ein gutes Gespräch sollte man aus unserer Sicht 20 bis 35 Minuten einkalkulieren und bei Bedarf ein Folgegespräch vereinbaren.

Rollenunklarheit

Teilweise nehmen die Lehrkräfte gegenüber Eltern keine Beraterische Rolle ein. Vielmehr verharren sie in der Rolle, die sie im Unterricht innehaben, und geben fertige Lösungsvorschläge (s. o.). Dies geschieht meist nicht bewusst. Oder die Lehrkräfte denken, dass die Eltern Ratschläge wollen und sie ihnen deshalb in der Ratgeberrolle (Lehrmeisterrolle) begegnen müssen. Teilweise berichten uns auch Lehrkräfte, dass sie explizit in der Lehrmeisterrolle von den Eltern angesprochen werden. Dadurch übernehmen die Lehrkräfte zu viel Verantwortung (s. o.) im Gespräch und die Eltern rutschen oft in eine Schülerrolle und bleiben oder werden passiv (vgl. Kapitel 8 & 16). Mit Beratung hat dies nichts zu tun. Wichtig ist, dass die Lehrkraft sich ihren Rollenwechsel bewusst macht und den Elternteil als gleichberechtigten Partner sieht, mit dem es einen gemeinsamen Lösungsweg zu entwickeln gilt.

Hohes Verletzungspotenzial

Auch sind die Gesprächsthemen zwischen Eltern und Lehrkräften oft so diffizil, dass sie beide Seiten verletzen können. Für die Lehrkräfte geht es um ihren guten Unterricht bzw. um ihre gute Arbeit mit dem Kind; für die Eltern darum, dass sie keine Fehler gemacht haben und das Kind nicht angegriffen wird. Bei beiden Erziehungsparteien wird Kritik des anderen schnell auf die eigene Person bezogen, und dies bringt Verletzungen und Konflikte mit sich. Sacher stellt für die Schule fest, dass »die Kommunikation deutscher Eltern und Lehrkräfte häufig problemveranlasst und defizitorientiert ist« (Sacher, 2009b, S. 5; vgl. Busse & Helsper, 2008; Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004; Kohler, 1998; Sacher, 2008, 2009). So wünschen sich beispielsweise beide Seiten, dass ihre Erwartungen einfach umgesetzt werden, und sind dann enttäuscht, wenn die andere Seite dies nicht möchte. Weiterhin kommt es im Gespräch zwischen Lehrkräften und Eltern häufig vor, dass die Erwartungen an den Gesprächspartner nicht offen und deutlich artikuliert werden, da man höflich bleiben und dem Gegenüber nicht zu nahe treten möchte. Aus diesem Grund schwingen häufig unausgesprochene Erwartungen – wie geheime Botschaften – im Gespräch mit.

Daraus resultieren unbefriedigende Gespräche, die sich teilweise endlos in die Länge ziehen, weil die Bedürfnisse der Gesprächspartner nicht geklärt und nicht befriedigt werden – oder es kommt dann erst recht zu Konflikten, die das Belastungsleben der Beteiligten erhöht (»Wollen Sie damit etwa sagen, dass ...?«) (Wild, 2003). Die Auswirkung auf die Lehrkräfte beschreiben Schaarschmidt & Kieschke: »und nicht selten wird die Belastungswirkung durch die Erfahrung verstärkt, mit dieser Si-

tuation alleingelassen zu sein, wobei die Lehrer in erster Linie mangelnde Unterstützung der Eltern beklagen« (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 36).

Beispiel

Die Mutter führt Jennifers schlechte Leistung auf unanschaulichen Unterricht zurück. Statt dies gegenüber der Lehrkraft anzusprechen, berichtet sie langwierig, wie sehr sie in der Hausaufgabenbetreuung aufblüht, wenn dort der Stoff mit praktischem Tun, mit Beispielen und mit persönlicher Ansprache behandelt wird. Die Lehrkraft spürt zwar, dass es eine versteckte Botschaft gibt. Sie kann oder will diese aber nicht deuten, und bei beiden Gesprächspartnern bleibt ein ungutes Gefühl zurück (vgl. Kapitel 16).



Ängste im Eltern-Lehrer-Gespräch

Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte haben Angst vor Vorwürfen und Entwertungen. Aus diesem Grund kommt es häufig nicht zu einer offenen Kommunikation (Textor, 2009; Sacher, 2009; Krumm, 1996; Wild, 2003). Auch Huppertz sieht die Angst zwischen den Erziehungspartnern als großes Hindernis in der Kooperation zwischen Eltern und Pädagogen »Wenn es uns nicht gelingt, die Angst voreinander abzubauen, in der persönlichen, alltäglichen Begegnung von Lehrern und Eltern ein erlaubendes Klima des Vertrauens und des Zutrauens zu schaffen, ist alles Reden und Schreiben von Kooperation für die Katz!« (Huppertz, 1988, S. 17). Unterbrink et al. (2008) stellen aufgrund einer großen Untersuchung heraus, dass gerade aus einer misslungenen Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften ein hohes Maß an Stress erwächst und somit Druck entsteht.

Box 1.2 Aus der Forschung: Fünf Ängste von Lehrkräften nach Jürgens (2002)

- **Leistungsangst:** Lehrkräfte befürchten, dass die Eltern mehr Leistung von den Lehrkräften erwarten. Dieser zusätzliche Druck von Elternseite bringt Lehrkräfte teilweise an ihre persönliche Belastungsgrenze und schürt dann Ängste (Schaarschmidt, 2010; Unterbrink et al., 2008).
- **Autoritätsangst:** Lehrkräfte haben teilweise Angst davor, von den Eltern nicht als Autorität anerkannt zu werden.
- **Helferängste:** Viele Lehrkräfte möchten aufgrund ihrer persönlichen Disposition helfen. Bei schwierigen Situationen können sie jedoch nicht adäquat helfen. So entsteht die Angst, nicht genug geholfen zu haben oder zu helfen (vgl. Box 8.4).
- **Kompetenzängste:** Lehrkräfte befürchten, dass die Kompetenz von den Eltern infrage gestellt wird.
- **Konfliktangst:** Viele Lehrkräfte haben Angst vor Konflikten. In einer Befragung von 200 Lehrkräften kam Miller (1999) zu dem Ergebnis, dass ein sehr hoher Prozentsatz negative Gefühle, wie Angst, Trauer, Spannung, Aggression und Wut, mit dem Begriff Konflikt verbinden.



1.3 Gesprächsführungskompetenz in der Ausbildung und ihre Auswirkung auf die Kommunikation mit Eltern

Eine Möglichkeit, die Angst und den Stress der Lehrkräfte vor den Gesprächen mit den Eltern abzubauen, ist eine bessere Schulung der Lehrkräfte (Wild, 2003). Deshalb vertritt unser Ansatz, dass Lehrkräfte ein Training in Gesprächsführung und zum Teil auch eine basale Ausbildung in Beratung benötigen. Ihr Berufsalltag fordert immer wieder Gespräche, Abstimmungen, Konfliktlösungen und natürlich auch Beratung, sowohl wenn es um Lernprozesse als auch wenn es um erzieherische Fragen geht. »Lehrer erhalten während ihrer Ausbildung kein oder bestenfalls ein Schnelltraining für die Gesprächsführung mit Eltern« (Behr, 2005, S. 245; vgl. Freyaldenhof, 2005; Rausch, 2008). Dies belegt auch eine Befragung von 128 Lehrkräften (Hertel, 2009), wie sie im Rahmen ihres Lehramtsstudiums für Beratungssituationen mit Eltern ausgebildet wurden. Untersucht wurde die Fragestellung: ob die Studierenden im Rahmen ihres Lehramtsstudiums ausreichend auf die Beratungssituation und die Elternarbeit im Schulalltag vorbereitet wurden.

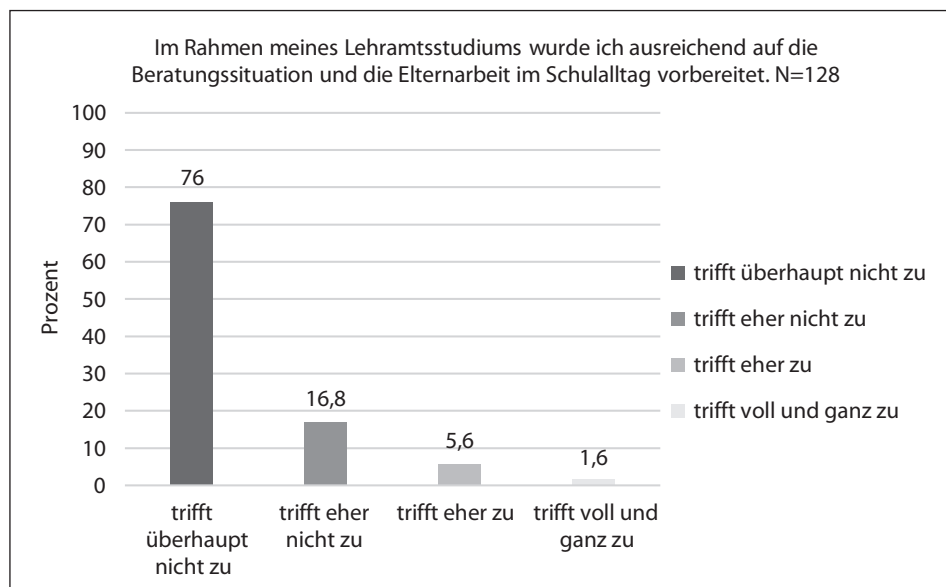


Abb. 1.2: Befragung von 128 Lehramtsstudierenden zu ihrer Ausbildung im Bereich der Elternberatung und der Elternarbeit

Hier zeigt sich, dass sich drei Viertel der Lehrkräfte gänzlich unvorbereitet fühlen. Eine Studie von Wild (2003) weist darauf hin, dass eine verbesserte Ausbildung der Lehrkräfte im Bereich der Beratung und der Gesprächsführung eine erhöhte Bereitschaft zur Kooperation und zur Kommunikation mit Eltern nach sich zieht (Hertel & Schmitz, 2010). Die Auswirkungen des Ausbildungsdefizits in der späteren Berufs-

praxis zeigt zum Beispiel eine Studie von Behr & Franta (2003). Sie konnten in einer qualitativ-empirischen Studie anhand 99 dokumentierter Eltern-Lehrer-Gespräche von Lehrkräften zeigen, dass seitens der Lehrkraft überwiegend eine automatisierte Reaktionsbereitschaft in Hinblick auf das Beziehungsangebot und Gesprächsverhalten des Elternteils besteht. Die Reaktionsweisen der Lehrkräfte werden weniger durch Professionalität bestimmt als gewissermaßen durch ein vorprogrammiertes Verhalten – entsprechend des Interaktionsstils des Elternteils. Die Studie identifizierte sieben Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch mit Vorkommens-Häufigkeiten zwischen 8 und 27 Prozent (vgl. Tabelle 1.1).

Tab. 1.1: Bezeichnung der sieben häufigsten Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch mit einer zusammenfassenden, verdichteten Beschreibung des Interaktionsgeschehens

Interaktionsmuster	Beschreibung des Interaktionsgeschehens	Häufigkeit (n=99)
ratlos – raten	E ¹ wird als ratlos und informationsbedürftig erlebt. L ² informiert und erteilt Ratschläge. Dies wird diskutiert, hinterfragt. Das Umsetzen wird angesprochen. L strukturiert, gibt Ideen, Tipps, Direktiven. Das Gespräch verläuft auf der Ebene des Erarbeitens von Maßnahmen.	27
gegenseitige Offenheit	Das Interaktionsgeschehen wurde hier erlebt als ehrlichen, vorbehaltlosen Fluss von Mitteilungen und befruchtendes Hin und Her von Einfällen. Beide Partner scheinen sich sicher zu sein, dass der Andere die Einschätzungen und Gefühle akzeptiert. Die Offenheit der einen Person fördert gleichsam die Offenheit der Partnerperson und umgekehrt.	18
dominieren – standhalten	E wird als beeinflussend und/oder beschuldigend wahrgenommen. E will L zu etwas veranlassen. L äußert sich daraufhin sachlich betont klar, die eigene Sicht unterstreichend und versucht, E zu überzeugen bzw. mit sich ergebenden Konsequenzen zu drohen.	9
offene Sachlichkeit	Die Gespräche sind lösungsorientiert, Transparenz und Sachlichkeit stehen im Vordergrund. Die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten werden erwogen. E wird als klar, offen und annehmend erlebt, und L hilft, informiert und gibt Ratschläge.	9
distanzieren – informieren	E wird als distanziert und verschlossen erlebt, will nur Informationen, äußert sich insgesamt sparsam und erscheint als wenig reagibel. L zieht sich auf eine Position des Einspeisens von Informationen zurück.	9
vermeiden – resignieren	Es kommt kein echtes Gespräch zustande, L redet kaum noch, fühlt Resignation, E scheint nicht erreichbar für jedwede Mitteilung oder Intervention. L ist sicher, dass es keinen Sinn macht, einzelne Themen anzusprechen und vermeidet es.	8

E¹ = Elternteil L² = Lehrperson

offen – explorierend – einführend	L ² reagiert auf das explorative, über die Problematik nachdenkende E mit Verständnis, geht auf Gedanken von E ¹ ein, fördert weiteres Infragestellen und Klären.	8
---	---	---

E¹ = Elternteil L² = Lehrperson

Die Lehrpersonen erleben sich gleichsam wie vorprogrammiert reagierend: Auf vermeidendes, sich distanzierendes Elternverhalten hin, ziehen sie sich ebenfalls zurück und/oder reduzieren sich auf das selektive Einspeisen von Informationen (Muster: »distanzieren – informieren« und »vermeiden – resignieren«). Den Eltern, die Hilfe und Rat suchen, geben sie Ratschläge, häufig im Rahmen von negativen Gesprächsverläufen (Muster »ratlos – raten«). Auf direktives Elternverhalten hin, halten sie stand und intervenieren selbsteinbringend (Muster »dominieren – standhalten«). Bei den meisten dieser Interaktionsmuster der Lehrpersonen zeigt sich ein Unterschied zu professionell trainierten Beratern. Es wird deutlich, dass den Lehrkräften im Bereich der Gesprächsführung das »reflektierte Handwerkszeug« fehlt (Aich & Bohl, 2008), um Gespräche professionell zu führen, d. h. eigene Akzente und Impulse in das Gespräch einzubringen und es in eine lösungsorientierte Richtung zu lenken. Es ist eher dem Zufall überlassen, ob Eltern gut oder eher suboptimal von den Lehrkräften beraten werden. Auch für die Lehrkräfte entstehen aus der defizitären Ausbildung Schwierigkeiten, da sie sich selbst in den Beratungssituationen meist nicht wirksam erleben bzw. sie sich selbst nicht genügend Schutz vor Angriffen geben können. Ebenso stellt der Umgang mit passiven Eltern eine hohe Anforderung für die Lehrkräfte dar.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass gerade Missverständnisse, Angriffe und Passivität auf Seiten der Eltern eine starke Belastung für die Lehrkräfte darstellen. Dies zeigen sowohl Studien als auch die Erfahrungen der Lehrkräfte in der täglichen Arbeit mit den Eltern. Diesem Belastungserleben kann eine bessere Ausbildung im Bereich der Gesprächsführung entgegentreten (Aich, 2011; Unterbrink et al., 2008; Schaarschmidt, 2005).

Dieses Ziel verfolgt auch das »Gmünder Gesprächsmodell zur Gesprächsführung mit Eltern«. Durch Gesprächsführungskompetenz werden dann schwierige Gespräche nicht mehr als Bedrohung wahrgenommen, sondern als Chance und als ein Ringen um den bestmöglichen Weg zur Förderung des Kindes. Gleichzeitig soll durch die Schulung im »Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern« ein Schutz der Lehrkräfte vor Verletzung aufgebaut werden. Nur wer gut mit Kritik und Angriffen umgehen kann, behält in schwierigen Gesprächssituationen einen kühlen Kopf und das Ziel im Auge. Die Evaluation des Trainings (Aich, 2011) und eine qualitative Studie zum Trainingserfolg (Aich & Behr, 2010) zeigen, dass die angestrebten Ziele im Training erreicht werden und die Teilnehmer nach dem Training bessere Gesprächskompetenzen aufweisen. Somit ist der Weg von der Konfrontation zur Kooperation (Hennig & Ehinger, 2009) zwischen Elternhaus und Schule zum Wohle der Kinder, aber auch zum Wohle der Lehrkräfte und der Eltern frei.

Aus unserer Sicht kann die zentrale Frage »Lohnt sich die Kooperation mit den Eltern?« eindeutig mit ja beantwortet werden. Die Grundlage dieser Kooperation stellt die gelungene Kommunikation zwischen Pädagogen und Eltern dar (Textor, 2009). Um diese zu verbessern, ist das »Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern« eine geeignete Maßnahme.

2. Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG) – Grundlagen und Ziele

2.1 Was versteht man unter Beratung?

Beratung kann vieles bedeuten. Bereits in den 40er-Jahren des vorigen Jahrhunderts vollzog der amerikanische Psychologe Carl Rogers einen Paradigmenwechsel (1942; 1951; 1957). Sein Beratungsmodell prägt bis zum heutigen Tag ein Verständnis von Beratung, in dem das Gegenüber dort abgeholt wird, wo es steht. Dies bedeutet, dass Maßnahmen zusammen erarbeitet werden und die Sichtweise des Gegenübers einen zentralen Stellenwert hat. Anders ist Beratung – vor allem Elternberatung – heute kaum denkbar. Rogers erlangte damit Weltruhm und begründete in diesem Zuge zugleich eine neue, humanistische Psychotherapiemethode. Doch der Kampf war hart: Man geht zu einem Experten, erhält eine Diagnose und darauf gründende Ratschläge – dies war das Beratungsverständnis dieser Zeit. Und dieses sehr basale Modell hat Charme: Es scheint plausibel und passt für so manches Thema wie zum Beispiel die somatische Medizin, die Juristerei oder das Bauwesen. In diesen Bereichen wird eine derartige Beratung erwartet.

Auch Lehrkräfte haben manchmal unbewusst eine solche Auffassung von Elternberatung. Sie denken, dass sie Eltern einen Expertenrat geben müssen, weil dies den Erwartungen der Eltern entspricht. Leider erwachsen aus einem solchen Beratungsverständnis sehr viele Konflikte und unproduktive Gespräche (s. o.).

Rogers und nach ihm Generationen von Psychologen, Pädagogen, Ärzten, Kinder-, Jugend- und Erwachsenenpsychotherapeuten fanden heraus, dass diese Art der Beratung bei der psychosozialen Entwicklung von Menschen ineffektiv ist. Diagnose-basierter Rat allein berührt die Person nicht; er führt nicht zu Veränderungen, wenn er die sozial-emotionalen Voraussetzungen der Person, ihr Verständnis der Welt, ihre Werte und ihre Bedeutungsgebungen nicht berücksichtigt. Rogers' Gegenmodell war aus psychologischer Sicht radikal: Beratung ist eine Begegnung auf Augenhöhe und das Gegenüber behält die Expertise für seine Entwicklung. Die Beraterperson hat nicht den Anspruch, besser zu wissen, was für das Gegenüber gut, ist als dieses selbst. Sie hilft dem Gegenüber vielmehr bei der Orientierung in seiner Weltsicht, der Organisation seiner Erfahrung und der Klärung seiner Motivationen. Eine ratsuchende Person, die mit sich selbst klar wird, weiß, was zu tun ist. Sie muss nirgendwohin ge-

schoben oder zu Einsichten gebracht werden. Mit innerer Klarheit kann die Person sich entwickeln, Probleme lösen und sich passende Informationen und Unterstützung selbst organisieren. Rogers' Paradigmenwechsel bestimmt bis auf den heutigen Tag ein modernes Beratungsverständnis, wie es etwa auch von der Deutschen Gesellschaft für Beratung (2003) vertreten wird.

2.2 Wichtige Faktoren für die Elternberatung

Welche Faktoren fördern Elterngespräche besonders? Hier kann die Analyse verschiedener Studien helfen (Hertel, 2009; Hölldampf et al., 2008; Jäger-Flor & Jäger, 2009; Neuenschwander et al., 2004; Sacher, 2008), die sich mit den Bedürfnissen von Eltern und Lehrkräften hinsichtlich des Elterngesprächs befasst haben. Deutlich wird wiederum, dass eine symmetrische Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften eine zentrale Grundlage für die professionelle Gesprächsführung darstellt, wie sie Rogers seinerzeit in die Fachwelt implementiert hatte. Weiterhin haben Neuenschwander et al. (2004) und Sacher (2005a; 2005b) in Studien herausgefunden, welche Faktoren die Beziehung zwischen den Lehrkräften und Eltern verbessern und damit die Grundlage für eine gelingende und angstfreie Kooperation legen. Sacher (2008, S. 72) fasst die Ergebnisse der beiden Studien in folgenden Dimensionen zusammen:

1. Information
2. Achtung und Vertrauen
3. Gesprächskultur
4. Verzicht auf Kontrolle und Beschwerden
5. Kooperation

»Es legt sich also nahe, vor allem die Gesprächskultur und den Informationsfluss zu verbessern, um Vertrauen zwischen Eltern und Lehrkräften aufzubauen und ihre Kooperation zu verbessern« (Sacher, 2008, S. 73). Bei der Konzeption des Gesprächsmodells für Lehrkräfte wurde den Dimensionen »Achtung und Vertrauen«, »Gesprächskultur« und »Verzicht auf Kontrolle und Beschwerden« eine vorrangige Bedeutung zugewiesen, da diese Faktoren eine offene und zielführende Kommunikation fördern und dadurch die hohe Praxisrelevanz und der Anwendungsbezug gewährleistet wird.

Diese von Sacher und Neuenschwander festgestellten Kriterien entsprechen weitgehend den Befunden einer Studie, die zu den Erwartungen an das Elterngespräch an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd durchgeführt wurde (Hölldampf et al., 2008). Als Quintessenz dieser qualitativen Studie kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich die Lehrkräfte und die Eltern eine offene und zielführende Kommunikation auf Augenhöhe wünschen. »Both parents and teachers spoke of the importance of relationship and the need for straightforward and uncomplicated communication« (Hölldampf et al., 2008, S. 172).

2.3 Ziele für den Gesprächsverlauf

Aus dem bisher Erläuterten haben wir folgendes übergeordnetes Ziel für die Elternberatung in der Schule und somit für das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern abgeleitet:

Vertrauen schaffen und Lösungen anstoßen, dabei wertschätzenden und authentischen Ausdruck von Sichtweisen pflegen und so auf der Ebene zweier Erwachsener ohne Schuldzuweisungen, angst-, »spiel«- und manipulationsfrei kommunizieren können. Dadurch sollen die Eltern für eine Mitarbeit gewonnen werden. Außerdem sollen die Eltern angeregt werden, ihre Verantwortung für die Problemlösung zu realisieren, sodass man sich gemeinsam auf den Weg zum Wohle der Kinder und Jugendlichen machen kann.

Folgende begriffliche Erläuterungen sind uns dazu wichtig:

Vertrauen schaffen Die Eltern sollen die Gewissheit gewinnen oder behalten, dass die Lehrkraft – trotz vielleicht unterschiedlicher Sichtweise – auf ihrer Seite steht und Gutes für das Kind bewirken will; auch dass sie Kompetenz dafür besitzt und dass sie in allem, was sie sagt, will und tut, transparent ist. Der Elternteil muss nicht fürchten, übergangen oder von der Lehrkraft beschuldigt zu werden (s. u.).

Lösungen anstoßen Diese eher zurückhaltende Formulierung erscheint uns für das Elterngespräch angemessen, weil das Umsetzen von Lösungsideen durch Eltern ein sehr fragiler Vorgang ist. Er erfordert manchmal einen Kompetenzzuwachs beim Elternteil und insbesondere eine starke intrinsische Motivation. Diese erreicht man weniger durch ein »verschreiben« oder »empfehlen«, sondern durch einen längeren Klärungs- und Kooperationsprozess.

Wertschätzender und authentischer Ausdruck von Sichtweisen Diese Begriffe aus der personenzentrierten Beratungstheorie empfehlen der Lehrkraft die Einstellung, auf Augenhöhe und offen, ohne Experten-Allüren mit dem Elternteil zu reden, die Sicht der anderen Person anzuerkennen und mit der eigenen Sicht transparent zu sein. Idealerweise führt die Lehrkraft das Gespräch – ohne ihren Status als ausgebildete Fachkraft zu leugnen – in einer Haltung von Mensch zu Mensch und weniger von Experte zu Patient.

Ebene zweier Erwachsener Dies verweist auf den optimalen Ich-Zustand im Modell der Transaktionsanalyse, sich weder klein zu machen noch sich machtvoll aufzuspielen, sondern mit gelassenem Selbstwertgefühl in einer guten Grundhaltung aufzutreten.

Ohne Schuldzuweisungen Wer Schuld zuweist, bewertet den anderen und ein Kampf um Realitätsdefinitionen entbrennt. Dies stiftet weder eine vertrauensvolle Beziehung noch Lösungen.

(Weitgehend) Angstfrei Ein Gesprächspartner, der sich bedroht fühlt, kann neue Sichtweisen noch weniger erwägen. Angst blockiert den kreativen Austausch von Perspektiven und Optionen, der Gesprächspartner verharret in der Haltung, sich zu verteidigen.

Manipulationsfrei kommunizieren Verdeckte Kommunikation, die das Gegenüber manipulieren will, führt zu unproduktiven, ja sogar destruktiven Gesprächsmustern, die die Beziehung zwischen Lehrkraft und Elternperson beeinträchtigen (vgl. Kapitel 16). Deshalb ist das Gmünder Gesprächsmodell auf offene Kommunikation hin angelegt. Die Lehrkraft vertritt ihre Meinung offen, kann andere Meinungen zulassen und Kompromisse mit den Eltern eingehen.

Eltern für eine Mitarbeit gewinnen Vor allem die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Lehrkraft und Eltern verändert etwas für die Schülerinnen und Schüler. Mitarbeit der Eltern rangiert als Ziel klar vor dem Erteilen von Empfehlungen, Einfordern von Handlungen oder einem Sich-Rechtfertigen als Lehrkraft.

Auch wenn sich für das pädagogische Beratungsgespräch vielleicht Muster identifizieren lassen, besteht eine große Herausforderung der Gesprächsführung darin, wie unterschiedlich die Beteiligten und die Gesprächsverläufe sind. So erleben Lehrkräfte eine Vielzahl an *Beziehungsangeboten* durch Eltern, zum Beispiel: Wie viel Vertrauen oder Misstrauen bringen diese mir gegenüber mit, welches sich gar nicht aus Erfahrungen mit mir speist? Wie viel Nähe suchen sie? Wie definieren sie meine Rolle und ihre Rolle als Elternteil? Wie viel Motivation haben sie, zu bestimmen; wie viel, sich unterstützen zu lassen – wie viel Bereitschaft zeigen sie, Kontrolle abzugeben?

Auch die *Ressourcen* der Eltern können sehr unterschiedlich sein, zum Beispiel: Wie viel Zeit und Commitment (Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein) können sie für ihr Kind aufbringen? Wie sind ihre intellektuellen und sprachlichen Voraussetzungen? Wie flexibel sind sie in der Beziehungsgestaltung? Wie ausgeprägt ist ihr Bewusstsein für die Relativität von Perspektiven?

Unterschiedliche *Themen* in Beratungsgesprächen wecken unterschiedlich starke Energien, so hängen Gesprächsverläufe auch von Bedeutungen und Verletzbarkeiten ab, die mit der Thematik verbunden sind.

Auch die *Rahmenbedingungen* beeinflussen, zum Beispiel: Welche Räumlichkeiten stehen in der Einrichtung für solche Gespräche zur Verfügung? Wie viel Zeit kann die Fachkraft sich nehmen? Welche Erfahrungen hat die Fachkraft, inwieweit Leitung und Kollegen solidarisch mit ihr sind? Wie viel Anerkennung erlebt sie für ihre Arbeit?

Schließlich beeinflusst neben der Ausbildung für Gesprächsführungskompetenz auch der *seelische Zustand* der Lehrkraft, wie gut sie ein Gespräch führen kann.