



Förderung der Kompetenz angehender Lehrpersonen zum Führen von Elterngesprächen

Wirksamkeit einer Kurzintervention

Martin Gartmeier^{1,*}, Natalie Fischer², Anja Deistler²,
Dominicq Riedo³ & Roger Gut⁴

¹ Technische Universität München; ² Universität Kassel;
³ PH Fribourg; ⁴ Universität Fribourg

* Kontakt: Technische Universität München,
Fakultät für Medizin, TUM Medical Education Center,
Ismaninger Straße 22, 81675 München
martin.gartmeier@tum.de

Zusammenfassung: Elterngespräche sind eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen, die in der Ausbildung oft vernachlässigt wird. Für einige Trainingsprogramme liegt positive Wirksamkeitsevidenz vor, ein Transfer dieser Programme zwischen Hochschulen ist jedoch schwierig. Im vorliegenden Beitrag wird daher ein kurzer Lehrbaustein zur Elternberatung beforscht, der auf eine leichte Übertragbarkeit hin entwickelt wurde. Ziel des Beitrags ist die empirische Prüfung der Wirksamkeit des Lehrbausteins, der zwei Präsenzsitzungen sowie zwei Videoreflexionsaufgaben umfasst. Als Assessment von Gesprächsführungskompetenz dienten simulierte Elterngespräche mit trainierten Schauspieler*innen. In einer experimentellen Studie wurden Studierende, die den Lehrbaustein durchlaufen hatten (Untersuchungsgruppe), mit untrainierten Studierenden (Wartekontrollgruppe) verglichen. Als Kovariaten von Gesprächsführungskompetenz wurden die bisherige Studiendauer sowie das beratungsbezogene Selbstkonzept berücksichtigt. Die videographierten Gespräche wurden von geschulten Rater*innen mit hoher Reliabilität beurteilt. Die Ergebnisse zeigen einen statistisch bedeutsamen, moderaten Trainingseffekt der trainierten im Vergleich zu den untrainierten Studierenden, was für die Wirksamkeit des Lehrbausteins spricht. Der Trainingseffekt blieb auch unter Einbezug des Beratungsselbstkonzepts und der Studiendauer als Kovariaten bestehen, wobei sich das Selbstkonzept einflussreich bzgl. der Performanz im simulierten Elterngespräch zeigte. Unsere Ergebnisse machen deutlich, dass sich durch einen kurzen didaktischen Baustein messbare Effekte hinsichtlich der Gesprächsführungskompetenz erzielen lassen.

Schlagwörter: Gesprächsführung; Lehrerbildung; Elterngespräch; Kommunikationstraining; Intervention



1 Einleitung

Elterngespräche sind eine wichtige professionelle Aufgabe von Lehrkräften (vgl. u.a. Hertel, 2009; KMK, 2004; Wild & Lorenz, 2010). Werden diese Kontakte positiv gestaltet, profitieren Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte (vgl. Sacher, 2012). Entsprechend fordern die Bildungsstandards für das Lehramtsstudium auch die Vermittlung von Regeln der Gesprächsführung für Elterngespräche (vgl. KMK, 2004). Viele Lehrpersonen nehmen direkte Kontakte mit Eltern jedoch als belastend und problematisch wahr (vgl. Neuenschwander et al., 2005; Rothland, 2013). Ein Grund dafür wird in einer Elternschaft gesehen, die sich bzgl. ihrer kulturellen Hintergründe und ihrer sozialen Bezugskontexte zunehmend heterogen darstellt. Lehrpersonen benötigen erhebliche kommunikative Kompetenz, um den damit verbundenen, vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden (Westphal, 2009).

Wir gehen daher von einer hohen Notwendigkeit zur Entwicklung wirksamer Kurskonzepte für die Förderung der Gesprächsführungskompetenz mit Eltern aus. Vor allem in der universitären Phase der Ausbildung sind solche Angebote bislang noch rar – obwohl empirisch überprüfte Lehrkonzepte vorliegen (vgl. Aich, 2011; Gartmeier et al., 2015; Hertel, 2009). Bestehende Konzepte sind überwiegend mit hohem Zeitaufwand verbunden: Aich (2011) stellt ein 35 Stunden umfassendes Programm vor, durch das signifikante Verbesserungen hinsichtlich der Gesprächsführungskompetenz¹ erzielt wurden. Auch Hertel (2009) konnte Lerngewinne bzgl. der Beratungskompetenz von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden nachweisen, und zwar durch ein wöchentlich stattfindendes, jeweils 210-minütiges Trainingsprogramm. Obwohl die Vorbereitung auf Elterngespräche übereinstimmend als ein wichtiges Ziel der Lehramtsausbildung angesehen wird (vgl. u.a. KMK, 2004), wird in bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen häufig keine Zeit für derart umfangreiche Interventionen verwendet; zudem sind diese nur schwer in bestehende Modulstrukturen integrierbar. Häufig werden entsprechende Wahlkurse angeboten, für die sich nur einzelne Studierende entscheiden. Nimmt man aber das kompetente Führen von Elterngesprächen als *wichtige* Aufgabe ernst, die (mit wenigen Ausnahmen) *alle* Lehrer*innen betrifft, so ist die einzig konsequente Schlussfolgerung, entsprechende Grundlagen im Rahmen von verpflichtenden Lehrveranstaltungen kompetenzorientiert zu vermitteln.

Daher stellen wir einen didaktisch abwechslungsreichen und gleichzeitig gut dokumentierten Lehrbaustein zur Förderung von Beratungskompetenz in Elterngesprächen vor.² Aufgrund der vergleichsweise geringen Lernzeit (ca. 210 Minuten) gehen wir davon aus, dass der Lehrbaustein gut in inhaltlich passende Seminarstrukturen integrierbar ist. Im vorliegenden Artikel berichten wir eine empirische Studie, die die Wirksamkeit des Lehrbausteins fokussiert, und zwar auf Basis einer Implementation in ein verpflichtendes Basismodul der Lehramtsausbildung (alle Schulstufen) (vgl. Gartmeier et al., 2020). Dazu stellen wir zunächst die theoretischen Grundlagen der Studie dar. Dabei gehen wir näher auf die Bedeutsamkeit schulischer Elterngespräche ein sowie auf die Rahmenbedingungen, unter denen diese stattfinden. Sodann werden Gesprächsführungskompetenz bzw. diesbezüglich relevante Selbstkonzepte als für Kommunikation im Elterngespräch relevante Variablen dargestellt.

¹ Die Begriffe Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz werden in der Literatur häufig synonym verwendet (ausführlich dazu Gartmeier, 2018).

² Die Entwicklung des im vorliegenden Beitrag beschriebenen Lehrbausteins sowie die Forschung dazu profitierten von einer finanziellen Förderung durch die Vodafone Deutschland Stiftung.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Gesprächsführungskompetenz im Elterngespräch

Das Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2013) beschreibt verschiedene Kompetenzen, die Lehrkräfte für das Ausüben ihres Berufs beherrschen sollten. Sie unterscheiden u.a. beim Professionswissen in Pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen. Demnach können Kompetenzen hinsichtlich der Beratung und des Führens von Elterngesprächen als Teil des Professionswissens von Lehrkräften gesehen werden. Doch wie können Lehrkräfte diese Fähigkeiten erwerben bzw. vertiefen und was genau sollen Lehrkräfte lernen, um gelungene Elterngespräche zu führen?

Einige theoretische Modelle beschreiben die Struktur professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften und bieten Möglichkeiten zu deren Messung. Hertel (2009) operationalisiert in ihrer Untersuchung die Dimensionen der Beratungskompetenz (in Anlehnung an Schwarzer & Buchwald, 2006, sowie an Bromme, 1997) als personale Ressourcen, soziale Kooperationskompetenz, Berater*innen-Skills und pädagogisches Wissen, Prozesskompetenz und Bewältigungskompetenz. Auf Grundlage der Transaktionsanalyse und der klient*innenzentrierten Interaktion entwickelt Aich (2011) eine allgemeinere Konzeption von Beratungskompetenz: Er beschreibt diese als Fähigkeit, in Elterngesprächen einen Rahmen zu schaffen, der über Wertschätzung, Authentizität und Empathie Vertrauen aufbaut, so dass Lösungsstrategien leichter entwickelt werden können. Beide Autor*innen nutzen also beratungswissenschaftliche Ansätze, die sie für die Lehrer*innenbildung adaptieren.

Ein Modell, das direkt auf Gesprächsführung im schulischen Elterngespräch eingeht, ist das Münchner Modell der Gesprächsführungskompetenz in Lehrer-Elterngesprächssituationen (vgl. Gartmeier et al., 2011, 2020). Mit dem Modell ist die Annahme verbunden, dass in Elterngesprächen auf Seiten der Lehrperson drei zentrale Kompetenzfacetten zum Tragen kommen – wertschätzende Beziehungsgestaltung, kooperative Problemlösung und transparente Gesprächsstrukturierung. Für die Gestaltung einer wertschätzenden Beziehung sind aktives Zuhören, Empathie und Authentizität von zentraler Bedeutung. Kooperative Problemlösung umfasst u.a. eine gründliche Exploration von Problemen, um ein gemeinsames Problemverständnis zwischen den Gesprächspartner*innen zu entwickeln. Gesprächsstrukturierung beinhaltet die metasprachliche Begleitung des Gesprächs, beispielsweise durch kurze Zusammenfassungen. Auch das Klären des Gesprächsrahmens und die abschließende Frage nach der Zufriedenheit des Gesprächspartners bzw. der Gesprächspartnerin fallen in diesen Bereich. Weiterhin fokussiert dieses Modell drei häufige und gleichzeitig anspruchsvolle Situationstypen im schulischen Elterngespräch, nämlich Beratungsgespräche, Beschwerdegespräche sowie Bad-News-Gespräche, in denen unerfreuliche Nachrichten überbracht werden. Mit dieser Einteilung ist die Annahme verbunden, dass mit jedem der drei Gesprächstypen jeweils etwas unterschiedliche kommunikative Herausforderungen verbunden sind.

Das Münchner Modell bildet eine geeignete Grundlage der hier beschriebenen Studie, da es die Gesprächsführungskompetenz mit speziellem Fokus auf schulische Elterngespräche modelliert. Gleichzeitig lag der Fokus des in der vorliegenden Studie untersuchten ProfKom-Lehrbausteins auf dem Gesprächstyp der Beschwerdegespräche.

2.2 Charakterisierung und Bedeutsamkeit schulischer Elterngespräche

Elterngespräche erlauben persönlichen Austausch, individuelle Beratung und ein gezieltes Eingehen auf die Situation eines Schülers bzw. einer Schülerin. Daher sind Elterngespräche ein zentrales Element schulischer Elternarbeit. Durch einen Abgleich zwischen dem schulischen und dem häuslichen Kontext können Eltern ihre Erziehungsarbeit besser auf schulische Anforderungen abstimmen. Die Relevanz der elterlichen Unterstüt-

zung für Schulleistungen der Kinder unterstreichen auch die intensiv rezipierten Ergebnisse von Hattie (2013). Mit einer Effektgröße von $d=0.51$ ist der Einfluss dieses Faktors als groß zu bewerten. Gute Elterngespräche können sich sowohl positiv auf Schulleistungen der Kinder als auch auf ihr Verhalten auswirken (vgl. Sacher, 2008). So zeigen Schüler*innen, deren Eltern sich in der Schule engagierten, „positivere Einstellungen zur Schule und den einzelnen Fächern, [sie] verbessern ihr Sozialverhalten, fertigen Hausaufgaben regelmäßiger und sorgfältiger an und verwenden mehr Zeit auf sie“ (Hattie, 2013, S. 53). Hinsichtlich des Zustandekommens solcher Effekte von Elterngesprächen ist die Annahme plausibel, dass sie vor allem den Eltern die Möglichkeit eröffnen, ihre Kinder gezielter (also: passender zu den schulischen Anforderungen) zu unterstützen. Zudem kann Eltern vermittelt werden, dass sie etwas Sinnvolles und Hilfreiches für ihr Kind tun, so dass insgesamt ein bildungsfreundlicheres Klima in der Familie entstehen kann und Eltern realistischere (Bildungs-)Erwartungen an ihre Kinder entwickeln (vgl. Aich, 2011; Sacher, 2008). Für Lehrpersonen zählt sich gelungene Kooperation mit Eltern ebenso aus, da Konflikte mit Eltern so einerseits besser vermieden oder gelöst werden können. Andererseits stellen Lehrpersonen mit mehr Elternkontakt höhere Erwartungen an Schüler*innen, haben günstigere Meinungen über Eltern und Familien und werden positiver von den Eltern eingeschätzt (vgl. Aich, 2011; Neuenschwander et al., 2005; Sacher, 2008).

Elterngespräche sind als eine Form der Expert*innen-Laien-Kommunikation zu betrachten, zu der alle Beteiligten wichtige Informationen beitragen (vgl. u.a. Gartmeier, 2018). Gleichzeitig haben die Beteiligten sehr unterschiedliche Perspektiven bezüglich des Schülers bzw. der Schülerin als dem zentralen Gegenstand des Gesprächs. Gartmeier (2018) beschreibt multiple Asymmetrien zwischen Eltern (E) und Lehrpersonen (LP), die im Kontext von Elterngesprächen bedeutsam sind: (i) Emotionalität gegenüber dem*der Schüler*in (E: hohe Emotionalität vs. LP: eher distanziert-rationales Verhältnis), (ii) Verantwortung für den*die Schüler*in (E: umfassende vs. LP: fokussierte Verantwortung), (iii) Wissen über den*die Schüler*in (E: umfassendes, jedoch den schulischen Bereich aussparendes vs. LP: begrenztes, aber im schulischen Bereich überlegenes Wissen) und (iv) Rollen im Schulsystem (E: Outsider ohne vs. LP: Insider mit Entscheidungsbefugnissen). Diese Unterschiede erschweren häufig den Dialog zwischen Eltern und Lehrpersonen, unterstreichen jedoch gleichzeitig dessen Notwendigkeit.

Einem ähnlichen Ansatz folgend gehen Jucks und Päuler-Kuppinger (2017) davon aus, dass Eltern und Lehrkräfte unterschiedliche Überzeugungen davon haben, wie lehrer*innen- bzw. schüler*innenorientierter Unterricht aussieht und welche Rolle die beiden Formen in der Schulwirklichkeit spielen (sollten). Wenn sich diese divergierenden Überzeugungen im Elterngespräch begegnen, kann dies auch zu Konflikten führen. Um Kritik von Elternseite richtig zu verstehen und Informationsbedarfen von Seiten der Eltern adäquat zu begegnen, sollten Lehrpersonen u.a. die Vorstellungen der Eltern abfragen. Beide Deskriptionen legen die Schlussfolgerung nahe, dass das Führen von Elterngesprächen für Lehrpersonen keine triviale Aufgabe darstellt und spezifische Kompetenzen nötig sind, um Kontakte zwischen Eltern und Schule konstruktiv zu gestalten. Aktuelle Modelle dieser Kompetenzen werden im nächsten Teilabschnitt vorgestellt.

2.3 Einflussfaktoren auf Gesprächsführungskompetenz

In diesen Abschnitt werden auf Basis bestehender Literatur zwei potenziell relevante Einflussfaktoren auf Gesprächsführungskompetenz dargestellt – nämlich das beratungsbezogene Selbstkonzept sowie die Berufserfahrung.

Selbstbezogene Kognitionen gelten als wichtige Einflussfaktoren auf Verhalten. Dies kommt auch in dem oben beschriebenen Modell von Baumert und Kunter (2013) zum Ausdruck, in dem professionelles Handeln als ein Resultat von professionsbezogenen

Wissensbeständen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten und motivationalen Orientierungen verstanden wird. Selbstbezogene Kognitionen werden häufig im Rahmen von Theorien der Handlungsmotivation erforscht (vgl. Baumert & Kunter, 2013) und sind als stark domänenspezifisch einzuschätzen. Dies trifft vor allem auf das akademische und das berufsbezogene Selbstkonzept zu. Generell kann als Selbstkonzept eine mentale, bereichs- und situationsspezifische Repräsentation der eigenen Person mit dem Wissen über eigene Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen verstanden werden (vgl. Möller & Trautwein, 2015; Morf & Koole, 2014). Berufsbezogene Selbstkonzepte berücksichtigen zusätzlich die für den Lehrberuf typischen Anforderungsbereiche. Diese umfassen u.a. Einschätzungen und Beratung von Schüler*innen im Fach, Erziehungsaufgaben, Diagnostik von Leistungen und Schulentwicklung (vgl. KMK, 2004; Retelsdorf et al., 2014; Rothland & Straub, 2018).

Retelsdorf et al. (2014) untersuchten u.a., ob das berufsbezogene Selbstkonzept angehender Lehrpersonen mehrdimensional und valide erfasst werden kann. Dabei konzipierten sie das berufsbezogene Selbstkonzept in Bezug auf Beratung als eine von sechs Dimensionen. Es stellte sich heraus, dass diese Dimension mit dem pädagogischen Interesse (operationalisiert als Interesse an Erziehung) und der Fähigkeitsüberzeugung (bezogen auf die spätere Tätigkeit als Lehrperson) korreliert. Sie schließen u.a. mit der Forderung nach einer Validitätsprüfung ihres Modells auch für die Beratung bzw. Gesprächsführung, die mittels eines geeigneten Außenkriteriums geschehen könne. Hertel (2009) nutzt zwar das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit Beratungskompetenz; bisher liegen unseres Wissens jedoch keine Studien vor, die die Zusammenhänge zwischen Gesprächsführungskompetenz und dem Selbstkonzept der Beratung thematisieren.

Auch Wild (2003) untersuchte die Bedeutung des bereichsspezifischen Selbstkonzepts für die Berufspraxis von Lehrpersonen. Dabei zeigte sich, dass Lehrkräfte, die sich im Führen von Elterngesprächen weniger kompetent fühlten und diese als weniger nützlich einschätzten, auch seltener Elterngespräche anboten. Hertel et al. (2013) bestätigten diesen Befund und fanden zudem, dass die professionellen Überzeugungen sowie die wahrgenommenen Rahmenbedingungen für Elternarbeit einen Einfluss auf die Häufigkeit der geführten Elterngespräche (zusätzlich zum Elternsprechtag) nahmen. An dieser Stelle kann also festgehalten werden, dass das Selbstkonzept von Lehrpersonen bezüglich Beratung vermutlich Einfluss auf ihr tatsächliches Beraterisches Handeln (z.B. im Rahmen von Elterngesprächen) nimmt.

Diese Annahme unterstreichen die Ergebnisse einer qualitativen Studie von Sauer (2017). Dort werden vier unterschiedliche Typen von Lehrpersonen differenziert, die sich hinsichtlich ihres Verständnisses von Beratungsgesprächen voneinander unterscheiden. Sind die Eltern Initiator*innen des Kontakts, kann Beratung seitens der Lehrkräfte als responsive Unterstützung oder als direkter Ratschlag verstanden werden. Wenn die Lehrpersonen den Kontakt suchen, wird Beratung als lehrkraftinitiierte Rückmeldung versus als belastender Konflikt erlebt. Auch hier ist plausibel, dass diese verschiedenen Grundüberzeugungen bezüglich Elterngesprächen sowohl das Handeln in Elterngesprächen als auch die Teilnahme an bzw. die Wirksamkeit von Trainings in diesem Bereich beeinflussen.

Nicht eindeutig ist hingegen die Rolle von Berufserfahrung als Einflussfaktor auf Gesprächsführungskompetenz: Hertel (2009) konnte zwar konstatieren, dass jüngere Lehrpersonen stärker von ihrem Training profitierten als ältere Kolleg*innen, jedoch zeigte sich Berufserfahrung nicht als bedeutsamer Prädiktor für Beratungskompetenz. Auch Aich (2011) stellte in der Evaluation des Trainings zum Gmünder Modell Unterschiede hinsichtlich der Verbesserungen in der Gesprächsführung zwischen Studierenden, Referendar*innen und Lehrpersonen fest, die aber nicht eindeutig auf einen Effekt der Berufserfahrung hinweisen. Bruder et al. (2010) finden in ihrer Studie u.a., dass Lehr-

personen mit weniger Berufserfahrung signifikant besser bei der Beurteilung eines beratungsbezogenen Fallszenarios abschneiden als Lehrpersonen mit mehr Berufserfahrung. Somit kann festgehalten werden, dass es differentielle Effekte von Trainings der Beratungskompetenz bei unterschiedlichen Zielgruppen zu geben scheint. Bisher ist die Rolle der Berufserfahrung jedoch uneindeutig; eine erneute Betrachtung dieser Variable ist daher lohnenswert.

In der vorliegenden Studie werden daher das beratungsbezogene Selbstkonzept sowie die Berufserfahrung als zusätzliche Einflussfaktoren auf Gesprächskompetenz operationalisiert. Hinsichtlich des beratungsbezogenen Selbstkonzepts ist dabei einzuräumen, dass es sowohl ein Prädiktor als auch eine Folge dieser Kompetenz sein kann. Wie weiter unten im Methodenteil dargestellt werden wird, kommt im Rahmen der vorliegenden Studie aus messpragmatischen Gründen nur eine Untersuchung des beratungsbezogenen Selbstkonzepts als Prädiktor in Frage.

2.4 Fragestellungen

Ziel des Projekts ProfKom-L ist erstens der Transfer eines an angehende Lehrpersonen gerichteten Lehrbausteins zum Führen von Elterngesprächen an kooperierende Hochschulen (Gartmeier et al., 2020). Zweitens wird die Wirksamkeit dieses Lehrbausteins hinsichtlich der Förderung kommunikativer Kompetenz erforscht. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Durchführung des Lehrbausteins an der Universität Kassel. Er geht der Frage nach der Wirksamkeit des Lehrbausteins hinsichtlich der Förderung kommunikativer Kompetenz im Elterngespräch nach. Folgende zentrale Fragestellungen werden untersucht:

- Zeigen Lehramtsstudierende, die an dem kompetenzorientierten ProfKom-L-Lehrbaustein teilgenommen haben (Untersuchungsgruppe/UG), eine höhere Gesprächsführungskompetenz als Lehramtsstudierende, die den Lehrbaustein (noch) nicht absolviert haben (Kontrollgruppe/KG)?
- Welche Rolle spielen die Studiendauer sowie das beratungsbezogene Selbstkonzept als zusätzliche Einflussfaktoren?

Folgende Hypothesen können spezifiziert werden:

H1: Studierende der UG zeigen in simulierten Elterngesprächen höhere Gesprächsführungskompetenz als Lehramtsstudierende der KG.

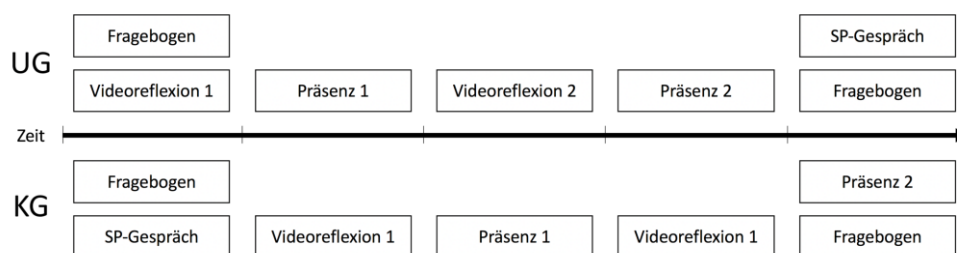
H2: Diese Effekte bleiben auch dann bestehen, wenn die Studiendauer sowie das beratungsbezogene Selbstkonzept als zusätzliche Einflussfaktoren berücksichtigt werden.

3 Methode

Im Folgenden werden Ziele, Datengrundlage und Erhebungs- und Auswertungsinstrumente der Studie vorgestellt.

3.1 Der ProfKom-Lehrbaustein

Ziel des Projekts ProfKom-L war es, einen zeitlich überschaubaren Lehrbaustein zu diesem Thema in die Curricula verschiedener Universitäten zu implementieren und die Wirksamkeit dieses Lehrbausteins empirisch zu prüfen. Der Baustein besteht aus zwei Online-Videreflexionsübungen (Elemente #1 und #3), die von den Studierenden selbstständig (im Sinne einer Hausaufgabe) durchgeführt wurden, und zwei etwa 90-minütigen Präsenzsitzungen (Elemente #2 und #4; die Zahlen bezeichnen die Reihenfolge, in der die Elemente absolviert wurden; vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).



Anmerkungen: SP-Gespräch = simuliertes Elterngespräch mit Schauspieler*in.

Abbildung 1: Überblick über den Ablauf des ProfKom-Lehrbausteins in der Untersuchungsgruppe (UG) und der Kontrollgruppe (KG)

Grundlage der Videoreflexionsübungen bildeten die Videofälle „So geht’s nicht weiter“ (Version 1 und 2; Gartmeier & Bahr, 2013). Die erste Videoreflexion (Element #1) basierte auf der ersten Version des genannten Videofalls, in der problematische Gesprächsführung von Seiten der Lehrperson zu sehen ist. Die Studierenden reflektierten anhand von Leitfragen über das gezeigte Gespräch. Die Fragen wurden durch Freitexteingabe beantwortet. Durch die reflektierende Bewertung eines konkreten Beispiels eines Elterngesprächs sollten die Studierenden ihren Blick dafür schärfen, was gelungene/weniger gelungene Beratung im Elterngespräch ausmacht. Dies sollte letztlich zur Entwicklung eines Qualitätsbegriffs in diesem Kontext beitragen. Im Rahmen der folgenden ersten Präsenzsitzung (Element #2) wurden theoretische Grundlagen der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern erarbeitet und genutzt, um mögliche Gründe für den problematischen und konflikthafter Verlauf des Gesprächs aus Element #1 zu beschreiben. Ziel dieser Sitzung war es somit, den Studierenden ein vertieftes Verständnis für die Unterschiedlichkeit der Rahmenbedingungen und Ausgangspunkte von Eltern und Lehrkräften im Elterngespräch zu vermitteln. Die Sitzung war primär dozierenden-zentriert gestaltet, beinhaltete aber viele interaktive Elemente sowie eine größer angelegte Gruppenarbeit, in der die Studierenden frei diskutierten und Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung präsentierten. Die zweite Videoreflexionseinheit (Element #3) folgte demselben didaktischen Prinzip wie Element #1, jedoch auf der Grundlage der positiven Version der Gesprächsvideos. Durch den Vergleich der beiden Versionen eines anspruchsvollen Elterngesprächs und durch die tiefere Analyse der Gelingensbedingungen schulischer Elterngespräche sollten die Studierenden Ideen entwickeln, wie gute Gesprächsführung mit Eltern umgesetzt werden kann. Diese praktische Umsetzung stand auch im Fokus der zweiten Präsenzsitzung (Element #4), in der die Studierenden Rollenspiele in Kleingruppen durchführten. Sitzung #4 wies somit einen noch höheren Grad an Eigenaktivität auf als Sitzung #3. Dabei erprobten die Studierenden verschiedene Verhaltensweisen und gaben/erhielten Feedback untereinander sowie von den Dozierenden. Abschluss des Lehrbausteins bildete ein simuliertes Elterngespräch, in dem die Studierenden in die Rolle einer Lehrkraft schlüpfen. Sie führten ein Elterngespräch mit einem*iner trainierten Schauspieler*in in der Rolle eines Elternteils (s. Kap. 3.4). Eine Videoaufzeichnung dieses Gesprächs wurde für die vorliegende Studie als Assessment von Gesprächsführungskompetenz genutzt. Kontext der Durchführung des Lehrbausteins an der Universität Kassel bildete ein Seminar im Basismodul „Beobachten, Beraten und Fördern im pädagogischen Feld“ des bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums, das im Verbund mit einer Vorlesung angeboten wurde.

3.2 Design

Die Wirksamkeitsforschung zum ProfKom-Lehrbaustein war als ein quasi-experimentelles Wartekontrollgruppendesign angelegt (vgl. Abb. 1 auf der vorherigen Seite): Die Untersuchungsgruppe (UG) absolvierte zunächst den Lehrbaustein und führte danach das simulierte Elterngespräch. Die Kontrollgruppe (KG) durchlief das simulierte Gespräch vorab und nahm im Anschluss an den Präsenzsitzungen des Lehrbausteins teil. Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden in den Sommersemestern 2016 und 2017 erhoben. In jedem Semester wurde in einem Kurs die UG, in einem zweiten die KG realisiert. Die Zuweisung der Studierenden zu den Gruppen erfolgte durch ein Zuteilungsverfahren der Universität. Studierende, die im Vorsemester einer bestimmten Vorlesung zugeordnet worden waren, wurden aufgrund der eigenen Priorisierung der Studierenden, aufgrund anfallender Anmeldezahlen und unter Berücksichtigung besonderer Härten einem von mehreren inhaltsgleichen Seminaren zugeteilt. Die Zuordnung der verschiedenen Seminargruppen zu den Untersuchungsgruppen (UG/KG) erfolgte dann per Losverfahren.

3.3 Stichprobe

Von 100 Studierenden, die den ProfKom-Lehrbaustein absolvierten, meldeten sich 57 ($n_{UG}=27$, $n_{KG}=30$) freiwillig für die Teilnahme an der Studie. Hinsichtlich der bisherigen Studiendauer ergab sich folgendes Bild: Die Studierenden der UG befanden sich im Schnitt im 5. bis 6. Semester ($M=5.62$, $SD=2.67$), die Studierenden der KG hingegen durchschnittlich im 3. bis 4. Semester ($M=3.78$, $SD=2.15$). Die Gruppen unterschieden sich signifikant hinsichtlich der Kovariate *Studiendauer* ($F(1, 52)=7.63$, $p\leq.05$). 38,5 Prozent der Befragten in der UG und 55,6 Prozent der Befragten in der KG waren weiblich. Ein Chi-Quadratstest ergab diesbezüglich keinen signifikanten Unterschied zwischen UG und KG. Die meisten Teilnehmer*innen studierten ein Lehramt, und zwar für Grundschule ($n=6$), für Haupt- und Realschule ($n=8$), für Gymnasium ($n=29$) oder im Bereich Wirtschaftspädagogik ($n=7$). Drei Studierende gaben an, den Masterstudiengang Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu studieren, der ebenfalls für eine Arbeit im Bildungssektor qualifiziert. Als weitere Eingangsvariable wurde das Beratungsselbstkonzept der Studierenden erhoben (Beschreibung des Erhebungsinstruments s. Kap. 3.4); hier zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmer*innen der UG und der KG ($F(1, 52)=0.74$, n.s.). Die Intervention wurde in verschiedenen Semestern durchgeführt; daher wurde eine Korrelation des Durchführungszeitpunkts mit den weiteren Variablen empirisch überprüft. Da keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden konnten, findet der Durchführungszeitpunkt in den weiteren Analysen keine Berücksichtigung.

3.4 Datengrundlage und Erhebungsinstrumente

In der vorliegenden Studie wurden simulierte Elterngespräche als Instrument zur Erfassung von Gesprächskompetenz eingesetzt. Dazu wurden professionelle Schauspieler*innen auf Basis eines detaillierten Rollenskripts trainiert, eine bestimmte Rolle bzw. eine bestimmte Situation möglichst standardisiert zu verkörpern. Die Situation beinhaltete eine Beschwerde seitens eines Elternteils. Vor dem Gespräch erhielten die Teilnehmer*innen, die die Rolle der Lehrkraft übernahmen, Informationen über den im Gespräch thematisierten Schüler. Das Gespräch fand an einem extra vereinbarten Termin an der Universität statt und wurde auf Video aufgezeichnet. Nach dem Gespräch bekamen die Studierenden von dem*der Schauspieler*in auf Grundlage eines Einschätzungsbogens eine kurze Rückmeldung zu ihrem Verhalten im Gespräch.

Insgesamt konnten auf diese Weise 57 Videos ($n_{UG}=27$, $n_{KG}=30$) aufgezeichnet und hinsichtlich der Qualität der Gesprächsführung ausgewertet werden. Die Qualitätsbeur-

teilung wurde von drei unabhängigen Rater*innen auf Basis eines Codiermanuals vorgenommen. Grundlage für dieses Manual war das im Rahmen der Studie von Gartmeier et al. (2015) verwendete Instrument. Im Rahmen der Adaption dieses Instruments wurden auf Basis des Münchner Modells und der Inhalte des ProfKom-Lehrbausteins verhaltensnahe Items für jede Kompetenzfacette formuliert und gemeinsam erprobt bzw. weiterentwickelt, bis die Beurteiler*innenübereinstimmung im zufriedenstellenden Bereich ($ICC \geq .50$) lag. Dabei wurden die Items jeweils auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 „niedrige Ausprägung“ bis 4 „hohe Ausprägung“ eingeschätzt (s. Tab. 1), wobei den Beurteiler*innen unbekannt war, welcher Gruppe die Teilnehmer*innen jeweils angehörten.

Zunächst wurde gemäß des Münchner Modells von drei Facetten der Gesprächsführungskompetenz ausgegangen. Konfirmatorische Faktorenanalysen zeigten jedoch eine bessere Passung eines Modells mit einem globalen Faktor „Gesprächsführungskompetenz“ auf die Daten ($CFI=.96$; $RMSEA=.08$); dementsprechend wurden die weiteren Analysen mit einem einfaktoriellen Modell durchgeführt. Die Reliabilität der einfaktoriellen Skala lag bei einem Cronbachs Alpha von 0,93. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die Items und deren Mittelwerte/Standardabweichungen.

Tabelle 1: Items zur Erfassung von Gesprächsführungskompetenz

	Gesamtskala	<i>M(SD)</i> UG	<i>M(SD)</i> KG
		2.59 (0.35)	2.21 (0.53)
Die Lehrperson...			
... schafft eine freundliche Atmosphäre (BE)		2.93 (0.62)	2.60 (0.62)
... begegnet dem Elternteil auf Augenhöhe (BE)		2.81 (0.40)	2.50 (0.73)
... äußert Wertschätzung explizit (BE)		2.67 (0.73)	2.20 (0.61)
... thematisiert Gefühle des Elternteils (BE)		2.00 (0.56)	1.63 (0.67)
... ermutigt zum Sprechen (BE)		2.44 (0.58)	2.07 (0.69)
... zeigt Interesse an der Perspektive des Elternteils (PR)		2.85 (0.60)	2.23 (0.77)
... vereinbart realistische, sinnvolle Maßnahmen (PR)		2.56 (0.61)	2.27 (0.52)
... handelt die Umsetzung der Maßnahmen mit dem Elternteil aus (PR)		2.22 (0.42)	1.93 (0.74)
... arbeitet produktiv mit dem Elternteil zusammen (PR)		2.81 (0.48)	2.37 (0.81)
... gestaltet einen sinnvollen Gesprächsablauf (STR)		2.52 (0.51)	2.30 (0.54)
... nutzt Metakommunikation (STR)		2.70 (0.47)	2.20 (0.66)

Anmerkungen: BE = Beziehungsgestaltung; PR = Problemlösung; STR = Strukturierung des Gesprächsablaufs; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; UG = Untersuchungsgruppe; KG = Kontrollgruppe.

Von 54 ($n_{UG}=26$, $n_{KG}=28$) Personen, die den Fragebogen vor Absolvierung des Lehrbausteins ausgefüllt hatten, lagen Online-Fragebogendaten vor. Die Studierenden machten darin Angaben zu ihrem Beratungsselbstkonzept sowie ihrer bisherigen Studiendauer. Wegen der nicht vorhandenen beruflichen Beratungserfahrung der Studierenden konnte das Beratungsselbstkonzept nicht berufsbezogen erfasst werden, sondern wurde über bisherige mit Beratung verknüpfte (Alltags-)Erfahrungen operationalisiert. Dazu nutzen wir ein bestehendes Instrument von Bauer et al. (2010), in dem die Studierenden die folgenden drei Aussagen auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“ einschätzen: „Ich kann andere gut beraten“, „Andere haben schon immer gerne meinen Rat gesucht“ und „Anderen bei Problemen weiterzuhelfen ist etwas,

das ich gut kann“. Mit einem Cronbachs Alpha-Wert von 0,83 zeigte die Skala hohe interne Konsistenz. Innerhalb der Gruppen zeigten sich folgende Werte für M/SD : $M_{UG}=3.24/SD=0.49$; $M_{KG}=3.12/SD=0.57$. Ihre bisherige Studiendauer gaben die Studierenden als die Anzahl bislang studierter Semester an.

Wie bereits im Theorieteil erwähnt, wäre es prinzipiell gleichermaßen plausibel, das Beratungsselbstkonzept sowohl als einen Prädiktor als auch als eine Folge professioneller Gesprächsführungskompetenz zu betrachten. Aufgrund der Tatsache, dass das Beratungsselbstkonzept in der vorliegenden Studie zeitlich *vor* der Absolvierung des Lehrbausteins sowie des Assessments erfasst wurde, wird dieser Faktor hier als Prädiktor der Gesprächsführungskompetenz operationalisiert (und nicht als Resultat dieser Kompetenz bzw. deren Förderung durch die hier beforschte Intervention; Döring & Bortz, 2016).

3.5 Auswertungsmethoden

Die Hypothesen wurden mittels Kovarianzanalysen überprüft, die mithilfe des Programms SPSS (Version 23) durchgeführt wurden. Dabei werden Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen unter Berücksichtigung der Varianz verglichen. Die Effektstärke wird als η^2 berechnet (vgl. z.B. Döring & Bortz, 2016). Die Kovarianzanalyse erlaubt zudem die Aufnahme zusätzlicher Prädiktoren (in Form von Kovariaten) in das Modell. Die Ergebnisse werden im Folgenden, gegliedert nach den Hypothesen, vorgestellt.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die beiden Hypothesen zur Wirksamkeit der Intervention sowie zu den Einflussfaktoren auf die Performanz im simulierten Elterngespräch auf Basis der empirischen Analysen beleuchtet.

4.1 Unterschiede in der Gesprächsführungskompetenz im simulierten Gespräch nach Gruppenzugehörigkeit (H1)

Die Betrachtung der Mittelwerte in der Gesprächsführungskompetenz (s. Tab. 1) zeigt, dass die Studierenden der UG in ihrer Gesprächsführungskompetenz von den Rater*innen im Mittel besser eingeschätzt werden als Studierende der KG. Die Varianzanalyse mit dem Faktor Gruppe ergibt einen signifikanten Vorteil der Personen der UG im Vergleich zur KG, welche kein Training erhielt ($F(1, 55)=10.14, p \leq .05, \eta^2=.16$). Damit ist der Effekt der Gruppenzugehörigkeit als groß einzuschätzen (vgl. Döring & Bortz, 2016); durch das Modell werden ca. 16 Prozent der Varianz zwischen den beiden Gruppen aufgeklärt.

Um die Effekte der Intervention im Einzelnen abschätzen zu können, werden die einzelnen Indikatoren näher betrachtet (s. Tab. 1): Über alle Items hinweg werden die Personen der Untersuchungsgruppe günstiger eingeschätzt als die Personen der Kontrollgruppe. Besonders groß (und jeweils statistisch signifikant für $p \leq .05$) sind die Mittelwertsunterschiede bei den Items „Interesse an der Perspektive des Elternteils“, „Gesprächsfokussierung der Lehrperson“, „Äußerungen von (expliziter) Anerkennung“ sowie „Produktive gemeinsame Zusammenarbeit“.

4.2 Einbezug der Einflussfaktoren Selbstkonzept und Studiendauer (H2)

Weiterhin wird betrachtet, ob das Beratungsselbstkonzept der Studierenden sowie die bisherige Studiendauer Einfluss auf die Performanz im simulierten Elterngespräch nehmen. Vorab wurden die Pearson-Produkt-Moment-Korrelationen der unabhängigen Variablen mit der Gesprächsführungskompetenz betrachtet. Es zeigte sich eine signifikante

Korrelation mit dem Beratungsselbstkonzept ($r=.35$, $p<.05$), nicht aber mit der Studiendauer.

Eine einfaktorielle Varianzanalyse mit dem Faktor Gruppe und den Kovariaten Studiendauer und Beratungsselbstkonzept und der unabhängigen Variable Gesprächsführungskompetenz bestätigt diese Ergebnisse. Der Trainingseffekt war auch unter Berücksichtigung der beiden Kovariaten noch nachweisbar ($F(1,53)=5.23$, $p<.05$, $\eta^2=.10$); der Effekt der Gruppenzugehörigkeit war nach wie vor als bedeutsam einzuschätzen (mittlerer Effekt) (vgl. Döring & Bortz, 2016). Das Beratungsselbstkonzept zeigte sich zudem mit $F(1,53)=6.41$ und $p<.05$ ($\eta^2=.12$) als ein statistisch bedeutsamer Prädiktor der Performanz im Elterngespräch. Die bisherige Studiendauer hatte keinen signifikanten Einfluss auf die eingeschätzte Gesprächsführungskompetenz ($F(1,53)=0.00$, $\eta^2=.00$, n.s.). Insgesamt konnten durch das erweiterte Modell 22.2 Prozent der Varianz aufgeklärt werden.

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde weiterhin geklärt, ob das Beratungsselbstkonzept als vollständiger Moderator des Trainingserfolgs zu betrachten ist – also ob ein hohes Beratungsselbstkonzept die Zugehörigkeit zur Trainingsgruppe ersetzen kann. Dazu wurde zusätzlich ein Interaktionsterm (Gruppe*Selbstkonzept) in das Modell aufgenommen. Es ergab sich jedoch kein signifikanter Effekt auf die Performanz. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass das Beratungsselbstkonzept zwar als Einflussfaktor relevant ist, dass der Erfolg der Trainingsmaßnahme jedoch unabhängig vom Beratungsselbstkonzept nachweisbar ist.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten auf die Wirksamkeit des ProfKom-Lehrbausteins hinsichtlich der Förderung der Performanz in (simulierten) Elterngesprächen hin. Studierende, die an dem Lehrbaustein teilgenommen hatten, wurden von den Rater*innen über alle Items hinweg positiver hinsichtlich ihrer Gesprächsführungskompetenz eingeschätzt als Studierende, die zuvor kein spezielles Training erhalten hatten. Der Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen war statistisch bedeutsam. Außerdem blieb der moderate Trainingseffekt auch dann bestehen, wenn das Beratungsselbstkonzept und die Studiendauer als Kovariaten in das Modell miteinbezogen wurden. Das Selbstkonzept zeigte sich erwartungskonform als statistisch bedeutsam auf die Performanz im simulierten Elterngespräch (mittelgroße Effektstärke), beeinflusste aber den Trainingserfolg nicht signifikant. Die Studiendauer stand nicht in signifikantem Zusammenhang mit der Gesprächsführungskompetenz und zeigte sich somit auch als unbedeutend für den Trainingserfolg.

Gerade unter Berücksichtigung der Kürze der Intervention (zweimal 90 Minuten plus Videoreflexionseinheiten) sind diese Resultate als Erfolg zu werten. Die Studien von Aich (2011) und Hertel (2009) untersuchen von der Zielsetzung her vergleichbare Interventionen, jedoch mit deutlich höherer zeitlicher Dauer. Sowohl von der Dauer her als auch inhaltlich ist die aktuelle Intervention vergleichbar mit der bei Gartmeier et al. (2015) beforschten, für die ebenfalls positive Trainingseffekte nachgewiesen wurden. Dieses Ergebnis bestätigt den Befund eines Reviews aus dem Bereich Medical Education, wonach wirksame Kommunikationstrainings mindestens einen Tag dauern sollten (Berkhof et al., 2011). Die aktuelle Studie legt darüber hinaus nahe, dass die Trainingszeit nicht unbedingt am Stück absolviert werden muss, sondern dass auch eine Aufteilung auf mehrere Einheiten möglich ist, die inhaltlich aufeinander bezogen sind und zeitlich nicht zu weit voneinander entfernt durchgeführt werden.

Ein innovativer Aspekt der vorliegenden Studie liegt in der Beleuchtung von Zusammenhängen zwischen den Selbsteinschätzungen Studierender (hier: Selbstkonzept bzgl. Beratung) und ihrer Kompetenz zum Führen simulierter Elterngespräche. Bisher existie-

ren wenige Studien, die Selbsteinschätzungen und gezeigte Verhaltensweisen im Elterngespräch zueinander in Beziehung setzen. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse kann ein bedeutsamer Einfluss des Beratungsselbstkonzepts auf die tatsächliche Performanz im Elterngespräch konstatiert werden. Dieser Befund wird gestärkt, da die Studierenden sich hinsichtlich ihres Selbstkonzepts einschätzten und die Beurteilung der Gesprächsführung durch Rater*innen vorgenommen wurde. Damit kommt die vorliegende Studie der Forderung von Retelsdorf et al. (2014) nach, Einschätzungen des Beratungsselbstkonzepts durch Bezüge zu Außenkriterien zu validieren. Einschränkend muss allerdings bemerkt werden, dass das Beratungsselbstkonzept hier nicht berufsbezogen untersucht wurde.

Eine Limitation der vorliegenden Studie liegt in der Freiwilligkeit der Teilnahme am Schauspieler*innengespräch. Damit einhergehende Selektionseffekte können nicht ausgeschlossen werden. Jedoch zeigten sich (mit Ausnahme der Studiendauer) keine systematischen Gruppenunterschiede zwischen UG und KG. Gleichzeitig fielen die Selbsteinschätzungen des Beratungsselbstkonzepts mit $M=3.18$ ($SD=.53$) recht hoch aus. Auch dieser Wert deutet darauf hin, dass sich eher Personen mit hohem Selbstkonzept freiwillig zur Teilnahme am Schauspieler*innengespräch meldeten. Aufgrund begrenzter Ressourcen war es weiterhin nicht möglich, die Performanz der Studierenden im Längsschnitt, also vor und nach der Intervention, zu erheben, was weitere Hinweise auf die Wirksamkeit des Lehrbausteins hätte geben können. Dies war vor allem vor dem Hintergrund der zeit- und organisationsintensiven Schauspieler*innengespräche nicht umsetzbar. Auch weiterführende Fragen dazu, welche Bestandteile des Lehrbausteins wie wirksam sind, können auf Basis der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden.

Weitere experimentelle Studien wären hier notwendig, bei denen gezielt spezifische Aspekte des Lehrbausteins manipuliert werden sollten.

Gleichzeitig erlaubt die vorliegende Studie keinen differenzierteren Einblick bzgl. der Frage, ob die drei hier fokussierten Aspekte der Beratungskompetenz durch die vorliegende Intervention in unterschiedlicher Art und Weise angesprochen wurden. Einerseits scheint die Dauer des hier fokussierten Lehrbausteins etwas knapp, um alle drei Aspekte anzusprechen. Andererseits wurde in den Gesprächen mit Schauspieler*innen eine komplexe Gesprächssituation simuliert, in der die Studierenden bzgl. aller drei Kompetenzfacetten gefordert waren. Im Rahmen zukünftiger Studien sollte auf Basis einer umfangreicheren Stichprobe eine differenzierte Analyse der Wirksamkeit des Lehrbausteins bzgl. der drei Kompetenzfacetten durchgeführt werden.

Eine weitere relevante Fragestellung, die in der vorliegenden Studie nicht gezielt adressiert werden konnte, ist, inwieweit das Assessment mit Schauspieler*innen, die in die Rolle von Eltern schlüpfen, selbst als lernwirksames didaktisches Element zu betrachten ist (Dotger, Dotger & Maher, 2010). Im Vergleich zu den Rollenspielen mit Peers, die im Rahmen des Lehrbausteins durchgeführt wurden, weisen Schauspieler*innengespräche sicherlich einen höheren Realitätsgrad auf. Daher ist prinzipiell von einem hohen didaktischen Nutzen solcher Simulationen auszugehen. Bisher ist jedoch wenig darüber bekannt, wie dieser Nutzen möglichst gut ausgeschöpft werden kann (Wiesbeck, 2015), z.B. durch gezieltes und systematisches Feedback. Weiterhin könnte die Hypothese formuliert werden, dass Erfahrungen im Rahmen simulierter Elterngespräche Studierenden die Notwendigkeit verdeutlichen, Kompetenzen im Bereich der Beratung von Eltern zu entwickeln – und sich daher positiv auf ihre Motivation auswirken, Beratungskompetenz zu erwerben. Weitere Forschung dazu im Kontext der empirischen Lehrer*innenbildung ist sicherlich lohnenswert und notwendig.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass der Lehrbaustein eine vielversprechende Möglichkeit bietet, um bestehende Lehrveranstaltungen, die sich im weitesten Sinne mit der Beratungsaufgabe von pädagogischem Personal beschäftigen, durch ein kompetenzorientiertes Element zu ergänzen. Der inhaltliche Fokus des Lehrbausteins liegt auf dem schulischen Elterngespräch – spezieller noch: auf dem Umgang

mit Beschwerden von Eltern. Dies stellt einerseits eine etwas spezielle Schwerpunktsetzung dar. Andererseits gehen wir davon aus, dass auch andere pädagogisch tätige Berufsgruppen gelegentlich Beschwerdegespräche führen bzw. dass (angehende) Lehrpersonen auch andere Arten von Gesprächen führen. Es ist im Detail empirisch zu prüfen, wie erfolgreich sich der vorliegende Lehrbaustein in verschiedene Kontexte hinein transferieren lässt.

Im Rahmen von Transferszenarien könnte der didaktische Ansatz des Lehrbausteins auch noch erweitert werden: So wurden z.B. die Reflexionsübungen in der hier fokussierten Durchführung des Lehrbausteins nicht gezielt vor- oder nachbereitet. Gerade eine Nachbereitung wäre jedoch vielversprechend, zumal wenn als Grundlage dafür die reflexiven Kommentare der Studierenden genutzt werden könnten. In Anknüpfung an diese Kommentare könnte ein*e Dozierende*r verschiedene Sichtweisen auf die Videofälle identifizieren, diese im Präsenzkurs einbringen und zur Diskussion stellen. Durch solche Ergänzungen könnte u.U. eine Verstärkung der Lerneffekte erzielt werden.

In anderen Studiengängen – v.a. in der Medizin – ist es mittlerweile beinahe selbstverständlich, simulationsbasierte Lehr-Lernumgebungen bereitzustellen und die dafür notwendigen finanziellen und materiellen Ressourcen zu mobilisieren (z.B. zur Finanzierung von Schauspieler*innen). Bestehende Evidenz zeigt, dass solche Simulationen Studierenden dabei helfen können, ein realistisches fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept hinsichtlich zukünftiger schulischer Anforderungen zu entwickeln (vgl. Dotger & Smith, 2009), von dem sie auf vielerlei Weise profitieren können. Angesichts des professionsorientierten Charakters des Lehramtsstudiums und des hohen öffentlichen Interesses an der Verbesserung der Qualität der universitären Lehramtsausbildung ist es daher irrational, dass es in diesem Bereich immer noch schwierig ist, Gelder für didaktische Maßnahmen (wie etwa für simulierte Elterngespräche) zu akquirieren. Eine kurzfristige Lösung dafür könnte der Einsatz fortgeschrittener Studierender (statt Schauspieler*innen) im Kontext von Rollenspielen sein. Allerdings stellt sich die Frage, ob und unter welchen Bedingungen eine solche Substitution möglich ist bzw. welche Einbußen damit verbunden sind.

Abschließend kann hervorgehoben werden, dass das Projekt ProfKom-L durch seine inhaltliche Ausrichtung einen wichtigen Beitrag zur Lehrkräfteausbildung leistet, weil es einen bislang vernachlässigten Bereich fokussiert. Zudem konnten Hinweise auf die Wirksamkeit dieser kurzen Intervention gefunden werden, die sich gut in bestehende Lehrveranstaltungen integrieren lässt. Dementsprechend ist die Verbreitung des Lehrbausteins auch an weitere universitäre Standorte wünschenswert, um möglichst vielen Studierenden aller Schulstufen eine Teilnahme zu ermöglichen.

Literatur und Internetquellen

- Aich, G. (2011). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch: Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bauer, J., Drechsel, B., Möller, J., Prenzel, M., Retelsdorf, J., Rösler, L. & Sporer, T. (2009). *Skalen und Items des BMBF-Projektes: PaLea – Panel zum Lehramtsstudium*. IPN.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 277–337. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Berkhof, M., van Rijssen, H.J., Schellart, A.J., 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>

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Bd. 3) (S. 177–212). Hogrefe.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 274–285). Beltz.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dotger, B.H., Dotger, S.C. & Maher, M.J. (2010). From Medicine to Teaching: The Evolution of the Simulated Interaction Model. *Innovative Higher Education*, 35 (3), 129–141. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9128-x>
- Dotger, B.H. & Smith, M.J. (2009). “Where’s the Line?” – Negotiating Simulated Experiences to Define Teacher Identity. *The New Educator*, 5 (2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399570>
- 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. (Drehbuch) & Bahr, A. (Regie). (2013). *So geht’s nicht weiter* [Lehrfilm]. Zugriff am 16.09.2022. <https://mediatum.ub.tum.de/1356810>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M.R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G.E., Wiesbeck, A. & 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. <http://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M.R., Karsten, G. & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 412–424). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_29
- Gartmeier, M.,³ Deistler, A.,³ Fischer, N., Gut, R., Hoier, S., Riedo, D., Sauer, D., Spitzner, J. & Weißer, D. (2020). Praxis psychologischer Beratung und Intervention: Konzeption und Transfer eines didaktischen Bausteins zum Aufbau der Kompetenz angehender Lehrpersonen im Bereich der Gesprächsführung mit Eltern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (1), 4–12. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art02d>
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern*. Waxmann.
- 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* (S. 40–62). Beltz.
- Jucks, R. & Päuler-Kuppinger, L. (2017). Teachers’ and Parents’ Beliefs About Effective Teaching and Their Assumptions on the Other Group’s Perspective. *Journal of Educational Research Online*, 9 (3), 12–25.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

³ Geteilte Erstautor/innenschaft.

- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 177–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8
- Morf, C.C. & Koole, S.L. (2014). Das Selbst. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 141–195). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_5
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Haupt.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S.K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60 (2), 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Klinkhardt.
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik* (S. 193–216.). Waxmann.
- Sauer, D. (2017). Parent-Teacher Counseling: On ‘Blind Spots’ and Didactic Perspectives. A Qualitative-Reconstructive Study on Teachers’ Counseling Responsibilities. *Journal of Educational Research Online*, 9 (3), 47–81.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 575–612). Beltz.
- Westphal, M. (2009). Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 89–105). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_5
- Wiesbeck, A. (2015). *An Evaluation of Simulated Conversations as an Assessment of Pre-Service Teachers’ Communication Competence in Parent-Teacher Conversations*. Dissertation, TU München. <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1271404/1271404.pdf>
- Wild, E. (2003). Lernen lernen. Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen. *Unterrichtswissenschaften*, 31 (1), 2–5.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Schöningh utb. <https://doi.org/10.36198/9783838534183>

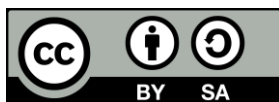
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Gartmeier, M., Fischer, F., Deistler, A., Riedo, D. & Gut, R. (2022). Förderung der Kompetenz angehender Lehrpersonen zum Führen von Elterngesprächen. Wirksamkeit einer Kurzintervention. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 241–256. <https://doi.org/10.11576/hlz-5230>

Eingereicht: 16.02.2022 / Angenommen: 22.08.2022 / Online verfügbar: 26.09.2022

ISSN: 2625–0675



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>

English Information

Title: Fostering Becoming Teachers' Parent Communication Competence. Efficacy of a Brief Intervention

Abstract: Despite communicating with parents being an important professional task of teachers, the respective competencies are often not part of teacher education curricula. Some existing training programs with positive evidence for their efficacy are quite time-consuming and are not thoroughly documented – which makes it difficult to transfer them between different teacher education curricula. Hence, we have developed a didactically innovative and concise instructional module about communication with parents. It has been designed to be easily transferred between different curricula. In this empirical study, we research the efficacy of the instructional module which comprises two lessons in person and two video-based reflection-exercises as homework. As an assessment of communication competence, we used simulated conversations with trained actors. In an experimental study, students who had worked on the instructional module (intervention group) were compared with untrained students (wait list control group). As covariates of our dependent variable, conversation competence, we took the semesters studied and the counselling-related self-concept into account. The videotaped conversations were judged by trained raters with high reliability. Our analyses showed a statistically relevant, but moderate effect of the trained compared to the untrained students, which is an indicator for the effectiveness of the instructional module. The effect remained stable when taking the counselling-related self-concept and the semesters studied into account as covariates. The self-concept, however, showed to be relevant for the performance in the simulated conversations. Our results amend existing research because they illustrate that by means of a rather brief didactic module, tangible effects regarding communication competence can be achieved.

Keywords: professional communication; teacher education; parent-teacher conversations; communication training; brief intervention