

Artikel erschienen in:

Julia Jennek (Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen

Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam

(Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung ; 2)

2022 – 321 S.

ISBN 978-3-86956-508-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50096>



Empfohlene Zitation:

Denise Kücholl; Rebecca Lazarides; Andrea Westphal: Förderung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium: Entwicklung eines Seminarkonzepts und Anwendung des aktiven Zuhörens in den Schulpraktischen Übungen, In: Julia Jennek (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung 2), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2022, S. 145–168.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57076>

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Förderung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium

Entwicklung eines Seminarkonzepts und Anwendung
des aktiven Zuhörens in den Schulpraktischen Übungen

Denise Kücholl, Rebecca Lazarides und Andrea Westphal

ZUSAMMENFASSUNG Die Fähigkeit zu beraten gilt als ein wichtiger Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Lehrveranstaltungskonzepte, die theoretisches Beratungswissen vermitteln und gleichzeitig praktische Erfahrungen im Beraten ermöglichen, sind daher hochrelevant für die Entwicklung berufsspezifischer Fähigkeiten. Angelehnt an ein vierdimensionales Modell der Beratungskompetenz wurde an der Universität Potsdam ein Seminarkonzept für angehende Lehrkräfte entwickelt. Es bietet Lerngelegenheiten, um Beratungswissen zu Kommunikations-, Diagnostik-, Problemlöse- und Bewältigungs-Skills zu erwerben und dieses Wissen in konstruierten Beratungssituationen im Seminar anzuwenden, die klassisch für die berufliche Schulpraxis sind. Darüber hinaus wurden die Lehramtsstudierenden motiviert, spezifische Beratungskompetenzen – konkret das aktive Zuhören – im Rahmen der Schulpraktischen Übungen anzuwenden. Erste Erkenntnisse der Analyse der durchgeführten Unterrichtsstunden werden dargestellt.

ABSTRACT Counseling in school is an important aspect of professionalization and an important fact of teachers' professional competence. Courses which deal with theoretical knowledge and offer opportunities for practical experiences are extremely important for developing professional competence. In this overview, we present a training for pre-service teachers that aims to enhance counseling skills at schools and to practice specific counseling skills and abilities. Following a four-dimensional model of counseling competence, we developed a concept to train communication-skills, diagnostic-skills, problem-solving-skills and coping-skills. In the course, pre-service teachers train their skills using case studies and practical experiences. We discuss the didactic conceptualization of the course and present first results of our evaluative feedback process that involved participating pre-service teachers.

1 EINLEITUNG

Das Durchführen von Beratungen gilt als fester Bestandteil des Schulalltags und gehört zu den Aufgabenbereichen von Lehrkräften, die zunehmend an Bedeutung gewinnen (Bennewitz, 2016). Beratungen sind als wichtige Form pädagogischen Handelns anzusehen (Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007). Dabei sind deutliche Parallelen zwischen dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und Beratungen zu erkennen. Lehrkräfte haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler umfassend in ihrer Entwicklung zu unterstützen, so dass diese vielfältigen Anforderungssituationen verantwortungsbewusst begegnen können (Schnebel, 2017). Lehrkräfte werden dabei täglich – sei es im Unterricht oder darüber hinaus – mit einer Fülle von Beratungsaufgaben konfrontiert. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden und kompetent beraten zu können, benötigen Lehrkräfte bereits in der Lehramtsausbildung entsprechende Lerngelegenheiten. Bisher werden Lehrkräfte und Lehramtsstudierende jedoch nicht umfassend auf den Aufgabenbereich der Beratung vorbereitet. Vor allem Berufseinsteigende fühlen sich den vielfältigen Beratungsaufgaben daher oft nicht gewachsen (Brunner, Hertel, Gerich & Schmitz, 2014). Häufig können sie aufgrund nur geringfügiger praktischer Erfahrungen nicht auf Erfahrungswerte aus Beratungssituationen zurückgreifen. Um negative Beanspruchungsfolgen wie beispielsweise Stress oder Erschöpfung beim Berufseinstieg zu vermeiden, ist es wichtig, angehenden Lehrkräften bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung Lerngelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie Beratungskompetenz erwerben können (Rothland & Klusmann, 2016). Lehrveranstaltungs-konzepte, die schulpraktisches Lernen ermöglichen, können dazu beitragen, angehende Lehrkräfte in der Entwicklung professioneller Kompetenzen zu unterstützen (König & Rothland, 2018). Mit dem im Folgenden vorgestellten Seminarkonzept zur Förderung von Beratungskompetenz wird eben dieses Ziel verfolgt: Lehramtsstudierenden wird die Lerngelegenheit geboten, das erworbene theoretische Wissen mithilfe konstruierter Beratungssituationen praktisch zu erproben. Darüber hinaus wird betrachtet, inwieweit Lehramtsstudierende das aktive Zuhören, das wesentlich für Beratungskompetenz ist, in den Schulpraktischen Übungen anwenden.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Beratung als vielfältiges Aufgabengebiet im Schulalltag

Beratungen sind im schulischen Alltag allgegenwärtig und dabei höchst unterschiedlich und vielfältig (Bennewitz, 2016). Neben Schülerinnen und Schülern beraten Lehrkräfte Eltern, Großeltern und andere Personen, die zum Familiensystem gehören (Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013). Ebenso beraten Lehrkräfte Lehramtsstudierende, die im Rahmen ihrer Ausbildung Praktika durchführen sowie angehende Lehrkräfte, die das Referendariat absolvieren (Schnebel, 2017). Des Weiteren finden Beratungen innerhalb des Kollegiums statt, beispielsweise im Rahmen von kollegialen Fallberatungen und unterrichtlichen Supervisionen (Pallasch, 2002). Das Durchführen von Beratungen wird in den Standards zur Lehrerbildung benannt und ist Bestandteil des Kompetenzbereichs *Beurteilen* (KMK, 2019). Beratungswissen ist neben dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen, dem pädagogisch-psychologischen Wissen und dem Organisationswissen ein wichtiger Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011). Es handelt sich dabei um eine Wissensdimension, die weitgehend fachunabhängig ist und in der das Erleben und Verhalten verschiedener Beteiligter überwiegend in mehreren Dimensionen thematisiert wird.

Beratungssituationen sind bezogen auf die zu besprechenden Themen und auch in sozialer Hinsicht weitgehend komplex. In schulischen Beratungssituationen steht dabei im Mittelpunkt, Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Lernens zu beraten (Schnebel, 2017). Dabei spielen schulische Übergänge eine wichtige Rolle, da sie in der Regel weitreichende Einschnitte im Leben der Kinder und Jugendlichen bedeuten. Lehrkräfte beraten dabei sowohl in der Schuleingangsphase, beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule sowie am Ende der Sekundarstufe I bzw. am Ende des Abiturs. Auch beraten Lehrkräfte dazu, inwieweit ein Schulwechsel angemessen erscheint oder inwieweit die Wiederholung einer Klassenstufe sinnvoll ist. Schwarzer und Posse (2008) bezeichnen diesen Bereich als Orientierungsberatung. Darüber hinaus benennen sie den Bereich der psychosozialen Beratung. Lehrkräfte beraten beispielsweise in Bezug auf Lernschwierigkeiten, die sich in Auffälligkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens oder in Rechenschwächen zeigen. Lernschwierigkeiten dieser Art treten häufig nicht isoliert auf, sondern in Kombination mit Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Verhalten. Ängste, den schulischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, sowie Verzweiflung, Frust und Aggressionen können die Folge von Lernschwierigkeiten sein (Schnebel, 2017). Die Auffälligkeiten beeinträchtigen dabei häufig nicht nur das einzelne Kind oder die bzw. den Jugendliche:n, sondern können darüber hinaus negative Folgen für die Beziehungen

mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit Lehrkräften haben. Konfliktsituationen in der Klasse und belastende Phänomene wie beispielsweise Mobbing können daraus entstehen und erfordern aufgrund ihrer äußerst negativen Folgen, dass Lehrkräfte handeln. Zusätzlich zu Orientierungsberatungen und psychosozialen Beratungen benennen Schwarzer und Posse (2008) den Bereich der Systemberatungen. Themen sind hierbei beispielsweise die Umsetzung von Bildungsstandards und Konzepten zur Qualitätssicherung sowie Beratungsanlässe, die beispielsweise das Schulprofil betreffen. Deutlich wird, dass Lehrkräfte über eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen müssen, die es ihnen ermöglichen, den unterschiedlichen Beratungsanlässen und den damit verbundenen Fragestellungen gerecht zu werden (Bruder et al., 2014).

2.2 Beratungstheorie, Beratungskompetenz und Diagnostik

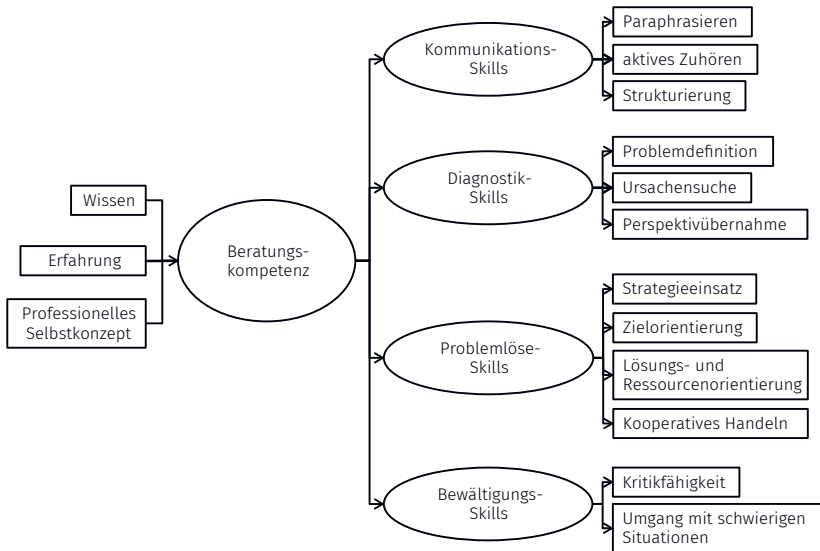
Der Begriff Beratung wird vielfältig gebraucht und in der pädagogisch-psychologischen Literatur häufig unterschiedlich verwendet. Nußbeck (2014) definiert Beratung als interaktiven Prozess, währenddessen Menschen, die nach Rat suchen, dazu befähigt werden sollen, selbst einen Weg zur Lösung ihres Problems zu erarbeiten. Beratungskompetenz wird von Strasser und Gruber (2013) zum einen als fachliches Wissen um Sachverhalte beschrieben, zum anderen wird herausgestellt, dass das Wissen um die Wirksamkeit von empfehlenswerten Maßnahmen bedeutend ist. Bezüglich des Beratungsprozesses benennen Schwarzer und Buchwald (2006) insgesamt sechs Bereiche, die zentral sind. Als erstes wird *Fachwissen* zum Bereich Beraten als wichtig angesehen, das Schwarzer und Buchwald (2006) als grundlegende Basis ansehen. Dazu gehört beispielsweise Wissen zu effektiven Lernstrategien oder Wissen zur Erfassung des individuellen Lernstands. Der zweite Bereich, den Schwarzer und Buchwald (2006) beschreiben, sind *personale Kompetenzen*. Dieser Bereich umfasst die Persönlichkeit der Lehrkraft, beispielsweise inwieweit sie Schüler*innen offen und zugewandt begegnet bzw. in der Lage ist, eigene Empfindungen im Beratungsprozess wahrzunehmen und diese zu regulieren. Als dritter Bereich werden *soziale Kompetenzen* benannt. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, die insbesondere den Bereich sozialer Interaktion betreffen. Das Schaffen einer vertrauensvollen Beratungsatmosphäre sowie das feinfühlig Vorgehen im Beratungsprozess sind dabei wesentlich dafür, dass sich die Ratsuchenden der Problembearbeitung widmen können. Weiterhin werden *Berater-Skills* als vierter Kompetenzbereich benannt. Dieser Bereich umfasst das gründliche Herausarbeiten des Beratungsanlasses sowie das Präzisieren von Zielen und Lösungswegen. Den fünften Bereich bildet laut Schwarzer und Buchwald (2006) die *Bewältigungskompetenz*. Diese Komponente fokussiert Fähigkeiten, die insbesondere im Falle von auftretenden Konfliktsituationen we-

sentlich sind. Als sechster Bereich wird *Prozesskompetenz* benannt. Hierbei stellen Schwarzer und Buchwald (2006) in den Mittelpunkt, den Beratungsablauf motivierend zu gestalten. Dies ermöglicht, dass der Beratungsprozess positiv verläuft und zu einem erfolgreichen Ergebnis geführt werden kann.

Die Kompetenzbereiche nach Schwarzer und Buchwald (2006) bilden das zentrale Fundament für die Entwicklung eines theoretischen Modells zur Beratungskompetenz, das von Hertel (2009) erstmals formuliert und an erfahrenen Lehrkräften sowie an Lehramtsstudierenden empirisch überprüft wurde. Hertel (2009) konzipiert Beratungskompetenz multidimensional und unterscheidet insgesamt fünf Dimensionen: 1. *Personale Ressourcen*, 2. *Kooperation und Perspektivübernahme*, 3. *Berater-Skills, Pädagogisches Wissen und Diagnostik* sowie 4. *Ressourcen- und Lösungsorientierung* und 5. *Bewältigung*. Zur Erfassung des fünfdimensionalen Konstrukts entwickelte Hertel (2009) ein Testinstrument zu generellem und spezifischem Verhalten in Beratungssituationen sowie einen Test zum Wissen über Diagnostik. Zusätzlich wurden Daten über Verhaltensbeobachtungen und Arbeitsproben erhoben. Die Ergebnisse zeigen den theoretischen Annahmen entsprechend, dass Beratungskompetenz mehrdimensional ist, die fünf theoretisch formulierten Kompetenzdimensionen konnten jedoch nur teilweise bestätigt werden.

Anknüpfend an die Arbeiten von Hertel (2009) entwickelten Bruder (2011) und Gerich (2016) ein integriertes Modell, das insgesamt vier Kompetenzdimensionen beinhaltet: 1. *Kommunikations-Skills*, 2. *Diagnostik-Skills*, 3. *Problemlöse-Skills* und 4. *Bewältigungs-Skills*. Bruder (2011) und Gerich (2016) setzten zusätzlich zu den oben benannten Instrumenten zur Diagnostik der Beratungskompetenz Fallszenarien und Situational Judgement Tests ein. Das benannte vierdimensionale Modell ließ sich empirisch bestätigen (Gerich, 2016). Ebenso konnte gezeigt werden, dass Beratungskompetenz mit dem Wissen über Beratungen, mit der Beratungserfahrung sowie mit dem professionellen Selbstkonzept der Lehrkräfte und der Lehramtsstudierenden in Zusammenhang steht. In Abbildung 1 sind die benannten Aspekte veranschaulicht.

Nach Gerich (2016) umfasst die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* Fähigkeiten wie aktives Zuhören und Paraphrasieren. Das aktive Zuhören ist verwurzelt im psychotherapeutischen Ansatz nach Rogers (1961). Für den Aufbau einer vertrauensvollen therapeutischen Beziehung und für den erfolgreichen Verlauf von therapeutischen Beratungsgesprächen sind dabei Grundhaltungen – so genannte Basisvariablen – von entscheidender Bedeutung. Rogers (1961) betonte stark die Relevanz, das innere Bezugssystem des Gegenübers wahrzunehmen. Dabei ist empathisches Verstehen, d.h. die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner bezüglich wichtiger Bedeutungen und persönlicher Empfindungen wahrzunehmen, eine der zentralen Basisvariablen. Weiterhin wurden von Rogers (1961) die bedingungslose emotionale Wertschätzung des Gegen-

Abbildung 1 Modell der Beratungskompetenz nach Gerich (2016)

übers und kongruentes Verhalten – im Sinne von authentischem Verhalten – als bedeutende Basisvariablen beschrieben. Das aktive Zuhören wurde von Gordon (2012) aus dem therapeutischen Kontext auf andere Kontexte zur Verbesserung zwischenmenschlicher Kommunikation übertragen. Nach Gordon (2012) ist es wichtig, dass in der Beratung weder gewertet noch argumentiert wird oder Ratschläge erteilt werden. Stattdessen geht es darum, an das Gegenüber zurückzumelden, was man auf verbaler und auf nonverbaler Ebene verstanden hat. Voraussetzung dafür ist laut Gordon (2012) das Signalisieren von Aufmerksamkeit, sodass dem Gegenüber Zuwendung und Akzeptanz vermittelt wird. Insbesondere, indem die oder der Beratende durch nonverbales Verhalten Interesse und Aufmerksamkeit signalisiert, wird die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner motiviert, sich für das Beratungsgespräch zu öffnen. Weiterhin ist beim aktiven Zuhören das Paraphrasieren bedeutend dafür, dass offen kommuniziert wird und dass Verständnis ermöglicht wird. Paraphrasieren bedeutet dementsprechend, das Gesagte des Gegenübers mit den eigenen Worten zu wiederholen, und zwar bezogen auf den Sachaspekt der Kommunikationsbotschaft. Darüber hinaus ist neben dem Paraphrasieren das Verbalisieren zentral für aktives Zuhören. Dabei handelt es sich darum, den emotionalen Aspekt der Kommunikationsbotschaft wahrzunehmen und an die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner zurückzumelden, was „zwischen den Zeilen“ des Gesagten wahrgenommen

wurde. Aktives Zuhören ermöglicht somit ein differenzierteres Verständnis dessen, was bedeutungsvoll für die betroffene Person ist. Die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* umfasst neben dem aktiven Zuhören und dem Paraphrasieren das Strukturieren von Beratungsgesprächen. Gerich (2016) orientiert sich dabei an Schwarzer und Buchwald (2006), die zur Strukturierung Teilschritte wie die Problemanalyse, die Sammlung und Bewertung von Lösungsalternativen sowie die Formulierung von Teilschritten zur Realisierung der Lösung vorschlagen. Das Strukturieren von Beratungsgesprächen umfasst dabei beispielsweise Fähigkeiten wie das gewissenhafte Herausarbeiten des Beratungsanlasses und die umfassende Entfaltung der individuellen Problemlage der betroffenen Person. Darüber hinaus ist es zentral, das Vorgehen im Prozess der Beratung angemessen zu ordnen, sodass zielgerichtet mögliche Lösungswege für die Problemstellung gemeinsam erarbeitet und geplant werden können.

Als zweite zentrale Kompetenzdimension benennt Gerich (2016) *Diagnostik-Skills*. Diese Kompetenzdimension umfasst Aspekte wie die Problemdefinition, die Suche nach Ursachen und Perspektivübernahme. Um zu einem umfassenden diagnostischen Urteil über das Lern- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern zu gelangen, benötigen angehende Lehrkräfte beispielsweise Wissen zu Lern- und Motivationstheorien oder Wissen um gesicherte Erkenntnisse zu förderlichen und hinderlichen Bedingungsfaktoren für erfolgreiches Lernen im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich. Darüber hinaus umfasst dieser Bereich Kenntnisse zur Auswahl und Anwendung geeigneter Erhebungsverfahren, um Auffälligkeiten im Bereich des Lernens zu diagnostizieren und die Ergebnisse zuverlässig auszuwerten und zu interpretieren. Diagnostische Verfahren ermöglichen es, begründet zu einem Urteil zu gelangen und bilden die Grundlage dafür, den Schülerinnen und Schülern bzw. den Eltern umfassend darzustellen, wie sich die aktuelle Problemlage aus Sicht der Lehrkraft darstellt. Gerich (2016) benennt weiterhin die gemeinsame Suche nach Ursachen als bedeutenden Aspekt der Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills*. In der Regel sind Problemsituationen durch komplexe Verursachungsprozesse bedingt und nicht durch einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge (Mattejat & Pauschardt, 2009). Um Ursachen für das Problem umfassend zu ergründen, ist es von entscheidender Bedeutung, im weiteren Verlauf der Beratung zur Perspektive des Gegenübers zu gelangen. Steins und Wicklund (1993) definieren Perspektivenübernahme als „auf das Wahrnehmen des objektiv wahrnehmbaren Hintergrunds einer Person bezogen“ und grenzen das Konzept der Perspektivenübernahme vom Konzept der Empathie ab (Steins & Wicklund, 1993, S. 234). Für die beratende Lehrkraft ist es an dieser Stelle hilfreich, die eigene Perspektive zugunsten der fremden Perspektive kurzzeitig zurückzustellen und die Problemsituation „mit den Augen“ des Gegenübers zu betrachten. Die aktuelle Problemsituation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, bildet den Grundstein dafür, im Beratungsprozess ge-

meinsam und konstruktiv mögliche Problemlösungen zu diskutieren (Mattejat & Pauschardt, 2009).

Weiterhin benennt Gerich (2016) *Problemlöse-Skills* als dritte zentrale Kompetenzdimension. Darunter wird der Einsatz von Strategien, Zielorientierung, Lösungs- und Ressourcenfokussierung sowie kooperatives Handeln gefasst. Wesentlich für den Aspekt Strategieeinsatz ist dabei, hilfreiche und effektive Lernstrategien zu identifizieren und diese in der Beratung anzubringen. Insbesondere Kompetenzen, die nach Hasselhorn und Gold (2017) als wesentliche metakognitive Strategien angesehen werden, wie die strukturierte Planung des Lernprozesses, die Kontrolle des Vorgehens und die umfassende Reflexion der Lernstrategien, sind dabei zentral. Unter dem Aspekt Zielorientierung wird das gemeinsame Erarbeiten einer zukünftigen Perspektive gefasst, wobei die betroffene Person bei der Formulierung individueller Lern- und Entwicklungsziele unterstützt werden sollte (Roessler & Gaiswinkler, 2012). Der Aspekt Lösungs- und Ressourcenorientierung subsumiert das unterstützende Verhalten der Beraterin bzw. des Beraters bei der Suche nach möglichen Lösungswegen. Das Konzept der Lösungsfokussierung ist verwurzelt in Konzepten der systemischen Therapie und betont die Bedeutung einer positiven und kollegialen Einstellung des oder der Beratenden, die die Lösung in den Mittelpunkt stellt, anstatt den Fokus auf das Problem zu richten (Bamberger, 2015). Der Ansatz zeichnet sich insbesondere durch lösungsorientierte Fragen aus, anstatt die Betroffenen mit ihren Schwierigkeiten und Defiziten zu konfrontieren. Dies kann einen Zugang zu bedeutenden Ressourcen der Betroffenen ermöglichen. Als Ressourcen werden Stärken und Potentiale von Menschen bzw. ihres Umfelds bezeichnet, die es ihnen ermöglichen, herausfordernde Situationen zu bewältigen (Lenz, 2011). Zentral ist dabei, Potentiale für Veränderungen von Problemsituationen insbesondere in der Persönlichkeit der oder des Betroffenen selbst zu sehen und bereits vorhandene Ressourcen zu stärken. Darüber hinaus umfasst die Kompetenzdimension *Problemlöse-Skills* das kooperative Handeln. Kooperativ zu sein bedeutet dabei einerseits, sich als Lehrkraft mit Fachwissen und Expertise in den Beratungsprozess einzubringen (Strasser & Gruber, 2013). Zum anderen ist jedoch ebenso „Nichtwissen“ bedeutend (de Shazer & Dolan, 2011). Damit ist gemeint, es gerade als bedeutenden Teil der professionellen Kompetenz von Beratenden anzusehen, verschiedene Aspekte der Problemsituation noch nicht umfassend zu kennen und beispielsweise Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder anzusehen.

Die vierte Kompetenzdimension wird von Gerich (2016) als *Bewältigungs-Skills* bezeichnet. Dieser Bereich umfasst Aspekte wie Kritikfähigkeit und den Umgang mit schwierigen Situationen. Hierbei handelt es sich darum, Spannungen und Hürden nicht in erster Linie als hinderlich anzusehen, sondern in den Konflikten Chancen für Weiterentwicklungen zu erkennen. Im Mittelpunkt steht dabei, inwieweit die subjektive Wahrnehmung, Deutungs- und Bewertungspro-

zesse sowie Empfindungen im Falle von Kritik und beim Auftreten von Konflikten beeinträchtigt sein können. Es ist dabei zentral, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sowohl aufseiten der Lehrkraft Verzerrungen in den benannten kognitiven und emotionalen Bereichen entstehen können als auch bei den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Spannungen auszuhalten und diesen konstruktiv zu begegnen ist dabei wesentlich dafür, den Beratungsprozess nicht erfolglos enden zu lassen.

2.3 Vermittlung von Beratungskompetenz in der Lehreraus- und -weiterbildung

Aufgrund der höchst unterschiedlichen Beratungsaufgaben, denen Lehrkräfte begegnen, und wegen des steigenden Bedarfs an Beratungen im schulischen Alltag ist das Beraten als zentrales Element professionellen Handelns von Lehrkräften anzusehen (Bruder et al., 2014). Vielfältige gesamtgesellschaftliche und bildungsrelevante Veränderungsprozesse führen dazu, dass Lehrkräften eine stärkere Verantwortung bezüglich der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben wird (Schwarzer & Buchwald, 2009). Insbesondere Aspekte wie Individualisierung, Inklusion und Digitalisierung machen es erforderlich, Lernende umfassend in ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen. Darüber hinaus ist es erforderlich, erfolgreich mit der überaus heterogenen Elternschaft umzugehen. Die Elternschaft unterscheidet sich stark bezüglich ihrer Erwartungen an die Professionalität der Lehrkräfte (Schnebel, 2017). Zusätzlich machen es Globalisierungs- und Zuwanderungsprozesse erforderlich, kultursensibel zu beraten und die vielfältigen Lebenskontexte der Familien zu beachten. Obwohl die Anforderungen an die schulische Beratungstätigkeit sehr hoch sind, gibt es gegenwärtig kein flächendeckendes Fortbildungscurriculum, das es Lehrkräften ermöglicht, umfassend Beratungskompetenz zu erwerben (Bennewitz, 2016). Auch zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen der Lehramtsausbildung nicht systematisch auf die unterschiedlichen Beratungsaufgaben vorbereitet werden. Dies hat zur Folge, dass sich Berufseinsteigende häufig nur unzureichend auf die Beratungsaufgaben vorbereitet fühlen und Beratungssituationen eher sorgenvoll entgegensehen (Hertel, 2009).

Erste Interventionsstudien im Bereich der Förderung von Beratungskompetenz zeigen, dass es durchaus möglich ist, Kompetenzen im Bereich Beratung zu entwickeln. Gerich (2016) erarbeitete angelehnt an das zuvor beschriebene vierdimensionale Beratungskompetenzmodell ein Training, das mithilfe schulrelevanter Fallbeispiele zum Erwerb von professioneller Handlungskompetenz führt. Im Vergleich zu Lehramtsstudierenden, die nicht hinsichtlich ihrer kommunikativen und diagnostischen Fähigkeiten sowie hinsichtlich ihrer Problemlöse- und

Bewältigungsstrategien gefördert wurden, konnte bei Lehramtsstudierenden der Trainingsgruppe eine deutliche Steigerung der Beratungskompetenz erzielt werden (Gerich, 2016). Ebenfalls konnten Aich, Sauer, Gartmeier und Bauer-Hegele (2018) zeigen, dass die kommunikative Kompetenz angehenden Lehrkräfte durch den Einsatz von Fallbeispielen zur schulischen Elternarbeit trainiert werden können. Um den Sorgen der angehenden Lehrkräfte zu begegnen, wäre es wichtig, Beratungskompetenz bereits während des Lehramtsstudiums zu fördern. Hertel et al. (2013) konnten zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen den professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte zur Lehrkraftrolle und dem Angebot an Beratungsgesprächen zusätzlich zum Elternsprechtage besteht. Gerade professionelle Überzeugungen könnten bereits bei Lehramtsstudierenden gefördert werden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, frühzeitig inhaltliches Wissen zu Lern- und Entwicklungsaspekten zu vermitteln sowie Wissen zu entsprechenden Beratungsmethoden und -strategien (Bruder et al., 2014). Nachfolgend wird ein Seminar-konzept zur Förderung von Beratungskompetenz beschrieben, das eben diese Ziele verfolgt.

3 ENTWICKLUNG EINES SEMINARBAUSTEINS ZUR FÖRDERUNG VON BERATUNGSKOMPETENZ

3.1 Organisatorischer Rahmen

Das vorliegende Seminkonzept wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* theoretisch entwickelt und praktisch erprobt. Die Lehrveranstaltung ist Teil des Bachelorstudiums *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)*, das an der Universität Potsdam als Lehramtsstudiengang im Wintersemester 2003/2004 eingeführt wurde. Die Lehrveranstaltung ist konzipiert als Blockseminar und gehört zum berufsfeldbezogenen Aufbaumodul I: Psychologie (BBI), das sich insbesondere mit konstruktiver Kommunikation und Emotionen sowie mit Grenz- und Konfliktsituationen beschäftigt. Lehrkräfte, insbesondere diejenigen, die das Fach LER unterrichten, benötigen umfassendes Wissen zu Kommunikation und Aspekten sozialer Interaktion. Insgesamt wird die Förderung kommunikativer Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern als fächerübergreifende Bildungsaufgabe angesehen (RLP, Teil B, 2017). Dabei jedoch kommt dem Unterrichtsfach LER eine besondere Bedeutung zu. Im Mittelpunkt des Faches steht die Entwicklung von Partizipationskompetenz als Fähigkeit, Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und umzusetzen (RLP LER, Teil C, 2017). Zum einen wird dabei die Fähigkeit zu kommunizieren und zu interagieren als Teilbereich der lebensgestalterischen, ethischen und

religionskundlichen Partizipationskompetenz beschrieben. Zum anderen wird Kommunikation und Interaktion explizit als Unterrichtsinhalt benannt.

Das Blockseminar *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* ermöglicht es den LER-Studierenden, kommunikationspsychologisches Fachwissen zu erwerben und eröffnet gleichzeitig Lerngelegenheiten, um theoretisch erworbenes Wissen an schulrelevanten Praxisbeispielen zu erproben. Lehrveranstaltungsinhalte sind beispielsweise Modelle und Merkmale sowie verbale, paraverbale und nonverbale Aspekte der Kommunikation (Watzlawick, 2017). Ebenfalls werden Kommunikationsgewohnheiten sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich des kommunikativen Verhaltens besprochen (Thomas, 2016). Kommunikationsbarrieren, die Konfliktpotential in sich bergen (Gordon, 2012), Konfliktmechanismen sowie gruppenspezifische Aspekte in Konfliktsituationen werden ebenfalls erarbeitet. Zudem findet die Auseinandersetzung mit Konfliktmanagement-Strategien, beispielsweise mit der Methode der Mediation, statt (z. B. Glasl, 2013).

Im Mittelpunkt des Blockseminars *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* steht das Seminarkonzept zur Förderung von Beratungskompetenz. Angelehnt an das vierdimensionale Modell von Gerich (2016) wird theoretisches Fachwissen zu den Kompetenzdimensionen *Kommunikations-Skills*, *Diagnostik-Skills*, *Problemlöse-Skills* und *Bewältigungs-Skills* durch Input-Vorträge vermittelt. Darüber hinaus wird den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit gegeben, Hintergründe zu den theoretischen Inhalten zu erfragen und zu diskutieren. Im Anschluss daran erhalten die Lehramtsstudierenden konstruierte Beratungssituationen aus dem schulischen Kontext. Die Beratungssituationen wurden von der Dozentin der Lehrveranstaltung – mit Rückblick auf ihre Tätigkeit im Schulpsychologischen Beratungszentrum Berlin-Neukölln – erschaffen. Die Dozentin der Lehrveranstaltung hatte im Rahmen ihrer Tätigkeit im Schulpsychologischen Beratungszentrum an verschiedenen Schulen mit Lehrkräften zusammengearbeitet, denen sich vielfältige Beratungsaufgaben stellten. Diese Beratungsanlässe bildeten die Grundlage für die Beratungssituationen, die für die Lehrveranstaltung als Fallbeispiele konstruiert wurden. Die erschaffenen Beratungssituationen dienen dazu, zuvor erlerntes theoretisches Fachwissen zu den Dimensionen von Beratungskompetenz auf den konkreten Fall und die darin enthaltende herausfordernde Interaktionssituation anzuwenden. Im Zentrum steht dabei, dass sich die Lehramtsstudierenden in die Rolle der handelnden Akteurinnen und Akteure versetzen und die Konfliktsituation mithilfe geeigneter Gesprächsführungsstrategien bearbeiten. In der Regel arbeiten jeweils drei Lehramtsstudierende zusammen in einer Kleingruppe. Dabei versetzt sich eine der Personen in die im Fallbeispiel beschriebene Lehrkraft, eine weitere Person übernimmt die Rolle des Ratsuchenden – beispielsweise eines Schülers oder einer Schülerin. Die dritte Person der Kleingruppe hat die Aufgabe, die konstruierte Beratungs-

situation zu beobachten, Wahrgenommenes zu notieren und anschließend ein Feedback dazu zu formulieren, inwieweit die entsprechenden Kompetenzaspekte erfolgreich angewandt wurden. Im Anschluss an die Arbeit in den Kleingruppen erfolgt eine Besprechung zur Anwendbarkeit der Gesprächsführungsstrategien sowie zu inhaltlichen Fragestellungen bezüglich der Beratungsanlässe.

Die spezifischen Lehrinhalte des Seminarkonzepts sowie entsprechende Lernmethoden werden nachfolgend dargestellt.

3.2 Erste Lerneinheit: Förderung von *Kommunikations-Skills*

Ausgangspunkt des Seminarkonzepts ist die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills*. Die Lehramtsstudierenden erhalten über einen Input-Vortrag kommunikationspsychologisches Fachwissen zu aktivem Zuhören – d. h. zum Signalisieren von Aufmerksamkeit, zum Paraphrasieren und zum Verbalisieren – sowie zur Strukturierung von Beratungsgesprächen. Dabei steht der Ansatz von Rogers (1961), dem Begründer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, sowie der Ansatz von Gordon (2012), der den Ansatz von Rogers (1961) auf den schulischen Kontext erweiterte, im Mittelpunkt der ersten Lerneinheit. Den Lehramtsstudierenden wird mithilfe des Input-Vortrags ermöglicht, die Herkunft und die Hintergründe zu aktivem Zuhören nachzuvollziehen und zu erkennen, inwieweit aktives Zuhören in unterschiedlichen kommunikativen Settings bedeutend ist. Nach der Präsentation der Theorie zu den Formen des aktiven Zuhörens erhalten die Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, die Formen auf Beispiel-Aussagen hin anzuwenden. Im Plenum wird anschließend die Anwendbarkeit diskutiert. Um die Lerninhalte zu festigen, erhalten die Lehramtsstudierenden darüber hinaus Gelegenheit, in einer Partnerarbeit selbst Beispiel-Aussagen und entsprechende paraphrasierende und verbalisierende Reaktionen zu formulieren. Die Ergebnisse der Partnerarbeiten werden im Plenum präsentiert und die Lehramtsstudierenden erhalten ein Feedback durch die Dozentin, inwieweit die formulierten Reaktionen eindeutig paraphrasierend und verbalisierend sind.

Bezüglich der Strukturierung von Beratungsgesprächen wird über einen Input-Vortrag dargestellt, wie ein Beratungsprozess sinnvollerweise zu gestalten ist. Angelehnt an den idealtypischen Verlauf einer Beratung nach Schwarzer und Buchwald (2006) wird dabei erläutert, dass es zunächst hilfreich ist, sich eine allgemeine Orientierung zur aktuellen Situation zu verschaffen. Den Lehramtsstudierenden wird die Relevanz verdeutlicht, sich als Lehrkraft ein Bild davon zu machen, welche Einstellung die betroffene Person zur Situation hat, wodurch die Problemlage entstanden ist und wie sich die Situation verändern ließe. Im Anschluss an die Präsentation der Teilschritte nach Schwarzer & Buchwald (2006) findet eine Diskussion im Plenum darüber statt, inwiefern es sinnvoll ist, mit den

Schülerinnen und Schülern bzw. mit anderen Beteiligten im Beratungsprozess metakommunikativ über das Vorgehen im Beratungsgespräch zu kommunizieren. Als Ergebnis der Diskussion wird festgehalten, dass es Orientierung schaffen kann und als eine Art „roter Faden“ angesehen werden könnte, zu Beginn des Beratungsprozesses anzusprechen, wie der Ablauf des Beratungsgesprächs gestaltet wird. Abschließend wird von der Dozentin zusammengefasst, dass insbesondere das Schaffen von Transparenz dazu beitragen kann, Offenheit zu signalisieren und Vertrauen zwischen den Beteiligten im Beratungsgespräch entstehen zu lassen (Schwarzer & Buchwald, 2006). Am Ende der ersten Lerneinheit zur Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* erhalten die Lehramtsstudierenden konstruierte Beratungssituationen aus dem Schulkontext und werden aufgefordert, die Formen des aktiven Zuhörens anzuwenden sowie insbesondere die Strukturierung des Beratungsgesprächs vorzunehmen. Nach der Anwendung der kommunikativen Fähigkeiten in den Kleingruppen werden die Erfahrungen im Plenum diskutiert.

3.3 Zweite Lerneinheit: Förderung von *Diagnostik-Skills*

Die Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills* integriert zentrale Aspekte des Beratungsprozesses, die für einen erfolgreichen Verlauf der Beratung von entscheidender Bedeutung sind. Zentral sind dabei die Kompetenzaspekte Problemdefinition, Ursachensuche und Perspektivübernahme (Gerich, 2016). Zu Beginn der zweiten Lerneinheit wird den Lehramtsstudierenden über einen Input-Vortrag vermittelt, dass am Anfang des Beratungsprozesses stets eine umfassende Darstellung und die Analyse der Ausgangssituation vorgenommen werden sollte (Schnebel, 2017). Dabei wird beispielsweise herausgestellt, dass Lehrkräfte verständlich darstellen, wie sie das Lern- oder Sozialverhalten der Schülerin bzw. des Schülers wahrnehmen. Dazu wird den Lehramtsstudierenden aufgezeigt, worin sich diagnostische Urteile begründen können. Zum einen wird Fachwissen zu Beobachtungsmethoden – beispielsweise zu Unterrichtsbeobachtungen – vermittelt. Zum anderen wird eine Systematik zu Testverfahren – beispielsweise zu Schulleistungstests – angebracht. Zudem werden Gesprächsmethoden – z. B. die Exploration oder das Durchführen von Interviews – in der zweiten Lerneinheit erläutert. Dabei wird herausgestellt, inwieweit über den Einsatz gezielter Methoden Kenntnisse zum Lernstand gewonnen werden können (Hesse & Latzko, 2017).

Darüber hinaus wird die gemeinsame Ursachensuche als bedeutender Kompetenzaspekt der Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills* benannt (Gerich, 2016). Zusammen mit den Lehramtsstudierenden werden in der zweiten Lerneinheit dementsprechend Fragen erarbeitet, die eine umfassende Ursachensuche ermöglichen. Dabei wird unterstrichen, dass Lehrkräfte im Zuge der Ursachensuche

gefordert sind, verständlich darzustellen, worin sie selbst das Problem begründet sehen. Zum anderen ist es für die gemeinsame Bearbeitung des Problems bedeutend, Bedingungsfaktoren aus Sicht des Gegenübers zu ergründen. Fragen wie „*Seit wann tritt das Problem auf und wodurch ist es entstanden?*“ oder „*Wie hat sich die Problemsituation entwickelt?*“ werden mit den Lehramtsstudierenden systematisiert. Ziel der gemeinsamen Erarbeitung von Fragen ist es, den Lehramtsstudierenden Sicherheit im Formulieren von Fragen zu geben, sodass sie individuelle Deutungs- und Erklärungsmuster des Gegenübers im Beratungsgespräch ergründen können.

Anschließend wird in einem weiteren Input-Vortrag theoretisches Fachwissen zu Perspektivenübernahme und Empathie vermittelt. Die Lehramtsstudierenden erhalten einerseits Gelegenheit, Fragen zur theoretischen Konzeptualisierung zu stellen (Steins & Wicklund, 1993), andererseits erhalten sie die Möglichkeit, Perspektivenübernahme und empathisches Verstehen anhand von Beispielaufgaben im Einzelsetting zu üben. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zu den Beispielaufgaben gemeinsam in der Gesamtgruppe besprochen und es werden Unterschiede zu verwandten Konzepten wie Sympathie, Mitleid oder Trost präsentiert.

Am Ende der zweiten Lerneinheit zu den *Diagnostik-Skills* erhalten die Lehramtsstudierenden erneut konstruierte Beratungssituationen, in denen weitere alltägliche Beratungsanlässe formuliert sind. Sie werden aufgefordert beim Bearbeiten der Fallbeispiele insbesondere auf die beschriebenen Aspekte Problemdefinition, Ursachensuche und Perspektivenübernahme zu achten. Nach der Bearbeitung in den Kleingruppen erfolgt anschließend die Reflexion der Erfahrungen in der Gesamtgruppe.

3.4 Dritte Lerneinheit: Förderung von *Problemlöse-Skills*

Im Zentrum der dritten Lerneinheit stehen die Kompetenzaspekte Strategieeinsatz, Zielorientierung, Lösungs- und Ressourcenfokussierung sowie kooperatives Handeln (Gerich, 2016). Zum Kompetenzaspekt Strategieeinsatz werden über einen Input-Vortrag Auffälligkeiten im Lern-, Leistungs- und Verhaltensbereich präsentiert, die im Schulalltag besonders häufig auftreten. Insbesondere Auffälligkeiten im Bereich des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie Auffälligkeiten im Bereich der Aufmerksamkeit und Konzentration werden dargestellt (Schnebel, 2017). Im Anschluss an den Input-Vortrag werden die Lehramtsstudierenden gebeten, hilfreiche Lernstrategien, die ihnen aus fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, z. B. aus Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik Deutsch oder Mathematik bekannt sind, zusammenzutragen. Nach einem Brainstorming im Einzelsetting erfolgt ein Austausch zu bekannten Lernstrategien im Plenum.

Zum Kompetenzaspekt Zielorientierung werden in der dritten Lerneinheit Kriterien für sinnvolle Ziele vermittelt. Nach dem Input-Vortrag wird zusammen mit den Lehramtsstudierenden die Bedeutsamkeit individueller Zielsetzungen diskutiert sowie die Bedeutsamkeit dafür, die Gesprächsbeteiligten im Beratungsprozess an der Zielentwicklung partizipieren zu lassen. Dahingehend werden im Plenum empfehlenswerte Fragen für beratende Lehrkräfte zusammengetragen. Hilfreiche Fragen zur Zielorientierung könnten beispielsweise sein *„Woran würdest du erkennen, dass sich das Problem verkleinert hat?“* oder *„Was wäre anders, wenn sich das Problem reduziert hätte?“*. Auch Fragen wie *„Was ist notwendig, um das Ziel zu erreichen?“* könnten hilfreich sein. Als sinnvolles Kriterium wird auch die emotionale Bedeutsamkeit des Ziels benannt. Ebenfalls werden Hinweise zur Formulierung von Zielen – beispielsweise das Formulieren von Annäherungszielen (*„Hin zum Ziel“*) statt des Formulierens von Vermeidungszielen (*„Weg vom Problem“*) – benannt (Roessler & Gaiswinkler, 2012). Als ein wichtiges Kriterium für sinnvolle Ziele wird ebenfalls betont, dass die Schülerin bzw. der Schüler oder andere im Beratungsprozess beteiligte Personen über die erforderlichen Fähigkeiten zur Erreichung der Ziele verfügen sollten und dass die Zielerreichung den eigenen Einflussbereich betreffen sollte.

Um den Lehramtsstudierenden die Bedeutung einer stärkeren Lösungs- und Ressourcenorientierung zu vermitteln, wird in einem weiteren Input-Vortrag das Konzept der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie nach de Shazer und Dolan (2011) vorgestellt. Dabei wird insbesondere herausgestellt, die Beteiligten im Beratungsprozess darin zu unterstützen, nach bereits angewendeten Lösungswegen zu suchen, die in der Vergangenheit dazu geführt haben, dass die Problemsituation als weniger belastend wahrgenommen wurde. Darüber hinaus werden Beispiele dafür angeführt, wie Ausnahmen von der Problemsituation erfragt werden können. Den Lehramtsstudierenden wird dahingehend verdeutlicht, dass es sinnvoll ist zu ergründen, wie sich diese Situationen von der Problemsituation unterscheiden haben. Darüber hinaus wird vermittelt, dass dies einen Zugang zu bedeutenden Ressourcen der Betroffenen ermöglichen kann. Ressourcen, so wird es im Input-Vortrag dargestellt, können sowohl in der individuellen Persönlichkeit liegen als auch im sozialen Netzwerk und in materiellen Mitteln, von denen die betroffenen Personen umgeben sind (Lenz, 2011). Im Zuge dessen werden verschiedene Techniken zur Ressourcendiagnostik sowie zur Ressourcenaktivierung und -erweiterung besprochen und im Plenum hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit in schulischen Beratungsgesprächen diskutiert. Fokussiert wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Haltung der Beratenden. Es ist wichtig, Potentiale für Veränderungen von Problemsituationen insbesondere in der Persönlichkeit des Betroffenen selbst zu sehen und bereits vorhandene Ressourcen zu stärken.

Zum Kompetenzaspekt Kooperatives Handeln wird zusammen mit den Lehr-

amtsstudierenden in einer Diskussion herausgearbeitet, dass die beschriebenen Schritte im Beratungsprozess gemeinsam gegangen werden sollten, um eine erfolgreiche Problemlösung zu entwickeln. Es wird diskutiert, welche Vorteile und welche Hürden sich daraus ergeben, die Ratsuchenden selbst, beispielsweise die Schülerinnen und Schüler, ihrerseits als Expertinnen und Experten für ihre individuellen Problemsituationen und für mögliche Lösungswege anzuerkennen. Abschließend wird in der Diskussion fokussiert, dass die Kooperation mit Eltern wesentlich für die Unterstützung der Lern- und Entwicklungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler ist (Hertel et al., 2013).

Die in der dritten Lerneinheit thematisierten Kompetenzaspekte werden in gewohnter Form anhand konstruierter Beratungssituationen in Kleingruppen angewendet und anschließend in der Gesamtgruppe hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf die entsprechenden Fallkonstellationen hin reflektiert.

3.5 Vierte Lerneinheit: Förderung von *Bewältigungs-Skills*

In der vierten Lerneinheit werden Kompetenzaspekte wie Kritikfähigkeit und der Umgang mit schwierigen Situationen thematisiert, die von Gerich (2016) unter *Bewältigungs-Skills* zusammengefasst werden. Im Zuge dessen wird über einen Input-Vortrag dargestellt, wodurch Beratungsgespräche in der Schule üblicherweise charakterisiert sind und inwieweit sich demzufolge Herausforderungen ergeben. Dabei wird unterstrichen, dass Beratungsgespräche im Kontext Schule in der Regel dann stattfinden, wenn sich Schwierigkeiten im Bereich des Lernens bei den Schülerinnen und Schülern zeigen (Schnebel, 2017). Dies bedeutet wiederum, dass die Beteiligten nicht in jedem Fall ‚freiwillig‘ zum Beratungsgespräch kommen – entweder aufgrund dessen, dass sie die Problemsituation unterschiedlich wahrnehmen und keinen Gesprächsbedarf sehen oder aufgrund von Befürchtungen, Lerndefizite oder Auffälligkeiten im Verhalten könnten erst recht durch das Beratungsgespräch offensichtlich werden. Wird eine Problemsituation wahrgenommen, besteht in der Regel das Bedürfnis, Ursachen für die Entstehung des Problems zu finden. Dabei unterscheiden sich die Sichtweisen der Beteiligten dahingehend, welche Faktoren Bedeutung für die Problemsituation haben. Lehrkräfte fokussieren häufig auf familiäre Ursachen, die Familien selbst hingegen stellen eher schulische Ursachen in den Mittelpunkt (Schnebel, 2017). Wahrgenommene Unzulänglichkeiten oder empfundene Hilflosigkeit, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, können bei Schülerinnen und Schülern oder bei Eltern dazu führen, dass sie den Lehrkräften Verantwortung zuschreiben, die Schwierigkeiten mitverursacht zu haben. Kommt es zu Äußerungen von Kritik, sind häufig Konflikte die Folge, die die Differenzen in der Wahrnehmung der Situation deutlich werden lassen. In der Lehrveranstal-

tung werden die Lehramtsstudierenden dementsprechend für Mechanismen in Konfliktsituationen sensibilisiert (Glasl, 2013). Im Mittelpunkt steht dabei, den Lehramtsstudierenden anhand von Beispielen aufzuzeigen, inwieweit die subjektive Wahrnehmung sowie Deutungs- und Bewertungsprozesse und Empfindungen im Falle von Kritik und beim Auftreten von Konflikten beeinträchtigt sein können. Dabei ist es wichtig, anhand der Beispiele ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sowohl aufseiten der Lehrkraft Verzerrungen in den benannten kognitiven und emotionalen Bereichen entstehen können als auch bei den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Mithilfe eines Arbeitsblattes, auf dem Fragen zur persönlichen Sichtweise auf Konflikte formuliert sind, erhalten die Lehramtsstudierenden Gelegenheit, ihre individuelle Perspektive nachzuvollziehen und ihren Umgang mit Kritik in bisherigen Situationen zu reflektieren (Moning-Petersen & Petersen, 2018). Diese Aufgabe wird im Einzelsetting bearbeitet. Anschließend werden effektive Strategien zum Umgang mit Kritik und Konfliktsituationen im Plenum diskutiert. Abschließend haben die Lehramtsstudierenden wiederum Gelegenheit, die beschriebenen Kompetenzaspekte anhand der konstruierten Beratungssituationen praktisch anzuwenden. Nach der Arbeit in den Kleingruppen wird erneut in der Gesamtgruppe reflektiert, wie sich der Umgang mit schwierigen Situationen beim Üben realisieren ließ. Darüber hinaus werden die Grenzen schulischer Beratungsarbeit thematisiert sowie Gründe dafür, Beratungsgespräche im Falle von eskalierenden Situationen zu unterbrechen bzw. abzuberechnen.

4 ANWENDUNG DES AKTIVEN ZUHÖRENS IM RAHMEN DER SCHULPRAKTISCHEN ÜBUNGEN IM FACH LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGIONSKUNDE

4.1 Verknüpfung von Fachwissen und Fachdidaktik

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung konnte im Institut für LER an der Philosophischen Fakultät ein Projekt entwickelt werden, in dem fachwissenschaftliche Inhalte zu kommunikationspsychologischem Wissen und fachdidaktisches Wissen verknüpft wurden. Das Projekt war in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung angesiedelt, die an der Universität Potsdam auch als PSI Potsdam (Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion) bekannt ist und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wird. Im Rahmen des Projekts nahmen die Lehramtsstudierenden zunächst an der beschriebenen Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* teil, die das Seminar-konzept zur Förderung von Beratungskom-

petenz integriert. Im Anschluss daran absolvierten die Lehramtsstudierenden den *Integrationskurs der Fachdidaktik*, der zum Berufsfeldbezogenen Aufbau-modul II: Fachdidaktik (BBII) gehört und in den die Durchführung von Unterrichtsstunden im Rahmen der Schulpraktischen Übungen im Fach LER integriert sind.

4.2 Entwicklung von Unterrichtsstunden in Kooperation

Im Rahmen des fachdidaktischen Seminars hatten Gruppen von jeweils drei bis fünf Lehramtsstudierenden die Aufgabe, gemeinsam Unterrichtsstunden für 7. und 8. Jahrgangsstufen unterschiedlicher Schulformen zum Thema *Kommunikation und Konflikte* zu entwickeln. Die Lehramtsstudierenden wurden dabei sowohl durch eine Dozentin und einen Dozenten der Fachdidaktik LER unterstützt als auch durch eine Dozentin des Fachbereichs Psychologie für LER. Zusammen mit den Lehramtsstudierenden wurde geplant und erarbeitet, wie kommunikationspsychologisches Fachwissen in die geplanten Unterrichtsstunden integriert werden kann. Insbesondere wurde dabei auf Formen des Zuhörens – konkret auf das aktive Zuhören – fokussiert. Es wurde erarbeitet, wie fachdidaktisch vorgegangen werden könnte, um Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von aktivem Zuhören in Kommunikationssituationen zu vermitteln. Gleichzeitig wurden die Lehramtsstudierenden bei der Entwicklung der Unterrichtsstunden dahingehend unterstützt, Fragen in den Unterrichtsablauf zu integrieren, die auf die individuelle Perspektive der Schülerinnen und Schüler fokussieren. Mit den Lehramtsstudierenden wurde besprochen, dass dieses Vorgehen Lehrkräften ermöglichen könnte, Formen des aktiven Zuhörens anzuwenden und somit zu individuellen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zu gelangen. Durch die Anwendung der Formen des aktiven Zuhörens im Unterricht könnte erreicht werden, sich gemeinsam zu einem Lerngegenstand zu beraten. Die Schulpraktischen Übungen boten somit die Lerngelegenheit, einen wesentlichen Kompetenzaspekt von Beratungskompetenz anzuwenden, wenngleich sich für die Lehramtsstudierenden nicht die Lerngelegenheit ergab, klassische Beratungsgespräche im Einzelsetting durchzuführen und aktives Zuhören dahingehend anzuwenden. Die Unterrichtsstunden wurden im Wintersemester 2017/2018 entwickelt und an Kooperationsschulen des Fachbereichs der Fachdidaktik LER durchgeführt. Es handelte sich dabei um unterschiedliche Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien in Potsdam.

4.3 Erste Ergebnisse der Analyse des Unterrichts

Die Unterrichtsstunden der Schulpraktischen Übungen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts Qualitätsoffensive Lehrerbildung videografiert. Insgesamt konnten jeweils zwei Unterrichtsstunden (à 45 Min.) von elf Lehramtsstudierenden aufgenommen werden. Im Mittelpunkt der Unterrichtsanalyse des videografierten Unterrichts stand der Kompetenzaspekt des aktiven Zuhörens. Für die Analyse des Unterrichts wurden zwei zentrale Fragestellungen formuliert. Zum einen wurde gefragt, inwieweit die Lehramtsstudierenden Formen des aktiven Zuhörens anwenden, nachdem sie im Unterricht Fragen an die Schülerinnen und Schüler gerichtet haben. Als zweites wurde gefragt, inwieweit Formen des aktiven Zuhörens die Gesprächsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler begünstigen. Im Fokus stand dabei, wie die Lehramtsstudierenden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern das Interaktionsgeschehen gestalten. Im Rahmen einer ersten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Frenzl, 2019) wurden die Unterrichtssituationen in Sinnabschnitte unterteilt und ausgezählt, wann die Lehramtsstudierenden Fragen an die Schülerinnen und Schüler richteten. Dabei wurden Fragenkategorien gebildet, beispielsweise Fragen zum Aufgabenverständnis oder vertiefende Verständnisfragen. In allen Unterrichtssequenzen wurde deutlich, dass die Lehramtsstudierenden die erste Form des aktiven Zuhörens – das Signalisieren von Aufmerksamkeit – sicher anwendeten und die Schülerinnen und Schüler zur Gesprächsbeteiligung motiviert waren. Die zweite Form hingegen – das Paraphrasieren – wurde nur geringfügig angewendet. Die Lehramtsstudierenden richteten zwar Fragen an die Schülerinnen und Schüler und hörten ihnen aufmerksam zu, es kam jedoch nur geringfügig dazu, dass sie deren Aussagen zusammenfassten und Rückfragen zu den Antworten der Schülerinnen und Schüler stellten. Auch das Verbalisieren – die dritte Form des aktiven Zuhörens – wurde nur in wenigen Unterrichtssequenzen angewendet. Emotionale Botschaften, die sich „zwischen den Zeilen“ des Gesprochenen erkennen ließen, wurden nur selten zurückgemeldet. Gerade diese wenigen Sequenzen sind jedoch von hoher Bedeutung für die weiteren geplanten Analysen, da sichtbar wurde, dass sich die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf den Lerngegenstand vertiefend durch aktives Zuhören ergründen lassen kann. Es ist geplant, die Unterrichtsstunden vertiefend inhaltsanalytisch auszuwerten. Denkbar wäre, im Rahmen einer Sequenz- und Segmentierungsanalyse (Herrle & Dinkelaker, 2016) inhaltsanalytisch auszuwerten, wie die Lehramtsstudierenden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern das Interaktionsgeschehen gestalten und sich zu einem Lerngegenstand beraten. Implikationen für die Lehramtsausbildung, insbesondere zur Kombination von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, könnten im Zuge dessen diskutiert werden.

5 RÜCKMELDUNGEN DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN ZUM SEMINARBAUSTEIN

Nach Durchführung der Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* wurden die Seminarteilnehmenden sowohl um eine mündliche Rückmeldung als auch um die schriftliche Evaluation der Lehrveranstaltung über das Potsdamer Evaluationsportal (PEP) gebeten. Insbesondere wurde dabei nach einer Rückmeldung zum Einsatz der Methode der konstruierten Beratungssituationen und zur Anwendung effektiver Gesprächsführungsstrategien gefragt. In den Rückmeldungen wurde deutlich, dass die Lehramtsstudierenden besonders schätzten, Lerninhalte praktisch anwenden zu können. Die unterschiedlichen Beratungskonstellationen, d. h. dass sowohl Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern als auch mit Eltern bzw. unter Kolleginnen und Kollegen erprobt werden konnten, ermöglichte den Lehramtsstudierenden nach eigenen Aussagen, ein Bewusstsein für die vielfältigen Beratungsanlässe im schulischen Alltag zu entwickeln. Die Lehramtsstudierenden meldeten zurück, dass insbesondere die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischen Lernerfahrungen lehrreich war. Insbesondere sei dabei schätzenswert gewesen, dass nach der Erprobung der Gesprächsführungsstrategien ausreichend Zeit zum Austausch in der Seminargruppe und zur Reflexion der praktischen Lernerfahrungen bestand. In den Rückmeldungen zeigen sich Parallelen zu Befunden zur Wirksamkeit von Schulpraktika im Rahmen der Lehramtsausbildung. Lehramtsstudierende erleben praktische Erfahrungen dann als wirksam, wenn ihnen im Rahmen von universitären Begleitveranstaltungen Gelegenheit zur Reflexion der Erfahrungen mit den Mitstudierenden gegeben werden (z. B. Gröschner, Klaß & Dehne, 2018). In der schriftlichen Lehrevaluation über das Potsdamer Evaluationsportal (PEP) zeigte sich ebenfalls, dass der hohe Anwendungsbezug des Seminarskonzepts als sehr positiv von den Lehramtsstudierenden eingeschätzt wurde. Zudem nutzten die Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, persönlich wertvolle Lernerfahrungen in ihren Seminararbeiten zu reflektieren. Sie meldeten zurück, bisher nur punktuell die Möglichkeit gehabt zu haben, Lerninhalte zu Gesprächsführungsstrategien in Beratungssituationen zu erwerben. Das Lehrangebot diesbezüglich sei nicht flächendeckend und umfassend. Von einer Gruppe der LER-Lehramtsstudierenden wurde eine Petition gestartet mit dem Anliegen, das benannte Modul (Berufsfeldbezogenes Aufbaumodul Psychologie I: Psychologie, BBI) in den bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiengang zu integrieren, sodass allen Lehramtsstudierenden die Möglichkeit geboten wird, kommunikationspsychologisches Fachwissen zu Beratungssituationen zu erwerben und das theoretische Wissen in praktischen Übungen zu erproben. Durch die Rückmeldungen wurde deutlich, dass die LER-Lehramtsstudierenden die Tragweite von schulischen Beratungssituationen erkennen und die Förderung von Beratungskom-

petenz als bedeutend empfinden. Zukünftig wäre denkbar, die Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden, Beratungskompetenzen erworben zu haben, durch Fremdeinschätzungen zu erweitern.

6 FAZIT

Beratungswissen gilt als ein wesentlicher Bereich professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011). Beratungsanlässe im schulischen Kontext sind äußerst vielfältig und erfordern eine Bandbreite von unterschiedlichen Fähigkeiten. Insbesondere Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit geringen Praxiserfahrungen benötigen umfassende Lerngelegenheiten, um sich ausreichend auf die schulische Beratungsarbeit vorbereiten zu können. Das Seminar-konzept zur Förderung von Beratungskompetenz, das im Rahmen des Bachelorstudiengangs LER entwickelt wurde, ließ sich praktisch umsetzen und erproben. Es zeigte sich, dass die Lehramtsstudierenden das Vorgehen, theoretisches Wissen zu Beratungen in konstruierten Beratungssituationen praktisch anzuwenden, als herausfordernd und förderlich für ihre Kompetenzentwicklung einschätzen. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Lehramtsstudierenden Kommunikationsstrategien wie das aktive Zuhören im Rahmen schulpraktischer Übungen anwenden. Im Zuge der Weiterentwicklung des Seminarkonzepts könnten Tests zur Erfassung des Beratungswissens und objektive Verfahren zur Kompetenzerfassung, beispielsweise Arbeitsproben, eingesetzt werden. Darüber hinaus könnten Erhebungsinstrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Beratungskompetenz eingesetzt werden, um das Seminarkonzept zu evaluieren. Orientierung könnten dabei die Forschungsarbeiten von Hertel (2009) sowie Bruder (2011) und Gerich (2016) bieten.

Literatur

- Aich, G., Sauer, D., Gartmeier, M. & Bauer-Hägele, S. (2018). Förderung der Beziehungsgestaltung in der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(1), 50–54.
- Bamberger, G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Baumert, J. & Kunter M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsberichts COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205–226). Münster u. a.: Waxmann/UTB.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Veröffentlichte Dissertation. TU-Darmstadt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:tuda-tuprints-24325>.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 905–919). Münster: Waxmann.
- De Shazer, S., & Dolan, Y. (2011). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie heute*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 33–43). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Haupt.
- Gordon, T. & Bruch, N. (2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Gröschner, A., Klaß, S. & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler-Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 45–67.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreich Lernen und Lehren*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele (Grundlagentexte Methoden)* (S. 76–129). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: 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 Eltern (= Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft)* (S. 40–63). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 05. 2019.
- Lenz, A. (2011). Aktivierung personaler Ressourcen. In A. Lenz (Hrsg.), *Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (S. 203–222). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Mattejat, F. & Pauschardt, J. (2009). Beratungen in der Klinischen Psychologie. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 170–204). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.
- Mayring, P. & Frenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- Moning-Petersen, E. & Petersen, J. (2018). Krisenkommunikation: Konflikte im Schulalltag. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 219–342). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nußbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pallasch, W. (2002). Unterrichtliche Supervision. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.). *Beratung – Training – Supervision* (S. 200–212). Weinheim: Juventa.
- Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017): *Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. URL: https://bildungsserver.berlin.brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [letzter Abruf: 24. 09. 2019].
- Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017): *Teil C, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. URL: http://bildungsserver.berlin.brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf [letzter Abruf: 24. 09. 2019].
- Roessler, M. & Gaiswinkel, W. (2012). Ziel. In J. V. Wirth & H. Kleve (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Therapie* (S. 468–472). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Rogers, C.R. (1961). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienhandbuch* (S. 351–369). Münster, New York: Waxmann.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarzer, C. & Buchwald P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575–612). Weinheim: Beltz.

- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2009). Beratungen in der Pädagogischen Psychologie. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 129–151). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.
- Schwarzer, C. & Posse N. (2008). Schulberatung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 441–451). Göttingen: Hogrefe.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick, *Psychologische Rundschau*, 44, 226–239.
- Strasser, G. & Gruber, H. (2013). Beratung in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 27(1), 86–107.
- Thomas, A. (2016). *Interkulturelle Psychologie. Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.