

Begegnung auf Augenhöhe - Schulbegleitende Gespräche zu dritt

BILDUNGSLAND
Hessen



Impressum

Herausgeber: Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Telefon: 0611 368-0
E-Mail: poststelle@hkm.hessen.de

Landeselternbeirat von Hessen
Dostojewskistraße 8
65187 Wiesbaden
Telefon: 0611 4457521-0
E-Mail: geschaeftsstelle@leb-hessen.de

Verantwortlich: Dr. Stephan Jeck, Hessisches Kultusministerium

Redaktion: Prof. Dr. Dr. Rolf Haubl, Panja Schweder, Dr. Stephan Jeck,
Farid Ashrafian

Gestaltung: Werkstatt für Grafik
Layout & Reinzeichnung, claudia-balzer@online.de

Druck: mww. Druck und so GmbH, Anton-Zeeh-Str.8, 55252 Mainz-Kastel
EKOM-Nummer 118-K
EKOM, Bestellservice HKM
Schulstraße 48, 65795 Hattersheim
Tel.: 06190 892724, Fax.: 06190 891820

Auflage: 5000 Exemplare, Januar 2013

Hinweis: Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf der
Internetseite des Landeselternbeirates: www.leb-hessen.de



Grußwort

**der Hessischen Kultusministerin,
Nicola Beer**

**Liebe Eltern,
liebe Lehrkräfte,**

erst durch eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule können wir den Kindern eine konfliktarme und lernfördernde Erziehung garantieren. Erziehungsvereinbarungen sind hierbei ein hilfreicher Baustein und helfen bei der konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, weshalb sie auch im Hessischen Schulgesetz verankert sind.

Das zur Unterstützung der Erziehungsvereinbarungen ins Leben gerufene Projekt elan, das Elternvertretungen und interessierten Eltern in der Breite qualitativ hochwertige Informations- und Fortbildungsangebote auf Basis der Kooperationsvereinbarung zwischen Landeselternbeirat und Hessischem Kultusministerium vom 31.8.2011 zur Verfügung stellt, hat bereits letztes Jahr mit dem Ratgeber für Eltern von Eltern eine überaus erfolgreiche Handreichung herausgebracht.

Im Rahmen des elan-Projektes konnte Prof. Haubl vom Sigmund-Freud-Institut dafür gewonnen werden, zusammen mit seinen Mitarbeitern innovative Gespräche zwischen Schülern, Eltern und Lehrkräften wissenschaftlich zu begleiten und die Ergebnisse der schulischen Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Das vorliegende Handbuch „Begegnung auf Augenhöhe - Schulbegleitende Gespräche zu dritt“ dokumentiert hierzu Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreich geführter Gespräche zwischen Elternhaus und Schule. Neuere Erkenntnisse aus der Lernforschung und der Pädagogik zeigen, dass der methodisch-didaktische Ansatz gemeinsamer Gespräche, bei denen auf gleicher Augenhöhe Vereinbarungen getroffen werden, dem gemeinsamen Erziehungsauftrag von Schule und Elternhaus am ehesten gerecht wird und konstruktive Lösungen ermöglicht.

Als Kultusministerin und Mutter schulpflichtiger Kinder bin ich fest davon überzeugt, dass wir alle dasselbe Ziel haben: unsere Kinder so zu erziehen, dass sie selbstbewusste und tolerante Persönlichkeiten werden. Dazu gehört auch, dass sie erfolgreich an schulischer Bildung teilhaben können. Lassen Sie uns gemeinsam daran arbeiten und schulbegleitende Gespräche zu dritt nach dem hier vorgestellten Muster ausprobieren.

Herzliche Grüße
Ihre
Nicola Beer



Grußwort

**der Vorsitzenden des Landeselternbeitrags
von Hessen, Kerstin Geis**

**Liebe Eltern,
sehr geehrte Damen und Herren,**

wir alle haben unsere Erfahrungen gemacht, wie wichtig Kommunikation an unseren Schulen ist. Die verbale Form – also Gespräche – sind eine zwingende Voraussetzung für eine gute Schulkultur.

Doch oft verlaufen Gespräche zwischen Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern nicht so, wie man es sich auf allen Seiten wünschen würde. Gerade in unseren Schulen werden Gespräche von allen Beteiligten öfter als „Nicht-Verstanden-Werden“ oder dem „Mangel an Augenhöhe“ bis hin zu gegenseitigen Beschuldigungen und Vorwürfen beschrieben.

Das Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt hat hierzu in Zusammenarbeit mit unserem Kooperationsprojekt „elan“ Gespräche zwischen Eltern, Lehrkräften und Schüler/-innen an einigen Schulen in Hessen wissenschaftlich begleitet. Über einen längeren Zeitraum wurden dazu „triangulierte“ Gespräche auf Augenhöhe zu unterschiedlichen schul- und unterrichtsrelevanten Themen geführt und systematisch ausgewertet. Schülerinnen und Schüler kamen dadurch viel mehr selbst zu Wort als es sonst vielleicht möglich gewesen wäre und die Erwachsenen hatten eher die Rolle eines Begleiters während des Gesprächs inne.

Diese Trialoge wurden wissenschaftlich unter der Federführung von Prof. Dr. Haubl ausgewertet. Das Ergebnis liegt nun in Ihren Händen.

Diese, als Handbuch gedachte Broschüre, soll Ihnen helfen, triangulierende Gespräche in Schulen zu führen und sich so partnerschaftlich mit allen Beteiligten zu verständigen.

Wir wünschen uns, dass diese Form der Gesprächsführung dazu verhilft, eine individuellere Förderung und Begleitung unserer Kinder zu realisieren und die gemeinsame Verantwortung von Schule und Elternhaus zu stärken. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit kann nur erfolgreich sein, wenn jeder Partner auf Augenhöhe anerkannt wird.

Wir hoffen, dass diese Broschüre ihren Teil dazu beiträgt, diese Form der Kommunikation in allen hessischen Schulen zu ermöglichen.

Herzliche Grüße
Kerstin Geis

Vorwort

Was ist eine „gute Schule“ und wie lässt sie sich verwirklichen? Diese Frage bewegt die Bildungspolitik und die Bildungsforschung gleichermaßen seit ihren Anfängen. In den letzten Jahren steht das deutsche Schulsystem und mit ihm seine Schulen und ihre Lehrkräfte mehr denn je unter Beobachtung, weil erfolgreiche Bildung zu einer knappen Ressource im internationalen Wettbewerb wird. Aber Schule ist nicht nur eine Lernanstalt, sondern auch ein Lebensraum, in dem sehr verschiedene Weltanschauungen, Interessen und Erwartungen - oft konfliktreich - aufeinander treffen. In dieser Situation werden die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich trotz aller Differenzen und Divergenzen aufeinander abzustimmen und miteinander zu verständigen, zu einer Schlüsselqualifikation aller Betroffenen. Historisch betrachtet, hat sich auch die Schule ihrem Anspruch nach von einer Institution, in der es nach Befehl und Gehorsam geht, zu einer Institution gewandelt, in der Verhandlungsprozesse im Vordergrund stehen. Zentrales Stichwort ist Partizipation. Wie so oft, hinkt auch in diesem Zusammenhang die Praxis hinter dem Leitwert hinterher, nicht zuletzt deshalb, weil seine Praktizierung kommunikative Kompetenzen voraussetzt, die nicht selbstverständlich gegeben sind.

In der vorliegenden Broschüre berichten wir über die Ergebnisse eines Forschungsprojektes, das wir am Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt am Main mit ideeller und finanzieller Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums und des Landeselternbeirates in den letzten beiden Jahren durchgeführt haben. Das interdisziplinäre Forschungsteam besteht aus: Laura Butsch, Rolf Haubl, Marie-Sophie Löhlein, Jan Lohl, Sabine Markert, Jonas Rüppel und Panja Schweder. Ausgangspunkt sind die Versuche, die manche Schulen unternehmen, alle betroffenen Parteien auf eine neue Weise miteinander in ein kontinuierliches Gespräch zu bringen - Gespräche zu dritt, die neben den Lehrkräften und den Eltern explizit die Schüler und Schülerinnen¹ mit einbeziehen und eine Verständigung aller „auf Augenhöhe“ anstreben. Einige Schulen nennen diese Gespräche „Schulbegleitgespräche“, andere „Fördergespräche“ oder „Entwicklungsgespräche“. Wir nennen sie „Schulbegleitgespräche“, um anzudeuten, dass alle Aspekte des schulischen Lebensraums zur Sprache kommen dürfen, nicht nur Leistungen, die in Noten, Zeugnissen und Schulabschlüssen zum Ausdruck kommen. Es soll ein Ort geschaffen werden, in dem Lehrer und Lehrerinnen, Eltern und deren Kinder in möglichst vertrauensvoller Atmosphäre über die kognitiven und sozio-emotionalen Bedingungen sprechen, die ein Schüler/eine Schülerin ganz individuell benötigt, um sein/ihr Begabungspotenzial auszuschöpfen.

Die vorliegende Broschüre ist eine Art Manual, an dem sich Schulen orientieren können, wenn sie vorhaben, solche Gespräche zu institutionalisieren. Es ist als Handbuch gedacht, das Anregungen, aber keine rezeptförmige Anleitung für die Ein- und Durchführung von Schulbegleitgesprächen geben kann und will. Gleichzeitig wollen wir die Lehrer und Lehrerinnen dieser Schulen ermutigen, sich der Herausforderung zu stellen, die Gespräche zu dritt bieten. Der Gewinn mag nicht nur eine Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenzen sein, sondern auch ein Mehr an geteilter Verantwortung mit den Elternhäusern und eine individuellere Förderung und Begleitung der Schüler und Schülerinnen, mit denen sie tagtäglich zu tun haben.

¹ Gendering: Im weiteren wird auf eine androzentrierte Schreibweise im Sinne der besseren Lesbarkeit verzichtet und die geläufigere Form verwendet, wobei immer beide Geschlechter angesprochen sind.

Von der „Wiesbadener Erklärung“ zu triangulierten Beratungsgesprächen in Schulen, die sich als lernende Organisationen verstehen

Rolf Haubl

In ihrer „Wiesbadener Erklärung“ haben das Hessische Kultusministerium und der Landeselternbeirat bereits im Jahre 2001 die gemeinsame Verantwortung von Elternhaus und Schule für die Erziehung der Kinder proklamiert. Umgesetzt worden ist sie in dem Konzept der „Erziehungsvereinbarung“: In einem gemeinsamen Diskussionsprozess formulieren Lehrer, Eltern und Schüler eine Reihe von Regeln, deren Einhaltung einen störungsfreien Unterricht gewährleistet, weshalb sie sich auf deren Einhaltung verpflichten und Sanktionen zustimmen, wenn gegen sie verstoßen wird. Solche Regelsysteme werden nach verschiedenen Methoden für einzelne Schulklassen oder für ganze Schulen („Klassen- und Schulverfassungen“) entwickelt.

In vielen Fällen reichen kollektive Vereinbarungen aber nicht aus. Vor allem bei besonders „verhaltensauffälligen“ Kindern und Jugendlichen bedarf es individueller Vereinbarungen, um sie sozial zu integrieren und zu motivieren, ihr Begabungspotenzial auszuschöpfen. Was ihnen hilft, kann den anderen Kindern und Jugendlichen nicht schaden. Deshalb macht es Sinn, sich mit allen Schülern regelmäßig zu Beratungsgesprächen zu treffen, in denen deren Schullaufbahn gemeinsam reflektiert, realistische Entwicklungsziele anvisiert und die Bedingungen für deren Erreichen identifiziert werden.

Gespräche dieser Art sind sehr viel individueller und sehr viel systematischer auf Förderung aus als traditionelle „Elternabende“. Zwar können auch sie Schulerfolge nicht garantieren, aber doch helfen, sie so weit wie irgend möglich zu realisieren.

In den Beratungsgesprächen kommen Lehrer, Eltern und Schüler zusammen, um sich auf „Augenhöhe“ zu verständigen. Die Inhalte der Gespräche und die getroffenen Vereinbarungen können sehr verschieden sein, folgen aber einer ganzheitlichen Vorstellung von schulischen Lernprozessen. Das heißt: Die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen werden nie als rein kognitive Leistungen gesehen. Was Schüler kognitiv leisten können, ist stets mit ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen vermittelt. Hinzu kommt, dass sie immer auch Repräsentanten von Herkunftsfamilien sind, die fördernd oder hemmend wirken können.

Deshalb kommt Lehrern die pädagogische Aufgabe zu, mit Schülern und deren Eltern triangulierte Beratungsgespräche zu führen, um das Dreieck von Schule, Schüler und Elternhaus als fallspezifisches Bildungssystem zu institutionalisieren, in dem die Erwachsenen die Funktion von Lernbegleitern übernehmen, was freilich nicht heißt, dass es nur die Kinder und Jugendlichen wären, die zu lernen hätten.

Sprachregelung:

Triadische Gespräche sind Gespräche, an denen drei Personen teilnehmen.

Triangulierend sind sie dann, wenn sich alle Gesprächsteilnehmer bewusst bemühen, niemanden auszugrenzen und die eigene Perspektive mit Hilfe der Perspektiven der anderen zu reflektieren.

Gelingt dies weitgehend, nennen wir ein solches Gespräch - vom Ergebnis her - **trianguliert**.

(Siehe Kapitel: „Wachsen im Dreieck“ - Triangulierung als entwicklungspsychologische Kompetenz).

Als fallspezifisches Bildungssystem verstanden, ist der Lernprozess der Einen immer auch der Lernprozess der Anderen. Das gilt nicht zuletzt für Schulen als soziale Systeme. Beratungsgespräche der skizzierten Art gelingen institutionell nur, wenn die gesamte Kultur einer Schule auf eine derartige Begleitung ausgerichtet wird. Dazu bedarf es Lehrkräften, die in triangulierter Gesprächsführung qualifiziert sind und die Bereitschaft haben, ihre Schüler und deren Eltern für solche Gespräche zu gewinnen, um sie ihrerseits - learning by doing - dafür zu qualifizieren, sie kompetent zu führen.

Eine „lernende Organisation“ ist eine Schule dann, wenn die Erfahrungen, die Lehrer, Eltern und Schüler mit den triangulierten Beratungsgesprächen sammeln, fortlaufend dokumentiert, evaluiert und in eine verbesserte Gesprächsführung umgesetzt werden. (Siehe Kapitel: Schule als lernende Organisation - Triangulierend geführte Schulbegleitgespräche als Element einer partizipativen Schulkultur).

Varianten schulischer Entscheidungen

■ Paternalistische Entscheidung

Lehrer sind Experten; sie wissen am Besten, was für die Schüler und/oder Eltern gut und richtig ist, weshalb sie die anstehenden Entscheidungen treffen.

■ Informierte Entscheidung

Lehrer informieren Schüler und Eltern über verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten sowie die Chancen und Risiken, die sich daraus ergeben. Eltern und/oder Schüler wählen eine der Möglichkeiten.

■ Kundenorientierte Entscheidung

Eltern und/oder Schüler entscheiden, was sie wollen, Lehrer setzen diese Entscheidung um.

■ Geteilte und gemeinsam verantwortete Entscheidung

Lehrer, Eltern und Schüler bringen ihre eigenen Interessen ein, die gegeneinander abgewogen werden; dabei auftretende Konflikte scheuen sie nicht, sondern tragen sie aus. Entscheidungen werden unter Berücksichtigung aller verfügbaren Informationen für den besten Interessenausgleich getroffen und soweit wie möglich reversibel gehalten. Alle tragen die Entscheidung – bis auf Weiteres – mit.

Beraten im Kontext schulischer Bewertungen

Rolf Haubl

Triangulierende Beratung ist eine raum-zeitlich begrenzte und gegenüber anderen schulischen Angeboten abgegrenzte Intervention einer Schule. In deren Rahmen regen Lehrer ein Gespräch an, in dem nicht sie als Experten die Schüler beraten, sondern alle Beteiligten sich gemeinsam beraten.

Gesprächsziel ist es, hinsichtlich einer gemeinsam definierten Problembeschreibung zu einer gemeinsamen Entscheidung für eine mögliche Problemlösung zu kommen, die dann gemeinsam umgesetzt und verantwortet wird. „Gemeinsam“ heißt dabei nicht: identisch. Differenzen können insoweit bleiben, wie sie nicht dazu führen, Problemlösungen offen und mehr noch: verdeckt zu behindern oder gar zu verhindern.

Wenn ein Lehrer einen Schüler kritisiert, er sei im Unterricht unkonzentriert und schreibe deshalb schlechte Noten, der Schüler sich daraufhin über zu langweiligen Unterricht beklagt und seine Mutter sich ihrerseits beklagt, sie würde gerne mit ihrem Sohn üben, würde aber von der Schule keine genauen Informationen über den Unterrichtsstoff erhalten, dann sind alle drei Perspektiven - Wahrhaftigkeit vorausgesetzt - subjektiv wahr.

Sich gemeinsam zu beraten, setzt voraus, dass alle Beteiligten bereit sind, die eigene Problembeschreibung im Spiegel der Problembeschreibungen aller anderen zu betrachten und darauf zu verzichten, die eigene Beschreibung für die einzig wahre zu halten und deshalb zu versuchen, sie mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln durchzusetzen.

Gelingt es, eine gemeinsame Problembeschreibung zu entwickeln, die die verschiedenen Perspektiven integriert, dann steht eine Suche nach Problemlösungen an, die nicht von vorn herein eine bestimmte Lösung bevorzugt, sondern erst einmal einen Denkraum alternativer Optionen eröffnet, die dann anschließend auf ihre Realisierungschancen hin geprüft werden. Um diese Chance zu ermessen, sollen alle Beteiligten die Ressourcen angeben, über die sie für die jeweilige Option verfügen. Sie können dabei umso angemessener entscheiden, je sinnlich konkreter sie sich deren Realisierung vorstellen. Bleiben die Optionen abstrakt, wissen die Beteiligten nicht, was sie tun sollen. Völlige Sicherheit, die beste Entscheidung getroffen zu haben, gibt es dabei freilich nicht, weshalb alle Entscheidungen reversibel gehalten werden (Lernen aus Erfahrung).

Eine unverzichtbare Ressource ist die Bereitschaft, die gewählten Problemlösungen tatsächlich umzusetzen und zu verantworten. Diese Bereitschaft steigt, wenn das, was durch die eigene Anstrengung erreicht werden kann, lohnenswert erscheint. Dabei ist es erfahrungsgemäß nur wenig und zudem nur kurzfristig lohnend, wenn die gewählte Lösung lediglich dazu führt, dass

sich die Beteiligten negative Konsequenzen ersparen. „Keinen Ärger mehr zu haben“, reicht nicht aus. Nachhaltig lohnenswert sind nur Anstrengungen, die das Gefühl der Selbstwirksamkeit durch tatsächlich erlebte Selbstwirksamkeit vermitteln.

Sich gemeinsam zu beraten, verlangt in diesem Sinne, sich wechselseitig zu bestärken, die beschriebenen Probleme durch eine gemeinsame Anstrengung lösen zu können. Freilich darf das zu keinen Illusionen führen. Grenzen des Möglichen sind anzuerkennen, wie schmerzlich sie auch sind.

Wenn Lehrer triangulierte Beratungsgespräche anbieten und führen, repräsentieren sie eine machtvolle Institution, weshalb zunächst sie es sind, die die Situation definieren. So gesehen, besteht ein Machtgefälle, das in den Gesprächen auch nicht verschleiert werden darf und sich darin manifestiert, dass es die schulischen Werte und Normen sind, nach denen die Schüler - und streng genommen auch deren Eltern - bewertet werden.

Dennoch macht es einen Unterschied, ob Lehrer diese Gespräche autoritativ oder auf „gleicher Augenhöhe“ führen. Fatal ist es, wenn Schüler und ihre Eltern nur pro forma einbezogen werden, um eine Partizipation vorzugeben, die gar nicht gewünscht ist. Statt sich gemeinsam zu beraten, kommt es dann zu Zielsetzungen, denen unbedingt zugestimmt werden soll. Mit Partizipation ernst zu machen, erleichtert es aber auch der Schule, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfolgreich zu erfüllen. Diese Demokratisierung gelingt nur, wenn Lehrer ihre Gesprächsführung nicht als Disziplinierungsmaßnahme, sondern als Moderation eines Arbeitsbündnisses verstehen, in dem die Schule fortlaufend an ihrer eigenen Verbesserung interessiert ist.

Von dem Idealtypus uneingeschränkter Freiwilligkeit und Ergebnisoffenheit weichen triangulierte Beratungsgespräche in der Schule freilich ab, weil sie stets an Förderung und Selektion interessiert sind. Schule ist eine Institution gesellschaftlicher Bewertung, insofern finden alle Beratungen immer in einem Bewertungskontext statt. „Gleiche Augenhöhe“ wird angenähert, wenn es erlaubt ist, diesen Kontext selbst zum Thema zu machen. Dann können sich triangulierte Beratungsgespräche als ein Lernfeld eigenen Zuschnitts erweisen, in dem die unausweichliche Erfahrung, bewertet zu werden, und die sie begleitenden Gefühle, selbst zur Sprache kommen.

„Wachsen im Dreieck“

Triangulierung als entwicklungspsychologische Kompetenz

Marie-Sophie Löhlein und Jan Lohl

Bildung ist in der (Wissens-)Gesellschaft des 21. Jahrhunderts zu der Ressource schlechthin geworden: Menschen werden lebenslang lernen müssen. Ob allerdings Lernprozesse gelingen, hängt nicht nur von den Lernenden selbst ab, sondern auch von den psychosozialen Bedingungen, unter denen gelernt wird. Die Frage, ob und wie Menschen in einer Wissensgesellschaft lernen, ist daher immer auch eine Frage nach der Gestaltung solcher Bedingungen, unter denen Lernprozesse gut gelingen können. Gerade diese Frage aber stellt vor allem die Schule vor große Herausforderungen, ist sie doch der Ort an dem die Bedingungen des Lernens maßgeblich beeinflusst werden können. Ein Versuch, diese Gelingensbedingungen konstruktiv und partizipativ zu gestalten, ist die Einführung von Schulbegleitgesprächen an hessischen Schulen. Diese Gespräche werden zwischen drei Parteien geführt: zwischen Lehrern, Schülern und Eltern. Diese sogenannten **triadischen Gespräche** sind voraussetzungsreich, denn die Gefahr, dass sich zwei Parteien zusammenschließen und die dritte ausgrenzen, ist groß. Triadische Gespräche gelingen dann, wenn sie auf der Basis einer **triangulierenden Gesprächsführung** stattfinden.

Im Folgenden soll erläutert werden, was Triangulierung bedeutet und was triangulierende Gesprächsführung ist?

Was ist Triangulierung?

- Triangulierung bedeutet ganz allgemein, dass in einem Dreieck die Beziehung zwischen zwei Polen durch die Bezugnahme auf einen dritten Pol **reguliert und reflektiert** wird.
- Der Begriff Triangulierung kommt aus der Entwicklungspsychologie: In seinen ersten Lebensmonaten erlebt sich das Kind als untrennbare Einheit mit seiner Mutter. Es beginnt erst allmählich, ihre An- und Abwesenheit wahrzunehmen sowie sich selbst als **unabhängige Person** zu erleben (vgl. Grafik 1).
- Dieser Entwicklungsschritt gewinnt seine Bedeutung im Kontext der Beziehung zu dem Vater: Durch diesen »Dritten« nimmt das Kind die Paarbeziehung von Mutter und Vater wahr, aus der es selbst ausgeschlossen ist (vgl. Grafik 2). Wird diese konfliktreiche Dreiecksbeziehung vom Kind verinnerlicht, spricht man von **Triangulierung**.
- Triangulierung ist ein Prinzip, dass die Entwicklung des Menschen lebenslang begleitet und strukturiert.

Für die Entwicklung eines Babys ist eine ausreichend fördernde Umwelt existenziell. Menschen sind nach ihrer Geburt zunächst völlig abhängig von der materiellen und emotionalen Versorgung und Pflege durch eine andere Bezugsperson. In unserer Kultur und Gesellschaft ist dies meist die Mutter.

In seinen ersten Lebensmonaten erlebt sich das Kind als untrennbare Einheit mit seiner Mutter - Psychologen sprechen von einer **Mutter-Kind-Dyade**. Das Kind beginnt erst langsam die An- und Abwesenheit der Mutter wahrzunehmen, wodurch es allmählich die Ahnung eines Unterschiedes zwischen sich selbst und der Mutter entwickelt. Diese erste Erfahrung von Unterschiedlichkeit ist nur auf der Basis der Gewissheit, dass die Mutter grundsätzlich zur Verfügung steht, für das Kind erträglich. Nur so beginnt es, einen Sinn für Trennungen und für Getrenntheit zu entwickeln und Alleinsein zu können, ohne aus seiner Beziehung herauszufallen. Ein sicherer und geschützter (dyadischer) Raum ist somit die Bedingung dafür, dass das Kind sich als eine unabhängige Person erfährt und Verantwortung für sich selbst und andere übernehmen kann.

Der Mensch wird erst im Wir zum Ich.

Die verinnerlichte Erfahrung der An- und Abwesenheit der Mutter gewährt dem Kind nun den Zugang zu einem Dritten: dem Vater oder einer anderen für die Mutter wichtigen Bezugsperson. Dieser Dritte erweitert die Dyade zur Triade, was besondere Beziehungsformen mit sich bringt. Das Kind entdeckt, dass es eine Beziehung zwischen Mutter und Vater gibt, aus der es selbst ausgeschlossen ist. Der Vater als Dritter erweitert also nicht nur die Dyade zur Triade, sondern diese Erweiterung konstituiert das Erleben eines potenziell schmerzlichen Ausschlusses: Zwei können sich zusammen- und so den Dritten ausschließen. Vater und Mutter bleiben dabei jedoch voneinander unabhängig, aber füreinander anwesend und sind idealerweise in der Lage, in den Hintergrund zu treten. So kann jedes Elternteil auch eine jeweils eigenständige Beziehung zum Kind entwickeln. Durch die Beziehung des Kindes zum Vater verändert sich seine Beziehung zur Mutter. Das Kind erlebt diese in ihrer Rolle als Partnerin des Vaters.

Triadische Kompetenz heißt nun, dass das Kind zwei voneinander unabhängige Beziehungen gleichzeitig haben und beispielsweise seine Beziehung zur Mutter durch die Beziehung zum Vater regulieren kann. Das kleine Kind etwa, dass sich mit einem Elternteil streitet, kann durch den dazu tretenden zweiten Elternteil eine Distanz zu dem ersten entwickeln und so aus der Wut auf und der Angst vor ihm herausfinden und sich beruhigen.

Von einer **Triangulierung** wird gesprochen, wenn eine triadische Beziehungsstruktur vom Kind verinnerlicht wird. Diese Verinnerlichung ermöglicht es dem Kind sich vorzustellen, dass Vater und Mutter als Personen und als Paar nicht unwiderruflich verschwunden sind, wenn sie den Raum verlassen, in dem das Kind sich befindet. Das Kind kann sich seine Eltern also unabhängig von ihrer realen Abwesenheit innerlich - emotional und kognitiv - präsent halten. Dies gilt auch für die Beziehungen, die Mutter und Vater zu ihm selbst haben: Das Kind erlebt sich selbst auch dann in diesen Beziehungen, wenn die Elternpersonen real nicht anwesend sind. So kann

das Kind sich innerlich mit den Augen eines Elternteils sehen und sich beispielsweise der Liebe dieses Elternteils sicher fühlen. Oder es spürt, dass es gerade in der Abwesenheit der Eltern etwas tut, was diese verbieten und worüber sie sich ärgern würden.

Diese frühen Formen der Triangulierung stellen dann, wenn sie einigermaßen stabil sind, einen Rahmen dar, innerhalb dessen sich Beziehungen des Kindes und damit dessen Selbst weiter entwickeln. Die Verinnerlichung seines Beziehungsdreiecks ist die Bedingung der Entwicklung von **triangulärer Kompetenz**. Bevor im Folgenden beschrieben wird, was trianguläre Kompetenz ist, ist es wichtig, auf Folgendes hinzuweisen: Triangulierungen stellen keine festen Positionen dar, die, wenn sie einmal erreicht sind, bestehen bleiben. Es ergeben sich immer wieder neue Konstellationen, in denen triadische Beziehungen die Entwicklung des Selbst vorantreiben. Für Jugendliche stellen z. B. außerfamiliale Beziehungen und Cliquenbildungen einen erweiterten Möglichkeitsraum dar, um sich von den Eltern/der Familie abzugrenzen. Von **Bedeutung für die Schule** ist zudem, dass die Triangulierung eine Voraussetzung für soziale Kompetenz ist und damit eine zentrale psychosoziale Bedingung für die Gruppen- und Klassenfähigkeit. Das ganze Leben hindurch bestehen dyadische und triadische Beziehungen nebeneinander und ermöglichen die (Weiter-)Entwicklung der Triangulierung.

Triangulierung und trianguläre Kompetenz bei Alleinerziehenden

- Für die Entwicklung einer triangulären Kompetenz ist die trianguläre Kompetenz der Eltern entscheidend: Eltern geben ihre verinnerlichten triadischen Beziehungserfahrungen an ihre Kinder weiter.
- War z. B. die Triangulierung der Mutter mit ihren eigenen Eltern möglich, so steht der Mutter heute diese innere Dreiecksstruktur für ihr eigenes Kind zur Verfügung. An diesen Erfahrungen kann sie sich auch als alleinerziehende Mutter orientieren und ihrem Kind deshalb auch ohne real anwesenden Vater eine Triangulierung ermöglichen. Dies gilt natürlich ebenso für den inneren Beziehungsraum des alleinerziehenden Vaters, mit dem das Kind triangulierend in Kontakt kommt.
- Die Person, die häufig anstelle des Vaters die Rolle des realen Dritten in der Familie übernimmt, sollte für die Mutter und das Kind emotional bedeutsam sein - z. B. ein Verwandter, ein guter Freund oder ein neuer Partner. Diese Person muss keinesfalls der biologische Vater sein.
- Ist die Mutter emotional an diese Person gebunden, dann kann diese Person die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich lenken und somit als Dritte die notwendige Individuation des Kindes einleiten.

Was ist trianguläre Kompetenz?

- **Trianguläre Kompetenz** ermöglicht es, sich in einem Beziehungsdreieck in die anderen Personen einzufühlen sowie das eigene Verhalten mit den Augen der Anderen zu sehen.
- **Für die Entwicklung triangulärer Kompetenz** ist es nie zu spät. Sie wird in vertrauensvollen Beziehungen im Laufe eines Lebens immer (neu) erlernt oder weiter verfeinert.
- Die trianguläre Kompetenz **wirkt in potenziell konflikträchtigen Situationen deeskalierend**.
- **Triangulierende Gesprächsführung** bedeutet, dass in einem Gespräch zu Dritt jeder für die beiden anderen Gesprächsteilnehmer den Dritten darstellt: Dies ermöglicht es, dass eigene Fühlen, Handeln und Denken aus der Perspektive des Dritten zu reflektieren, wodurch das Bekannte und Gewohnte in Frage gestellt werden kann.
- **Lebenslanges Lernen von- und miteinander** ist die Voraussetzung für eine lebendige und partizipative Gesellschaft.

Ein Kind schaut durch ein Schlüsselloch in ein Zimmer und beobachtet seine Mutter dabei, wie sie die Geschenke für das nahende Weihnachtsfest verpackt. Durch die Schritte des Vaters auf dem Flur hinter ihm wird das Kind aufgeschreckt und sich der Situation, in der er sich befindet, schlagartig bewusst. Das Hinzutreten eines Dritten, der das Kind ertappen könnte, verändert nicht einfach nur die Gesamtsituation, sondern vor allem den Blick des Kindes auf sich selbst. Dieses kann sich selbst vor dem Schlüsselloch schlagartig mit den Augen des Dritten sehen.

Neue Wahrnehmungen und Erfahrungen entwickeln sich oftmals deshalb, weil eine vertraute Situation oder Beziehung aus einer zusätzlichen neuen Perspektive – der Perspektive des Dritten – gesehen wird. Eine **trianguläre Kompetenz** ermöglicht es, sich in einem Beziehungsdreieck in die anderen Personen, ihre Beziehungen und ihre Situationswahrnehmungen einzufühlen sowie das eigene Verhalten mit den Augen der Anderen zu betrachten und gegebenenfalls zu verändern. **Trianguläre Kompetenz wirkt daher in potenziell konflikträchtigen Dreiersituationen deeskalierend**. Allerdings kann jede soziale Kompetenz durch verletzende Beziehungserfahrungen beschädigt werden. Daher spielt neben der Familie auch die **Schule als Beziehungsort** eine zentrale Rolle zur Entwicklung sozialer Integrationsfähigkeit. Denn wie alle kognitiven und emotionalen Entwicklungsprozesse wird die trianguläre Kompetenz in **vertrauensvollen Beziehungen** im Laufe eines Lebens immer (neu) erlernt oder weiter verfeinert.

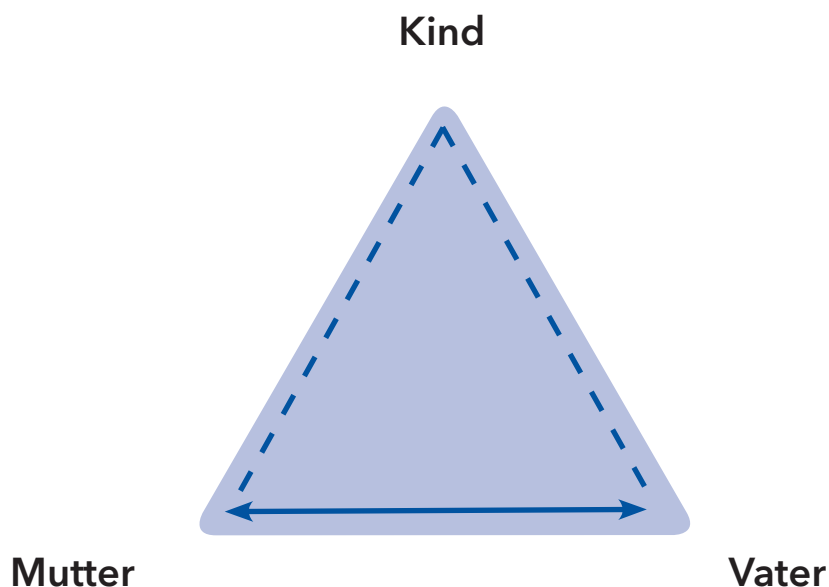
Was ist ein triangulierend geführtes Gespräch?

In einem triangulierend geführten Gespräch vollzieht sich idealerweise eine **Rotationsbewegung zwischen drei Personen**: Hierbei stellt jeder für die beiden anderen den Dritten dar und kann das eigene Fühlen, Handeln und Denken aus dieser Perspektive reflektieren, wodurch das Bekannte und Gewohnte in Frage gestellt wird (vgl. Grafik 3 und 4). Die **Chance** dieses Gesprächs besteht darin, gemeinsam einen alternativen Blick auf das Besprochene zu werfen. Auf diesem Weg werden festgefahrene Perspektiven und Verhaltensweisen in Frage gestellt und verflüssigt, wodurch erweiterte Handlungsoptionen entstehen. Ein trianguliertes Gespräch **scheitert**, wenn der Dritte dauerhaft ausgeschlossen wird und seine Perspektive keinen Raum bekommt (vgl. Grafik 5).

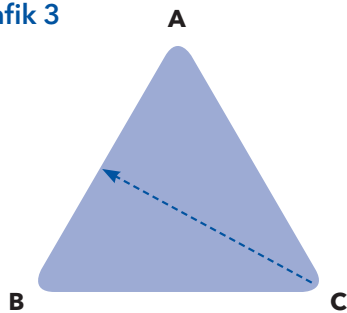
Grafik 1



Grafik 2



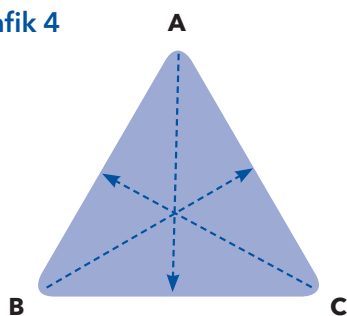
Grafik 3



Beispiel für eine triangulierende Gesprächsführung

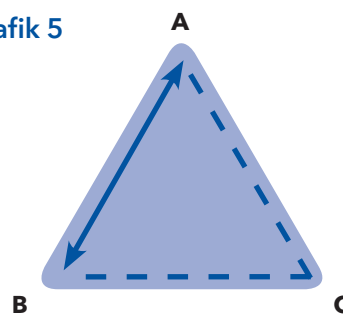
- C kann von A (oder B) gefragt werden, wie er seine Beziehung zu A (oder B) sieht.
- C kann sich zu der Beziehung zu A oder B äußern.
- C kann handelnd in die Beziehung von A und B eingreifen.
- A (oder B) kann sich dadurch entwickeln, dass er sich selbst fragt, wie C seine Beziehung zu B (oder A) sieht.

Grafik 4



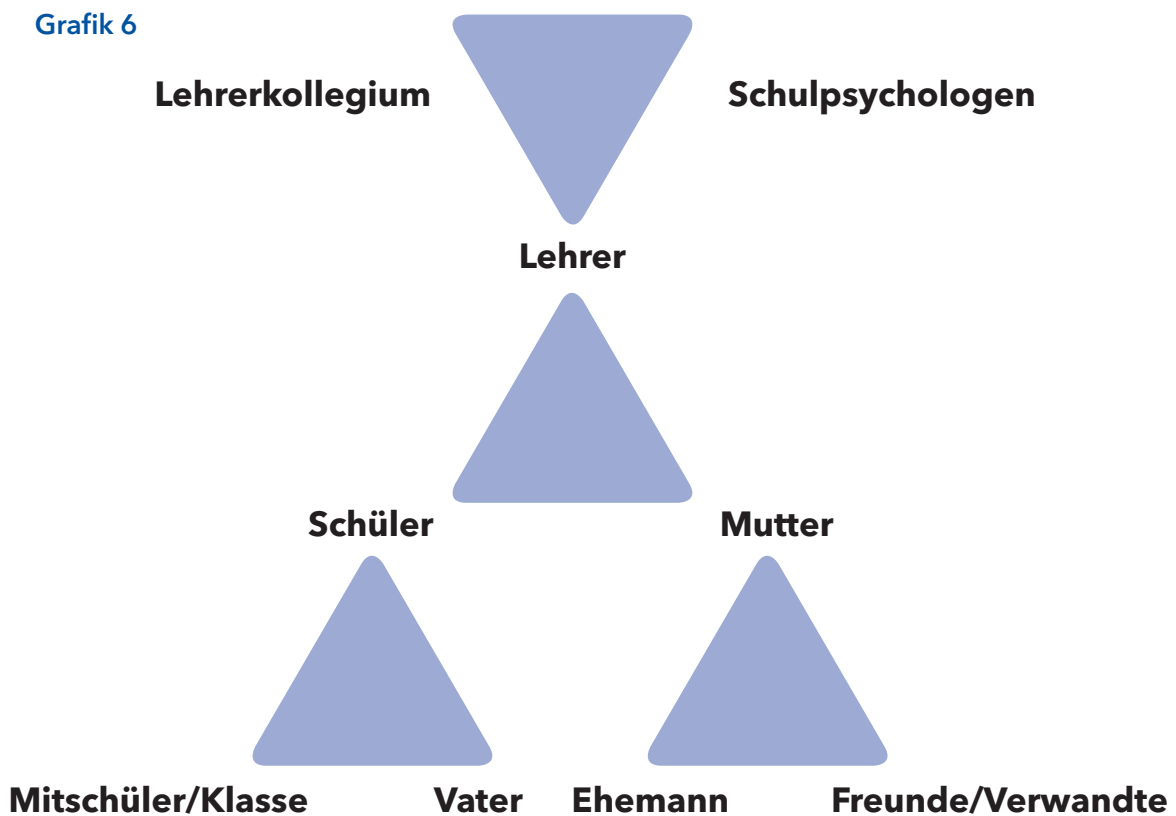
Jeder stellt für die beiden Anderen den Dritten dar.

Grafik 5



C ist ausgeschlossen. Eine triangulierende Gesprächsführung kommt nicht zustande

Grafik 6



Schule als lernende Organisation

Triangulierend geführte Schulbegleitgespräche als Element einer partizipativen Schulkultur

Marie-Sophie Löhlein und Jan Lohl

Eine partizipative Schulkultur heißt, dass...

- der Wunsch jedes Schülers sich zu engagieren, ernst zu nehmen ist und seine Initiative von den Lehrkräften und den Eltern wertgeschätzt wird.
- keine überhöhten Vorstellungen der Kinder nach schulischer Mitbestimmung bestärkt werden, die am Ende ja doch enttäuscht werden müssen.
- Eltern und Lehrer jedem Schüler die Wahl lassen, ob und in welcher Art er sich beteiligen möchte.
- die Aufgaben, die die Schüler übernehmen, sich an ihren **persönlichen Fähigkeiten** und thematischen Interessen orientieren und sie so einen Bezug zu ihrer **eigenen Lebenswelt** herstellen können.

Unter welchen Bedingungen aber können Kinder motiviert werden, sich einzubringen und ihre Umgebung aktiv mitzugestalten? Gerade der Übertritt in die weiterführende Schule zwischen 10 und 12 Jahren ist begleitet von einem psychosozialen Entwicklungsschub der Schüler. Dieser Entwicklungsprozess sollte auch durch einen veränderten Umgang der Erwachsenen mit den Schülern gespiegelt und so anerkannt werden. Ab diesem Alter wird es immer wichtiger, Kindern ein Gefühl von Selbstwirksamkeit zu vermitteln, ihnen dabei aber keine leeren Versprechen zu machen, sondern sie zu einer realistischen Einschätzung ihrer schulischen Mitgestaltungsmöglichkeiten zu ermutigen.

So können Eltern wie Lehrer zur Entwicklung einer angemessenen Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler beitragen, die eine wichtige Ressource für das spätere Leben ist. Die Partizipation in der Schule kann daher als eine Art „demokratischer Rohstoff“ begriffen werden und im Idealfall zu einem integrativeren, sozialeren Schulklima führen.

Die Idee einer partizipativen Schulkultur benötigt jedoch einen strukturellen Gestaltungsraum, in dem sie sich entfalten kann. Triangulierend geführte Gespräche schaffen solch einen Raum, wenn sie regelmäßig stattfinden und in eine vertrauensvolle Beziehung eingebettet sind. Im Rahmen dieser Gespräche können Schüler, Eltern und Lehrer einer partizipativen Schulkultur gemeinsam einen kommunikativen Boden bereiten.

- Für das Gelingen triangulierend geführter Gespräche als Teil einer partizipativen Schulkultur ist es dabei wichtig, einen **Kommunikationsraum** zu **schaffen**, in dem jeder sich so aufrichtig und angstfrei wie möglich äußern kann.
- Triangulierend geführte Gespräche an Schulen ermöglichen Schülern, Lehrern und Eltern die Chance, ihr schulbezogenes Fühlen, Handeln und Denken **neu zu reflektieren und zu hinterfragen**.
- Eine Gefahr triadischer Gespräche besteht darin, eine Partei – vor allem die Schüler – auszuschließen.

Die Leitidee einer Schule (als lernende Organisation) ist es, die sozialen und kognitiven Potenziale jedes Schülers bestmöglich zu fördern und die für seinen Bildungsprozess notwendigen Entwicklungsräume zu öffnen. Jede Schule befindet sich nun jedoch in einem permanenten Spannungsdreieck aus Eltern, Schüler und Lehrern, die jeweils unterschiedliche Ansprüche und Wünsche auf jeweils unterschiedlich machtvoller Weise einbringen. Soll eine Schulkultur partizipativ sein, so muss sie sich auf der Idee eines mündigen und transparenten Miteinanders gründen. **Ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu diesem Ziel ist es, einen Kommunikationsraum zu schaffen, in dem jeder sich so aufrichtig und angstfrei wie möglich äußern kann. Hierzu trägt die Etablierung triangulierend geführter Schulbegleitgespräche bei.** Diese öffnen einen Möglichkeitsraum, in dem eine Begegnung von Schülern, Lehrern und Eltern und weiterführend ein gemeinsamer Lernprozess auf Augenhöhe stattfinden kann, ohne dabei die schulischen Rahmenbedingungen und Rollen aus dem Blick zu verlieren.

Die Schule ist immer und seit jeher ein Beziehungsort. Triangulierend geführte Schulbegleitgespräche knüpfen hier an, denn sie sind Teil einer **Kultur des Erwägens, der Öffnung und der Deeskalation**. In einem solchen Gespräch vollzieht sich die oben beschriebene Rotationsbewegung zwischen Lehrern, Schülern und Eltern, wobei jede Partei ihr schulbezogenes Fühlen, Handeln und Denken aus der Perspektive des Dritten reflektieren kann. Der jeweils gewohnte Blick aus der Lehrer-, aus der Schüler- und der Elternperspektive auf die Schule und auf die anderen Parteien kann in einem erfolgreich triangulierend geführten Schulbegleitgespräch ergänzt, korrigiert und verändert werden.

Ziel eines Schulbegleitgesprächs ist,

- den **Kindern** – als schwächster Gesprächspartei – Raum zu geben, ihre Sichtweise auf ihren schulischen Bildungsprozess zu formulieren.
- für **Lehrer** die Möglichkeit zu schaffen, ihr pädagogisches Handeln aus der Schülerperspektive nachzuvollziehen.
- den **Eltern** die Chance zu geben, einen eigenen Blick auf die Kommunikation zwischen ihren Kindern und den Lehrern zu werfen und ggf. Informationslücken zu füllen.

Die Dreierkonstellation bietet allerdings Fallstricke: Die Lehrer sind Gastgeber des Gespräches und können leicht in die Rolle eines dominanten Moderators fallen oder sich primär an die Eltern wenden. Die **Gefahr des Ausschlusses** liegt dann darin, dass Lehrer und Eltern sich als Erwachsene verbünden und über das Kind sprechen und nicht mit ihm. Ebenfalls vorstellbar ist ein Bündnis aus Kind und Eltern, das den Lehrer in die Defensive geraten lässt oder dass das Kind und der Lehrer sich zusammenschließen und zum Beispiel die defizitären Bedingungen zu Hause anklagen.

Darüber hinaus verweist das triangulierend geführte Gespräch über das Dreieck Lehrer - Eltern - Schüler hinaus auf die **Schule als eine Institution** mit eigenen Regeln, Rollen, Werten und Normen. Je weniger das Gespräch trianguliert wird, desto stärker setzt sich der institutionelle Einfluss durch und begrenzt die Möglichkeiten, das eigene schulbezogene Handeln neu zu verstehen.

Bedeutsam ist zudem, dass Lehrer, Eltern und Schüler jeweils in vielfältige und spezifische triadische Beziehungen eingebunden sind (vgl. Grafik 6).

Der **Nutzen einer triangulierenden Gesprächsführung** besteht darin, dass vor allem die Position der Schüler mehr Gehör findet. Lehrer können einen erweiterten Blick auf die sozialen Bedingungen entwickeln, unter denen die Schüler ihre Potenziale entfalten können oder unter denen ihre Lernprozesse gehemmt werden. Dieses Verstehen der schulischen Situation der Schüler kann zu mehr Verständnis für sie führen. Eine vor diesem Hintergrund gemeinsam geschlossene und individuell passende Lernvereinbarung entlastet Schüler, Eltern und Lehrer von unrealistischen Erwartungen. Diese Erwartungen erhöhen den Leistungsdruck auf allen Seiten und können ein angstfreies Miteinander-Lernen verhindern. Erfolgreich triangulierend geführte Gespräche begünstigen den wechselseitigen Bildungsprozess und nähren den Boden für eine respektvolle Kommunikation „auf Augenhöhe“, ohne die schulischen Machtverhältnisse auszublenden.

Durch wiederholte Erfahrungen mit triangulierend geführten Gesprächen, können alle Gesprächsteilnehmer die positiven Effekte triangulärer Kompetenz verinnerlichen: Die Fähigkeit sich zurückzunehmen, sich in die jeweils anderen Sichtweisen einzufühlen und im Gegenzug ebenfalls eine Anerkennung der eigenen Wünsche und Vorstellungen zu erfahren, stärkt das Selbstbewusstsein und öffnet den Raum dafür, tatsächlich miteinander ins Gespräch zu kommen und nicht nur aneinander vorbei zu reden.

Exemplarische Gesprächsführung

*Laura Butsch, Rolf Haubl, Marie-Sophie Löhlein, Jan Lohl, Sabine Markert,
Jonas Rüppel, Panja Schweder*

Die nachfolgenden Bausteine dienen nicht dazu, sie exakt in der Form und in dieser Reihenfolge abzu-
arbeiten. Vielmehr dienen Sie der Übersicht und Orientierung, was berücksichtigt werden kann, aber
nicht muss.

Gesprächsvorbereitung

- Das Gespräch wird von Schulseite aus von einer Lehrperson geführt, die dem Kind vertraut
ist und zu der es Vertrauen hat. Mehrere Lehrpersonen sind kontraproduktiv, da sie als ins-
titutionelle Übermacht erscheinen und für Irritationen sorgen, falls sie sich widersprechen.
- Die Lehrperson, die das Gespräch führt, lädt Kind/Eltern getrennt oder über die Adressierung
des Kindes schriftlich dazu ein. Beim Anschreiben achtet sie darauf, dass so wenig Angst wie
möglich erzeugt wird (siehe Einladungsschreiben).

Anmerkungen zum Anschreiben an Schüler und Eltern

Um die Schüler sowie die Eltern der Schule für die neuen „Gespräche zu Dritt“ zu gewinnen,
sollten bereits bei der schriftlichen Einladung einige Hinweise berücksichtigt werden:

Die Einladung sollte freundlich sowie in einer kindgerechten Sprache formuliert und direkt
an den einzelnen Schüler adressiert werden. Dies betont dessen besondere Rolle in den
zukünftigen Gesprächen und macht deutlich, dass die „Gespräche zu Dritt“ einen Raum für
dessen Meinungen und Wünsche eröffnen sollen.

Es ist darauf zu achten, die Schüler sowie deren Eltern in den Anschreiben nicht ungewollt zu
verängstigen. Diese dürfen beispielsweise nicht den Eindruck vermittelt bekommen, in den
zukünftigen Gesprächen vorgeführt oder beschämt zu werden.

Bereits im Anschreiben sollte daher deutlich werden, dass keiner der Anwesenden für mög-
liche Probleme alleine verantwortlich ist und die schulische Entwicklung des Schülers ein
gemeinsames Projekt aller Anwesenden darstellt. Zudem sollten die Chancen, welche die
neuen Gespräche für die Schüler, deren Eltern und das schulische Miteinander eröffnen,
hervorgehoben werden.

Die Anschreiben sollten von jenem Lehrer verschickt werden, der auch das jeweilige
„Gespräch zu Dritt“ führen wird. Wird die Einladung von einem anderen Lehrer – z. B. dem
Schuldirektor – verschickt, kann dies die Etablierung einer vertrauensvollen triadischen
Beziehung erschweren, da die mithin herausgestellte Übermacht der Institution Schule
einschüchternd wirken kann.

Um diese Hinweise zu veranschaulichen, finden Sie im Folgenden ein Positiv- sowie ein Negativ-Beispiel für eine schriftliche Einladung zu „Gesprächen zu Dritt“ bzw. zu einem weiteren Informationsabend:

1) POSITIVBEISPIEL

M-Schule
Muster-Straße 5
11000 M-Stadt

M-Stadt, den TT.MM.JJJJ

An
Marina Müller
Muster-Straße-5

11000 M-Stadt

Liebe Marina,

seit einiger Zeit wird an unserer Schule darüber diskutiert, wie wir das Miteinander von Lehrern, Schülern und Eltern weiter verbessern können. Aus dieser Diskussion ist die Idee hervorgegangen, eine neue Art von Gesprächen einzuführen.

Diese neuen Gespräche sollen einmal im Halbjahr zwischen Dir, Deinen Eltern und Deiner Klassenlehrerin geführt werden. Du bist also eingeladen, an diesen „Gesprächen zu Dritt“ teilzunehmen und Deine Meinung einzubringen.

Wir möchten Dir und Deinen Eltern mit diesen Gesprächen die Möglichkeit geben,

- uns mitzuteilen, wie Du dich in der Schule fühlst, was du an der Schule gut findest oder was dich an ihr nervt
- uns zu erzählen, was Du Dir und was sich Deine Eltern in Zukunft von der Schule wünschen
- uns Fragen zum Alltag in der Schule zu stellen, die Dich und Deine Eltern beschäftigen

Im Rahmen dieser Gespräche würden wir gerne gemeinsam mit Dir und Deinen Eltern darüber sprechen, was Du in der Schule schon alles erreicht hast und in welchen Bereichen Du dich in Zukunft noch verbessern könntest. Zudem würden wir gerne miteinander vereinbaren, wie wir Dich auf diesem Weg bestmöglich unterstützen können.

ALTERNATIVE 1: Das erste Gespräch dieser Art, zu dem wir Dich und Deine Eltern hiermit herzlich einladen, wird am TT.MM.JJJJ um ZZ Uhr im Raum XX stattfinden.

ALTERNATIVE 2: Wir würden Dir und Deinen Eltern diese neuen Gespräche gerne noch einmal genauer vorstellen und laden Dich und Deine Eltern hiermit herzlich zu einem Informationsabend am TT.MM.JJJJ um ZZ Uhr im Raum XX ein.

Wir freuen uns sehr auf diese neuen Gespräche und gehen davon aus, dass diese das Miteinander an unserer Schule weiter verbessern werden.

Mit herzlichen Grüßen,

DEINE KLASSENLEHRERIN

2) NEGATIVBEISPIEL

M-Schule
Muster-Straße 5
11000 M-Stadt

M-Stadt, den XX.YY.ZZZZ

An
Mareike und Markus Müller
Muster-Straße-5

11000 M-Stadt

Sehr geehrte Frau Müller, sehr geehrter Herr Müller,

in Zukunft sollen die Elternabende an unserer Schule um eine neue Form regelmäßiger Gespräche ergänzt werden, bei denen neben Ihnen und dem Klassenlehrer Ihres Kindes nun auch Ihr Kind selbst anwesend sein soll.

Diese neuen „Gespräche zu Dritt“ sollen einen besseren Einblick in den individuellen Lern-Entwicklungsstand und die schulischen Schwierigkeiten Ihres Kindes sowie deren individuelle Ursachen ermöglichen. Ihre Perspektive ist dabei besonders relevant, da diese Ursachen nicht nur in der Schule, sondern auch im häuslichen Kontext liegen können.

In den Gesprächen sollen jedoch nicht nur die schulischen Probleme Ihres Kindes diagnostiziert und deren Ursachen ermittelt, sondern auch Lösungsmöglichkeiten und Ziele für die zukünftige Entwicklung Ihres Kindes erarbeitet werden. Dementsprechend möchten wir mit Ihnen und Ihrem Kind auch vereinbaren, was Ihr Kind in Zukunft erreichen könnte und wie die Schule und wie Sie Ihr Kind dabei in Zukunft besser unterstützen können.

Die Gespräche, zu denen wir Sie und Ihr Kind hiermit herzlich einladen, werden am TT.MM.JJJJ um ZZ Uhr im Raum XX stattfinden.

Mit freundlichen Grüßen,

DIREKTORIN DER SCHULE

- Auch der gewählte Gesprächsraum ist vertraut, ruhig und ohne allzu große Ablenkungen.
- Von der Sitzverteilung her ist zwischen den Beteiligten ein hinreichend großer Abstand. Je geringer der Abstand, desto wichtiger ist es, das Kind nicht zwischen die Erwachsenen zu platzieren.
- Vor dem Gespräch nimmt sich die Lehrperson wenige Gesprächspunkte vor und legt fest, welche Priorität sie haben. Sie ist bereit, auf Punkte zu verzichten, wenn das Gespräch eine überraschende relevante Wendung nimmt.
- Lieber mehrere halbstündige Gespräche als ein Gespräch, das überfrachtet wird und dadurch unter Zeitdruck gerät oder endlos dauert.

Gesprächseröffnung

- Die Lehrperson erkundigt sich bei Kind und Mutter, wie sie gestimmt sind. Sie stellt heraus, dass es ein „ernstes“, aber wohlwollendes Gespräch ist, von dem alle Beteiligten etwas lernen wollen.
- Die Lehrperson, die das Gespräch führt, sagt, warum man zusammen gekommen ist und welches Ergebnis sie sich für das Gespräch wünscht.
- Die Lehrperson weist das Kind darauf hin, dass es jederzeit die Erwachsenen unterbrechen und selbst fragen darf (während sie sich selbst darauf verpflichtet, es nicht zu unterbrechen).
- Das Kind darf sagen, wenn ihm das Gespräch insgesamt zu anstrengend wird. (Die Lehrperson behält sich vor, es gegebenenfalls vorzeitig zu beenden.)

Gesprächsarbeit

- Die Lehrperson fragt, welche Punkte Kind/Eltern besprechen möchten und nennt ihre eigenen Punkte.
- Jeder Gesprächspunkt wird einzeln nacheinander behandelt und mit einer Zusammenfassung abgeschlossen, für die gesichert wird, dass das Kind und/oder die Eltern den Punkt richtig verstanden haben: kurz das Wichtigste und mit den Worten des Kindes/der Eltern.
- Fragen an das Kind/die Eltern, ob es/sie den Punkt verstanden haben, dürfen nicht als Abfragen formuliert sein.
- Die Lehrperson bemüht sich um eine respektvolle Gesprächsatmosphäre. Dazu gehört das Vertrauen, dass das Kind/ die Eltern „ehrlich“ sind. Ergeben sich begründete Zweifel, spricht die Lehrperson dies an, möglichst so, dass niemand beschämt wird.
- Kommt es zu Streitereien schreitet die Lehrperson dämpfend mit dem Hinweis ein, dass dies der Verständigung nicht dient.

- Die Lehrperson erwartet nicht, dass das Kind/die Eltern eine grenzenlose Offenheit zeigen, auch wenn sie es ihnen anbietet. Das Kind/die Eltern dürfen ihre Geheimnisse behalten und werden angeregt zu sagen, wenn sie etwas nicht sagen möchten.
- Gegebenenfalls weist die Lehrperson das Kind darauf hin, dass sie versteht, dass es nicht „petzen“ möchte, aber man schwierige Situationen nur verändern kann, wenn man viel darüber weiß. In solchen Fällen ist es geboten, Vertraulichkeit zu betonen.
- Das Kind darf nicht bedrängt werden, auch non-verbal - z. B. durch einen „durchdringenden“ Blickkontakt - nicht.
- Alle Fragen, die bei der Behandlung eines Gesprächspunktes gestellt werden, werden so gestellt, dass das Kind und seine Eltern zu jedem Zeitpunkt genau wissen, was die Frage ist. Es werden keine Fragen gestellt, in die mehrere andere Fragen verschachtelt sind.
- Das Kind/die Eltern werden angeregt, Ereignisse und Erlebnisse, die für die Behandlung eines Gesprächspunktes relevant sind, zu erzählen. Wie etwas ist, lässt sich leichter beschreiben, als warum. Warum-Fragen werden oft als Vorwürfe verstanden und führen zu Rechtfertigungen.
- Jeder Gesprächspunkt, der problematisch ist, wird in einem Vierschritt behandelt: Was ist das Problem? Welche alternativen Lösungsmöglichkeiten sind für dieses Problem denkbar? Welche der Lösungsmöglichkeiten soll ausprobiert werden? Wer übernimmt wofür die Verantwortung, dass sie auch tatsächlich ausprobiert wird?
- Probleme werden realistisch dargestellt - weder verharmlost noch dramatisiert, zudem vorhandene oder zu erwerbende Ressourcen betont; gegebenenfalls erfolgt eine Korrektur überzogener Erwartungen.
- Ein Gesprächspunkt wird erst dann abgeschlossen, wenn die verschiedenen Perspektiven der am Gespräch beteiligten Personen klar sind. Bleiben Differenzen, werden diese benannt.
- Nicht nur das Kind verpflichtet sich darauf, die ausgewählte Lösungsmöglichkeit zu verfolgen, sondern auch die Lehrperson/die Eltern. Betont wird die Gemeinsamkeit der Anstrengung, für die jede Person ihren Beitrag kennt.
- Die Ergebnisse pro Gesprächspunkt werden in gemeinsamer Formulierung aufgeschrieben. Was aufgeschrieben wird, ist für alle Parteien jederzeit einsehbar.
- Die Lehrperson achtet darauf, dass das Gespräch ein pädagogisches Gespräch bleibt und nicht zu einem psychotherapeutischen Gespräch wird, auch wenn das Kind/die Eltern es gerne so hätten.
- Gespräche haben eine Sach- und eine Beziehungsebene, die sich wechselseitig beeinflussen. Wenn es die Beziehungsdynamik des Gesprächs erschwert oder gar verhindert, sich auf der Sachebene zu verständigen, wird dies von der Lehrperson angesprochen (Meta-Kommunikation).

Grenzen akzeptieren: Was können Schulbegleitgespräche leisten, was nicht?

Schulbegleitgespräche, wie sie hier entworfen werden, bergen auch dann, vielleicht gerade dann, wenn Eltern und Schüler sie annehmen, für die Lehrer ein spezielles Risiko. Entwickelt sich im Laufe der Zeit ein belastbares Vertrauensverhältnis, kann es sein, dass vor allem bei den Eltern der Wunsch entsteht, auch sehr private Probleme zur Sprache zu bringen. Nicht selten sind es alleinerziehende Mütter, die in Lehrern und insbesondere Lehrerinnen die verständnisvollen Gesprächspartner suchen, die ihnen privat fehlen. Und es sind oft die engagiertesten Lehrer, die dazu neigen, eine solche Rolle zu übernehmen. Sie sind sich besonders bewusst, wie sehr die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen nicht nur von den sozioökonomischen Lebensbedingungen von deren Herkunftsfamilien abhängen, sondern ebenso von der Beziehungsdynamik, die zwischen den Familienmitgliedern herrscht. Deshalb liegt es für sie nahe, möglichst viel über diese familiären Hintergründe in Erfahrung zu bringen.

Solches intimes Wissen kann hilfreich sein, aber nur so lange, wie es den betreffenden Lehrern gelingt, eine hinreichende Distanz zu wahren und sich nicht von den Emotionen „anstecken“ zu lassen, die frei werden, wenn sich in den Schulbegleitgesprächen ein Stück weit die häusliche Situation wiederholt. Misslingt die Distanzierung, ist solches Wissen nicht hilfreich, sondern psychisch belastend. Keine Frage: Schulbegleitgespräche leben von der Fähigkeit und Bereitschaft der Lehrer, sich in die Eltern und Schüler einzufühlen. Gleichzeitig müssen sie aber auch, ohne zynisch zu werden, für sich akzeptieren, dass ihre Einflussmöglichkeiten allzu oft enge Grenzen haben. Ein Gutteil ihrer Berufszufriedenheit hängt von dieser Einsicht ab. Lehrer, die sich selbst überfordern, weil sie ihre Grenzen nicht akzeptieren, sind in der Gefahr, ständig zwischen zu viel Nähe und zu viel Distanz zu pendeln, was in Schulbegleitgesprächen zu einer generellen Verunsicherung führt.

Gesprächsabschluss

- Am Ende des Gesprächs steht eine Zusammenfassung der einzelnen Themen und Vereinbarungen zugespitzt auf die Frage, ob jede Person weiß, was sie zu tun hat, einschließlich der Benennung offen gebliebener Fragen sowie der Vereinbarung des nächsten Gesprächstermins.
- Die Lehrperson achtet darauf, dass das Kind/die Eltern den Raum beruhigt (und nicht etwa emotional belastet) verlassen.
- Das Gespräch wird über einen geeigneten Fragebogen von allen Personen getrennt evaluiert (siehe Fragebogen).
- Die Lehrperson regt das Kind/die Eltern an, noch am selben Tag das Gespräch nach zu besprechen.
- Die Eltern/das Kind haben das Recht, auch außerhalb des festgelegten Terminplanes um weitere Gespräche nachzusuchen.
- Zu Beginn des nächsten Gesprächs werden zuerst die Erinnerungen an das vorhergehende Gespräch erhoben: Was ist vereinbart gewesen? Was hat sich getan?

Entwurf eines Fragebogens zur schulinternen Evaluation von Schulbegleitgesprächen

Liebe Schüler und Schülerinnen,

liebe Eltern, liebe Lehrer und Lehrerinnen,

gerade ist Euer erstes Schulbegleitgespräch zu Ende gegangen. Lest Euch bitte die folgenden Aussagen durch und sagt uns ehrlich Eure Meinung. Eure Meinung hilft uns, herauszubekommen, wie Ihr in Zukunft noch besser miteinander reden könnt. Kreuzt bitte an, was Ihr über das Gespräch denkt. Vielen Dank!

Das Gespräch hat zu lange gedauert.

ja / geht so / nein / weiß nicht

Es ist viel durcheinander geredet worden.

ja / geht so / nein / weiß nicht

Die Erwachsenen haben zu viel miteinander geredet.

ja / geht so / nein / weiß nicht

Die Erwachsenen haben unverständlich geredet.

ja / geht so / nein / weiß nicht

Ich habe mich nicht getraut, alles zu sagen, was ich sagen wollte.

ja / geht so / nein / weiß nicht

Ich habe verstanden, was die anderen von mir erwarten.

ja / geht so / nein / weiß nicht

Die anderen haben verstanden, was ich von ihnen erwarte.

Ja / geht so / nein / weiß nicht

Ich bin mit dem zufrieden, was wir vereinbart haben.

ja / geht so / nein / weiß nicht

Der Lernstand ist richtig beurteilt worden.

ja / geht so / nein / weiß nicht

Schulbegleitgespräche als „Zielvereinbarungen“?

Im Schulbereich gibt es mittlerweile Zielvereinbarungen auf verschiedenen Ebenen. Wir meinen hier explizit Zielvereinbarungen als Ziel von Schulbegleitgesprächen, die zwischen Lehrern, Eltern und Schülern getroffen werden.

Das Konzept kommt ursprünglich aus der Personalführung von Unternehmen, wo zwischen Zielvereinbarung und Zielsetzung unterschieden wird. Arbeitnehmer, die nicht besonders anspruchsvolle Arbeiten erledigen und/oder nicht besonders motiviert sind, erhalten ihre Ziele von ihren Vorgesetzten gesetzt. Vereinbart werden Ziele mit motivierten Arbeitnehmern, die anspruchsvolle Arbeiten erledigen.

In Unternehmen gelten Zielvereinbarungen als eine Form der indirekten Steuerung. Unterstellt wird, dass Arbeitnehmer, mit denen man Zielvereinbarungen abschließt, viel besser als ihre Vorgesetzten wissen, welche Ziele mit dem Einsatz welcher Ressourcen in welchem Umfang zu erreichen sind, und dass sie von sich aus den Ehrgeiz mitbringen, ihre Ziele möglichst hoch zu stecken und diese hohen Ziele mit einem möglichst sparsamen Gebrauch von Ressourcen auch zu erreichen. Erreichen die betreffenden Arbeitnehmer die vereinbarten Ziele nicht, werden sie auch nicht direkt sanktioniert, sondern bei ihrem Ehrgeiz gepackt, sich noch mehr anzustrengen. Unter solchen Bedingungen überfordern sich diejenigen Arbeitnehmer leicht, die zu ihrem eigenen Nachteil falsch kalkulieren. Ein Mehr an Selbstverwirklichung erreichen sie nur dann, wenn es ihnen in ihren Zielvereinbarungsgesprächen gelingt, ihren Vorgesetzten nicht mehr an Leistung zu versprechen, als sie bringen können, ohne sich zu überfordern. Und das verlangt gegebenenfalls, es auszuhalten, dass der Vorgesetzte - oftmals unausgesprochen - die Erreichung höherer Ziele erwartet und bei wiederholter Enttäuschung mit Missachtung reagiert, die für die Karriere negative Konsequenzen hat.

Schulbegleitgespräche in diesem Sinne als Zielvereinbarungsgespräche zu führen, sehen wir kritisch, weil es bereits mit der Entlehnung des Konzeptes aus der Personalführung von Unternehmen das Programm einer ruhelosen Leistungssteigerung impliziert. Deshalb plädieren wir für Gespräche, in denen nicht nur Schulleistungen verhandelt werden, sondern die Schule als ein vielschichtiger institutionalisierter Lebensraum zur Sprache kommt. Was dagegen von dem Konzept der Zielvereinbarung übernommen werden kann, ist die Fokussierung auf einen höchst individuellen Entwicklungspfad. Zielvereinbarungen weisen somit Chancen und Risiken auf und sind nicht per se abzulehnen. Es gilt allerdings in diesem Kontext, wo die Schüler integriert sind, eine Balance zwischen Fordern und Fördern zu finden.

Lehrer, Eltern, Schüler - jeder in seiner eigenen Welt?

Laura Butsch und Sabine Markert

Bei Gesprächen von Lehrern, Eltern und Schülern werden oft unterschiedliche Erwartungen an die Teilnehmer gestellt. Im Folgenden soll deswegen individuell auf die Rolle der Eltern oder Lehrer eingegangen und auch die besondere Situation aus Schülersicht beschrieben werden.

Für Lehrer

Als Lehrer können Sie mit vielfältigen Hoffnungen, sowohl seitens der Eltern, als auch der Schüler, konfrontiert werden. Es ist wichtig, dass Sie die Möglichkeiten und Grenzen dieser Gespräche gemeinsam mit den Eltern und Schülern klären und auch Ihre eigenen Ziele und Hoffnungen hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit überprüfen, denn **niemand profitiert von zu hohen Erwartungen!**

Insbesondere bei der Thematisierung von (Schul-)Leistungen können dabei die Meinungen auseinandergehen. Achten Sie darauf, sich in erster Linie nach den Wünschen der Kinder zu richten, sofern Sie diese für umsetzbar halten, auch wenn dies bedeutet, Ihre eigenen Vorstellungen zu vernachlässigen. Im Zuge von Uneinigkeiten zwischen Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen, kann die Erwartung an Sie erwachsen, Partei zu ergreifen oder als Anwalt für eine Seite zu agieren. Es ist wichtig, dass Sie ein Bewusstsein für solche Dynamiken entwickeln, um Ihre Intervention bedacht wählen zu können. In manchen Fällen kann dies auch bedeuten, die Dynamik selbst zu thematisieren, bspw. wenn Sie das Gefühl haben, dass Eltern und Schüler sich nicht auf das Gespräch mit Ihnen einlassen. **Starke Emotionen oder eigene Reaktionen, die Sie von sich nicht kennen und die Ihnen fremd vorkommen, können ein Zeichen für eine konflikthafte Gruppendynamik sein!**

In manchen Familien gibt es akute familiäre Probleme, welche in den Gesprächen zu Dritt thematisiert werden und die sich mitunter auch auf die schulischen Leistungen des Kindes oder Jugendlichen auswirken können. Versuchen Sie, sich auf die Aspekte zu konzentrieren, welche für das Verhalten und das Leistungsvermögen des Schülers in der Schule relevant sind, da dies die einzigen Punkte sind, welche in Ihrer Professionalität als Lehrer einer Beratungsmöglichkeit unterliegen. **Sie müssen nicht jedes an Sie herangetragene Problem lösen können!** Die Gespräche zu Dritt dienen dazu, gemeinsam auf Probleme zu reagieren, so dass sich die Verantwortung hierfür auf alle drei Parteien verteilt. Achten Sie jedoch darauf, dass niemand mehr macht, als er oder sie sich zutraut und reduzieren Sie im Zweifelsfall lieber die Zielvorstellung.

Oft wird es als schwierig beschrieben, gleichzeitig mit Erwachsenen und Kindern zu sprechen. Versuchen Sie, einfache und kurze Sätze zu formulieren, die die Kinder verstehen, auch wenn

sie an die Eltern gerichtet sind, um die Triangulierung nicht auf der sprachlichen Ebene aufzuheben. **Als Prämisse gilt: Das Kind hat das Recht, alles Gesagte auch zu verstehen!**

Es ist sinnvoll, solche Gespräche hin und wieder mit Kollegen in einem kleinen Rollenspiel zu üben und sich anschließend über das Erlebte auszutauschen. Hierdurch ermöglichen Sie sich nicht nur ein gegenseitiges Feedback, sondern sammeln auch wichtige Erfahrungen, wenn Sie selbst einmal in der Rolle des Kindes solche Gespräche erleben. **Tauschen Sie sich mit Kollegen aus!** Sie werden feststellen, dass Ihre Kollegen viele Probleme und Ängste, welche Sie mit diesen Gesprächen haben, teilen. Versuchen Sie, auch gelungene Gesprächsmomente zusammenzutragen, um Ihr Interventionsrepertoire erweitern zu können.

Nicht nur Eltern und Schüler, sondern auch Sie als Lehrer müssen in diese oft erst neu eingeführte Gesprächsform hineinwachsen, darum sollten sich alle Beteiligten die hierfür benötigte Zeit zugestehen.

Oftmals unausgesprochene Gedanken und Befürchtungen:

- „Hoffentlich lassen sich Eltern und Schüler auf das Gespräch ein und beteiligen sich angemessen. Vor allem sollen doch die Kinder bei diesen Gesprächen zu Wort kommen.“
- „Hoffentlich sind das nicht solche Eltern, die ihr Kind in den Himmel heben und nicht zugänglich sind für eine realistische Einschätzung. Sonst muss ich mir bestimmt wieder Schuldzuweisungen anhören.“
- „Ich weiß gar nicht, wie ich mit Wünschen der Schüler umgehen soll, die (von mir) nicht zu realisieren sind. Es ist schon generell schwer genug, bei so vielen Schülern alle Ziele im Auge zu behalten.“
- „Hoffentlich ist das nicht wieder eine anstrengende Mutter, die dauernd über ihre privaten Probleme sprechen möchte. Irgendwie muss es mir gelingen, ihr klar zu machen, dass das nicht Thema des Gespräches ist!“
- „Ich muss einen Weg finden, die Forderungen der Eltern, zu Gunsten des Kindes, zu beschränken. Doch wie reagiere ich auf daraus resultierenden Ärger?“
- „Wie kann ich den Eltern meinen Eindruck vermitteln, dass sie ihr Kind vernachlässigen, ohne sie dabei zu kränken? Und darf ich eine Familie dann an eine externe Beratungsstelle verweisen, wenn es notwendig erscheint?“

Für Eltern

Gespräche zu Dritt mit Schülern, Eltern und Lehrer, stellen in der Regel für alle Beteiligten eine bisher neue Form der (Entwicklungs-) Begleitung des Kindes dar. Jeder Beteiligte tritt hierbei in seiner eigenen Rolle als Schüler, Eltern oder Lehrer auf. An jeden Rollenträger werden gewisse Erwartungen gestellt, bspw. dass er eine bestimmte Sichtweise vertritt. Im Folgenden sollen einige wichtige Aspekte genannt werden, welche mit Ihrer Rolle als Eltern häufig verbunden sind. Vielleicht versuchen Sie, sich vorher **an Ihre eigene Schulzeit zu erinnern** und wie Schulgespräche damals verlaufen sind. Überlegen Sie, wie Sie sich als Kind im Gespräch mit einem Lehrer gefühlt haben, um sich so besser in Ihr eigenes Kind hineinversetzen zu können

Alle Beteiligten haben eine bestimmte Vorstellung von den Inhalten und dem Gespräch zu dritt, die zum Teil jedoch stark voneinander abweichen können. Da in der Regel jedoch nur ein begrenzter zeitlicher Rahmen zur Verfügung steht, können manchmal nicht alle relevanten Themen besprochen werden. **Eine Auswahl der wichtigsten Gesprächsinhalte sollte sich an den Wünschen der Kinder orientieren.** Deshalb ist es besser, nicht mit all zu großen Plänen und einer vorgefertigten Meinung ins Gespräch zu gehen.

Bleiben in Folge dessen Ihre Anliegen ungeklärt oder handelt es sich um Probleme, welche nicht vor dem Kind besprochen werden sollen, dann ist ein Termin „zu zweit“ sinnvoll. Dieser sollte jedoch nicht während des Gesprächs zu Dritt vereinbart werden. Die somit in Aussicht gestellte Ausschließung könnte die Gleichberechtigung des Kindes gefährden. Dabei macht genau diese den speziellen Charakter dieser Gesprächsform aus.

Ihr Kind kann durch diese Gespräche besser gefördert und betreut werden. Dabei sind alle Beteiligten von Bedeutung, nicht nur bezüglich ihrer Standpunkte, sondern auch hinsichtlich der Ergebnisse dieser Gespräche. Den Kindern sollte deshalb die Zeit gegeben werden, **eigene Worte zu finden**. Sehen Sie Ihr Kind in einer anderen, gleichberechtigten Rolle an der Schule. Lassen Sie sich deshalb überraschen und trauen Sie Ihrem Kind zu, alleine für sich zu sprechen. Dennoch kann es Situationen geben, in denen das Kind Ihre Unterstützung benötigt.

Erfolgversprechend, auch auf längere Sicht, sind **Vereinbarungen und Ziele**, welche **erreichbar und umsetzbar** sind und von allen Gesprächsteilnehmern auch so eingeschätzt werden. Zu hohe Ziele und unerfüllbare Hilfeforderungen führen zum Scheitern und wirken sich auf alle Beteiligten demotivierend aus. Die Verantwortung für das Gelingen dieses Vorhabens wird hierbei unter allen drei Parteien geteilt. Es darf nicht vergessen werden, dass jeder seinen Teil beizutragen hat.

Die **Inhalte der Gespräche** beziehen sich in der Regel auf den schulischen Kontext, was nicht immer nur die Leistung in einem oder mehreren Fächer bedeuten muss. Auch das Miteinander in der Klasse und der Schule kann angesprochen werden. Hierbei kann ein mögliches Ziel die Aufforderung an das Kind sein, so weiter zu machen, wie bisher, was bedeutet, dass die selbst-

ständigen (Entwicklungs-) Fortschritte des Kindes keiner weiteren Vereinbarungen benötigen. Denken Sie auch daran, dass Ihr Kind bei diesen Gesprächen sozusagen zwischen den Stühlen sitzt und den Lehrer weiterhin täglich in der Schule sieht. Versuchen Sie deshalb zu **erkennen, wann es Ihre Unterstützung benötigt**.

Wichtig ist, dass **niemand in den Gesprächen bloßgestellt wird**. Erkundigen Sie sich bei Ihrem Kind, ob es Themen gibt, welche es nicht mit dem Lehrer besprechen möchte. Ebenso steht es Ihnen zu, mitzuteilen, wenn bestimmte Inhalte nicht thematisiert werden sollen. **Geheimnisse sind erlaubt**.

Im Weiteren soll darauf geachtet werden, dass in dem Gespräch **kindgerecht gesprochen** wird, auch wenn der Lehrer sich mit Ihnen unterhält. Das Gespräch zu Dritt wird sonst regelrecht aufgelöst.

Falls Sie Angst vor Schuldzuweisungen haben, denken Sie daran, dass alle Beteiligten das Gespräch **wohlmeinend** angehen sollen. Mit Ängsten und Befürchtungen werden alle Beteiligten konfrontiert, häufig sind es sogar identische. Sehen darum auch Sie selbst von Schuldzuweisungen ab, da die Entwicklung Ihres Kindes einer geteilten Verantwortung unterliegt und in Zusammenarbeit am besten unterstützt werden kann.

Somit dienen diese Gespräche dazu, individueller auf die Entwicklung und Förderung von Kindern in der Schule eingehen zu können. Dadurch, dass alle drei Parteien ihre Sichtweisen miteinander verknüpfen, entstehen dafür ganz neue Möglichkeiten.

Oftmals unausgesprochene Gedanken und Befürchtungen:

- „Hoffentlich erfahre ich nichts Schlimmes über mein Kind! Aus meiner Sicht klappt doch alles ganz gut.“
- „Ich bin schon gespannt, welche Forderungen auf mich zu kommen. Wahrscheinlich bin ich an allem Schuld und muss mich für meine Erziehung rechtfertigen.“
- „Hoffentlich ist das jemand, mit dem man reden kann. Die Frau muss doch verstehen, was bei uns gerade los ist und dann auch ein bisschen mehr Verständnis für mein Kind haben.“
- „Je nach dem, was mein Kind da erzählt, wirft das ja ein tolles Bild auf uns als Eltern. Na, das kann ja peinlich werden.“
- „Ich weiß gar nicht, was ich da soll und würde das Gespräch am liebsten ablehnen. Die Lehrer sitzen doch sowieso am längeren Hebel und ich habe keinen Einfluss.“
- „Wie soll ich der Frau das denn erklären? Es liegt ja nicht an meinem Kind, dass es gerade so schlecht läuft. Aber ich habe auch keine Lust unser Privatleben auszubreiten.“

Für Schüler

Gespräche zu dritt sind für viele Schüler noch neu oder zumindest nicht gut bekannt. Deshalb sind solche Gespräche für Dich als Schüler am Anfang sicherlich sehr aufregend. Immerhin spricht man nicht jeden Tag so persönlich mit einem Lehrer. Worum es genau in diesen Gesprächen an Deiner Schule geht, können Du und Deine Mitschüler euren Lehrer fragen.

Generell geht es um Dich und es soll helfen, Dich besser in der Schule zu unterstützen und dass Du dich wohl fühlst. Die Gespräche werden allgemein so ablaufen, dass Du **viel aus Deiner Sicht erzählen** kannst, wenn Du möchtest. Deine Eltern und vor allem Deine Lehrer können Dich dadurch besser verstehen und begleiten. Trotzdem solltet ihr natürlich **alle drei etwas dazu beitragen**, wenn eine dauerhafte Veränderung nötig sein sollte. Deshalb solltest Du Dich den anderen mitteilen, denn niemand kann wissen, wie es in Dir aussieht. Was genau verändert werden soll und ob überhaupt etwas verändert werden soll, werden alle Gesprächsteilnehmer **zusammen besprechen**. Dabei kann es sich um kleine Ziele handeln, aber auch um größere und längerfristige.

Falls die Erwachsenen immer wieder auf Deine Noten zu sprechen kommen, ist das nicht verwunderlich. Immerhin findet das Gespräch in der Schule statt.

Wenn Dir die ganze Sache doch zu anstrengend wird, **bitte um eine Pause**. Manchmal können Erwachsene viel reden, da ist das angebracht. Falls Du etwas nicht verstehst, was die Erwachsenen besprechen, sag Bescheid. Du kannst **immer nachfragen und um eine Erklärung bitten**.

Erwachsene sind manchmal etwas komisch. Lasse Dich dadurch dennoch nicht zurückhalten Deine Meinung zu sagen, denn deshalb finden diese Gespräche statt.

Sicherlich kann es vorkommen, dass Du mal nicht alles mit den Erwachsenen besprechen möchtest. Das ist auch völlig in Ordnung, alle Gesprächsteilnehmer haben dieses Recht. Am besten besprichst Du das deshalb im Vorfeld mit Deinen Eltern. Du darfst auch im Gespräch sagen **„stopp, darüber möchte ich nicht sprechen“**.

Falls Du nun doch noch aufgeregt bist, frag doch mal Deine Mitschüler. Vielleicht hat schon jemand Erfahrungen mit so einem Gespräch sammeln können und kann Dir genauer berichten, wie es für ihn war. Du kannst auch Deinen Lehrer bitten, dass nochmal darüber gesprochen wird. Das kann natürlich auch zusammen mit der ganzen Klasse geschehen. Auch für viele Lehrer und Eltern ist diese Gesprächsform relativ neu, so dass auch die Erwachsenen erst Übung bekommen müssen. Eventuell sind sie genauso aufgeregt wie Du.

Auf jeden Fall sind diese Gespräche nicht als Prüfung zu sehen, sondern als eine Chance. **Schwierigkeiten können nur gelöst werden, wenn man darüber redet!**

Oftmals unausgesprochene Gedanken und Befürchtungen:

- „Das gibt bestimmt Ärger, wenn die Lehrerin alles meinen Eltern erzählt. Hoffentlich sind sie nicht zu sehr enttäuscht von mir.“
- „Das klingt, als müsste ich da einen Vertrag unterschreiben. Was ist, wenn ich mich nicht daran halte und kann ich eigentlich Vereinbarungen oder Ziele ablehnen?“
- „Muss ich an dem Gespräch teilnehmen? Ich hab doch gute Noten und verstehe mich gut mit meinen Mitschülern. Ich weiß gar nicht, was ich da soll.“
- „Hoffentlich sind meine Eltern im Gespräch nicht peinlich, wenn sie so viele private Dinge über mich und Zuhause erzählen!“
- „Ich kann nur hoffen, dass sich die Erwachsenen nicht gegen mich verbünden und zusammen an mir rummeckern.“
- „Hoffentlich hören mir die Erwachsenen überhaupt zu. Die interessieren sich doch bestimmt gar nicht dafür, was wirklich in der Klasse los ist. Nachher stehe ich dann vor den anderen als Petze da, wenn das raus kommt und es ändert sich doch nichts.“

Formen der Supervision von triangulierten Schulbegleitgesprächen

Rolf Haubl

Supervision ist eine bewährte Möglichkeit, die triadischen Beratungsgespräche, die in einer Schule geführt werden, selbstkritisch zu überprüfen, deren Wirkung zu bilanzieren und die Beratungskompetenz von Lehrern, gegebenenfalls aber auch die Beratungskompetenz von Eltern und Schülern, weiterzuentwickeln.

Supervision kann von (zertifizierten) **schulexternen Supervisoren** durchgeführt werden, die über die benötigte Erfahrung im schulischen Kontext verfügen. Qualifizierte schulexterne Supervisoren sind meist weniger „betriebsblind“ als schulinterne, kosten aber Geld. Als schulinterne Supervisoren können Schulpsychologen, aber auch Lehrer aus dem Kollegium fungieren, die sich in einer Beratungsmethode fortgebildet haben. Unverzichtbar ist, dass schulinterne Supervisoren keine Vorgesetztenfunktion ausüben, weil sonst die Supervision unausweichlich zu einer Prüfung wird. Das Gelingen einer Supervision setzt aber die Bereitschaft der Supervisanden voraus, freimütig zur Sprache zu bringen, was sie an sich und anderen beobachten. Insofern benötigt Supervision einen vor jeder Disziplinierung „geschützten Raum“.

Supervision kann auch **kollegial** durchgeführt werden. Dann übernehmen die Teilnehmer der Supervisionsgruppe abwechselnd eine Moderationsfunktion: Sie halten sich selbst mit inhaltlichen Beiträgen zurück und achten eher darauf, dass die freimütige Rede nicht ins Stocken gerät und der Gedankenaustausch zu einem formulierten Ergebnis führt.

Da sich **Konflikte, die zwischen Kollegen** bestehen, auf die Zusammenarbeit in einer Supervisionsgruppe störend auswirken können, macht es Sinn, bei einem solchen Verdacht einen schulinternen oder schulexternen Supervisor hinzuzuziehen, der solche Konflikte zu bearbeiten hilft. Generell schadet es nicht, in regelmäßigen größeren Abständen einen solchen Blick von außen auf den kollegialen Lernprozess einzuholen.

Für kollegiale Supervisionen sind Gruppengrößen von 5 bis sieben optimal, ansonsten 7 bis maximal 12.

Für Supervisionssitzungen sollte man sich **Zeit lassen**: 90 Minuten sind optimal. Ihrer Normalform nach beginnt jede Sitzung mit einem Rückblick auf die Sitzung davor und endet mit einer Formulierung der aktuellen Ergebnisse.

Supervisionsgruppen sollten „**Slow open**“-Gruppen sein: Es werden Kollegen aufgenommen, die bislang keine Praxis in triangulierter Gesprächsführung haben. Indem sie dennoch an den

Supervisionsgruppen teilnehmen, können sie sich unter reduziertem Handlungsdruck auf ihren Einsatz vorbereiten.

Methodisch arbeiten Supervisionsgruppen mit verschiedenen Medien: Neben dem mündlichen Bericht über das, was von einem bestimmten triadischen Gespräch in Erinnerung geblieben ist, bietet sich die Arbeit mit Video- und Audioaufzeichnungen oder Transkripten an.

Videoaufzeichnungen von triadischen Gesprächen sind für die Teilnehmer gewöhnungsbedürftig, da die Kamera anfangs die Vorstellung hervorruft, unter Beobachtung zu stehen, und deshalb Spontaneität noch mehr erschwert, als es die Gespräche sowieso schon tun. Hat eine Gewöhnung stattgefunden, lässt sich gut mit Videoaufzeichnungen arbeiten, da sie Vor- und Rückläufe ermöglichen, so dass sich die Supervisionsgruppe mit interessierenden Passagen wiederholt beschäftigen kann. Besonders ergiebig ist es, wenn die Erinnerung an das triadische Gespräch mit dem neuerlichen Erleben des Gespräches konfrontiert wird. Gleiches gilt für **Audioaufzeichnungen**, die von Anfang an in der Gesprächssituation als weniger störend erlebt werden.

Video- und Audioaufzeichnungen erscheinen „wirklichkeitsnah“. Allerdings bieten sie eine Fülle von verbalen und nonverbalen Informationen, die es oft schwer machen, sich zu orientieren: man weiß gar nicht, wo man hinsehen und hinhören soll. Werden Video- und Audioaufzeichnungen schriftlich festgehalten, reduziert diese Transkription zwar die Komplexität, verbessert aber die Konzentration. Dabei bleibt es unbenommen, besonders wichtige visuelle oder auditive Informationen als Kommentare in die Transkripte aufzunehmen.

Audiographische Transkripte sind leichter herzustellen als Transkripte von Videos und bieten sich deshalb auch eher für Supervisionen an. Um mit ihnen produktiv zu arbeiten, müssen sich die Supervisanden zunächst mit dem Befremden auseinandersetzen, das die schriftliche Wiedergabe mündlicher Sprache erzeugt. Wie viel in der mündlichen Kommunikation ausgespart bleibt, weil es der mitlaufenden Situationswahrnehmung überlassen wird, kommt einem oft erst im Vergleich mit Transkripten zu Bewusstsein. Auch Transkripte bieten die Möglichkeit, sich durch Vor- und Zurückblättern mit interessierenden Passagen wiederholt zu beschäftigen. Zudem aber rücken sie den genauen, weil „schwarz-auf-weiß“ fixierten und deshalb nicht länger flüchtigen Wortlaut der Äußerungen in den Aufmerksamkeitsfokus. Damit wird eine Frage bearbeitbar, die für Verständigung entscheidend ist: Was hat ein Sprecher mit seiner Äußerung gemeint und was haben ein Hörer oder eine Hörerin ihn sagen hören, so dass sie meinen, er habe etwas anderes gemeint, als er gemeint haben wollte. Sich auf diese mikroskopische Weise mit den triadischen Gesprächen auseinanderzusetzen, **sensibilisiert für Formulierungen** und regt an, sich in der Supervisionsgruppe **alternative Formulierungen und deren vermutete kommunikative Wirkung vorzustellen**.

Findet Supervision in **Gruppen** statt, hat dies den Vorteil, dass schnell evident wird, wie **perspektivisch Verständigung** ist: Sie gelingt umso besser, je besser es gelingt, die Perspektive

der Gesprächspartner zu berücksichtigen, vor allem dann, wenn sie von der eigenen Perspektive abweichen. Die Erfahrung der Multi-Perspektivität gilt es auch in Einzelsupervisionen zu vermitteln, sie bleibt dort aber anders als in Supervisionsgruppen, in denen unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen oder sogar zusammenstoßen, eher eine „Trockenübung“.

Eine besondere Form der Supervision für triadische Gespräche sind Rollenspiele, in denen Lehrer die Perspektiven von Eltern und Schülern nicht nur in der Vorstellung übernehmen, sondern sie ein Stück weit praktisch realisieren. Prinzipiell können Rollenspiele genauso gehandhabt werden wie die bisher angeführten Formate: Drei Teilnehmer aus der Supervisionsgruppe übernehmen die Rollen, führen in diesen Rollen ein triadisches Gespräch, das umringt von den anderen Teilnehmern beobachtet und anschließend diskutiert wird. Desgleichen lassen sich von Rollenspielen sowohl Video- und Audioaufzeichnungen als auch Transkripte anfertigen.

Rollenspielsupervisionen bieten darüber hinausgehende Möglichkeiten: So können Lehrer **bestimmte Situationen**, die sie in ihren triadischen Gesprächen erlebt haben, von ihren Kollegen **nachspielen lassen**. Sie beschreiben die entsprechende Konstellation und benennen Kollegen für die zu besetzenden Rollen (oder es sind die Kollegen, die von sich aus eine Rolle übernehmen). Grundannahme ist, dass gespielte Gespräche eine Eigendynamik entwickeln, die Ernstfällen entspricht. So können Lehrer, die ein Rollenspiel angeregt haben, vergleichsweise gelassen beobachten, ob sich ähnliche Komplikationen entwickeln, wie sie es erlebt haben, oder ob die Spieler über **Gesprächsstrategien** verfügen, die zu befriedigenderen Ergebnissen führen: Wie funktionieren diese Strategien? Wenn die Lehrer, die ein Rollenspiel angeregt haben, es wünschen, bietet sich ihnen sogar die Möglichkeit, im Verlauf des Spieles oder bei einem zweiten Durchlauf die Beobachterposition wieder zu verlassen und in das Spielgeschehen einzugreifen, um zum Beispiel selbst zu erleben, wie es ist, eine Gesprächsstrategie zu realisieren, die sie bisher nicht praktiziert haben. Oder wie es sich für diese Lehrer in der Eltern- oder Schülerrolle anfühlt, so angesprochen zu werden, wie sie es üblicherweise tun.

Damit die **Arbeitsergebnisse**, die in den Supervisionen gewonnen werden, der Schule erhalten bleiben, ist es geboten, sie zu protokollieren und in einem **Protokoll-Ordner als „Erfahrungsschatz“** der Supervisionsgruppe(n) zu archivieren. Die Protokolle sollten zweierlei enthalten: zum einen „kritische Ereignisse“, wie sie in den triadischen Gesprächen (wiederholt) vorkommen; zum anderen alternative Gesprächsstrategien, wie solche Situationen bewältigt werden können.

In einem letzten Schritt lässt sich aus diesen Erkenntnissen eine **Sammlung von Rollenspiel-Vorgaben (Skripts)** entwickeln, die der Demonstration von triadischen Gesprächen dienen. So mag die Schule einen Film in Auftrag geben, der ein gelungenes Gespräch zeigt und Eltern und Schülern eine Idee davon gibt, was sie erwartet. Mehr noch: Denkbar ist auch ein schulisches **Fortbildungsangebot**, das Eltern und Schüler zu Rollenspielen einlädt, in denen sie selbst sich jeweils in anderen Rollen erleben können.

Rollenspiele zur triangulierenden Gesprächsführung

Panja Schweder

Nachfolgend finden Sie Rollenanweisungen für vier Rollenspiele. Dabei übernehmen drei Personen eine Rolle - möglichst eine, die sie in der realen Situation nicht hätten - und die übrigen Gruppenmitglieder sind Zuschauer.

Die Anweisungen dienen lediglich einer Orientierung darüber, worum es im Gespräch gehen soll. Außerdem definieren sie den Standpunkt, den der jeweilige Gesprächspartner einnimmt. Alles Weitere soll sich im Rollenspiel entwickeln. Dabei kann jeder Rollenspieler seiner Phantasie freien Lauf lassen, seine Rolle ausschmücken, sie weiterentwickeln und sich dabei ganz intuitiv an der entstehenden Situation orientieren. Überlassen Sie sich der Dynamik des Spiels und nutzen Sie die Gelegenheit, zu erfahren, wie sich Ihre Gesprächspartner im realen Gespräch gegebenenfalls fühlen.

Nach dem Spiel soll es für jeden Rollenspieler die Möglichkeit geben, zu berichten, wie es ihm in dem Gespräch gegangen ist, wie er sich gefühlt hat und was ihm aufgefallen ist. Darüber hinaus diskutiert die ganze Gruppe über das Gesehene und Erlebte. Dabei geht es nicht darum, zu urteilen, sondern über das Beobachtete in den Austausch zu kommen und auch eigene Erfahrungen vergleichend einbringen zu können. Ziel ist es, sich mit den Möglichkeiten und Herausforderungen triangulierend geführter Gespräche auseinanderzusetzen und so eine Basis zu schaffen für die Führung zukünftiger Gespräche.

1. Rollenspiel:

Rollenanweisungen für das „Kind“

Deine schulischen Leistungen sind sehr schlecht und darüber bist Du Dir im Klaren. Aus diesem Grund traust Du Dir nichts mehr zu und hast Angst, einen Fehler zu machen, was die Angst davor, morgens in die Schule zu gehen, nach sich zieht. Im Gespräch bist Du eher in Dich gekehrt und ebenfalls ängstlich. Nur zögerlich sprichst Du, wenn sich die Gelegenheit ergibt, über das, was Dich belastet.

Rollenanweisungen für die „Eltern“

Sie haben Angst, dass die Lehrer und die Schule nicht genug für Ihr Kind tun. Im Gespräch streichen Sie heraus, dass dies nichts mit Vernachlässigung durch Sie als Eltern zu tun hat, sondern der Vorwurf Ihrerseits eindeutig gegen die Lehrer und die Schule gerichtet ist. Sie sind hartnäckig und fordernd, schließlich denken Sie, dass die Schule einen eindeutigen Auftrag hat.

Rollenanweisungen für den „Lehrer“

In allen Hauptfächern steht das Kind ausgesprochen schlecht, nur in Sport hat es eine 1. Seit der Schüler in Ihrer Klasse ist, haben sich die Noten kontinuierlich verschlechtert. Sie versuchen vor allem, an das Kind heranzukommen, um in Erfahrung zu bringen, womit das Kind Schwierigkeiten hat und woran es liegt, dass die Leistungen immer weiter abfallen.

2. Rollenspiel:

Rollenanweisungen für das „Kind“

Endlich darfst Du an Gesprächen, in denen es um Dich geht, teilnehmen. Du bist neugierig, was hier wohl passieren wird. Da Deine schulischen Leistungen gut sind, hast Du keine Bedenken, dass das Gespräch gut verlaufen wird. Du bist offen und antwortest gerne auf die gestellten Fragen.

Rollenanweisungen für die „Eltern“

Die schulischen Leistungen Ihres Kindes liegen im guten Durchschnitt. Sie sind damit sehr zufrieden und haben entsprechend vor, dieses Gespräch möglichst kurz zu halten, da es Ihrer Ansicht nach nicht viel zu besprechen gibt.

Rollenanweisungen für den „Lehrer“

Vor Ihnen sitzt ein Schüler, über den sich andere Schüler und Eltern massiv beschwert haben. Das Kind soll in der Pause immer wieder andere Schüler verprügelt haben. Die schulischen Leistungen sind nicht überragend, liegen insgesamt aber über dem Durchschnitt. Die Leistungen stehen entsprechend nicht im Mittelpunkt des Gespräches. Für Sie ist es vor allen Dingen wichtig, den Klassenfrieden wieder herzustellen. Außerdem wollen Sie herausfinden, warum das Kind immer wieder andere körperlich angreift.

3. Rollenspiel:

Rollenanweisungen für das „Kind“

Deine schulischen Leistungen liegen im guten Mittelfeld. Aber Probleme hast Du damit, dass Du nur wenige Freunde hast, mit denen Du in den letzten Wochen noch weniger Zeit gemeinsam verbringen konntest. Im Gespräch bist Du ruhig und antwortest auf die gestellten Fragen nur einsilbig.

Rollenanweisungen für die „Eltern“

Die schulischen Leistungen Ihres Kindes sind im guten Mittelfeld, damit sind Sie voll und ganz zufrieden. Viel wichtiger ist Ihnen, dass Ihr Kind besser sozial integriert ist. Bei dem Arbeitspensum, das Ihr Kind zu bewältigen hat, bleibt aber keine Zeit für Freunde. Hinzu kommt, dass nicht alle Fächer im Klassenverband unterrichtet, sondern Klassen gemischt werden. Wieso die Schule das so handhabt, haben Sie noch nicht ganz verstanden und insistieren während des Gesprächs immer wieder, dass die Lehrerin Ihnen dies genauer erläutert.

Rollenanweisungen für den „Lehrer“

Die schulischen Leistungen des Kindes liegen im guten Mittelfeld, das wird allerdings nicht reichen, um sich dauerhaft auf dieser weiterführenden Schule zu halten. Das wollen Sie heute den Eltern, aber auch dem Kind vermitteln: Das Kind muss sich mehr anstrengen, das Potenzial ist grundsätzlich vorhanden.

4. Rollenspiel:

Rollenanweisungen für das „Kind“

Nach einem IQ-Test steht fest, dass Du hochbegabt * bist.

Nun bist Du zu diesem Gespräch eingeladen, in dem es um Deine Zukunft gehen soll. Genaues weißt Du noch nicht, aber Du bist sehr verunsichert und orientierst Dich vor allem an Deinen Eltern.

Rollenanweisungen für die „Eltern“

Ihr Kind ist hochbegabt, das hat ein kürzlich gemachter IQ-Test ergeben. Damit bestätigt sich, was Sie schon die ganze Zeit geahnt haben: Ihr Kind langweilt sich in der Schule, ist unterfordert und deshalb schlecht gelaunt und aggressiv. Heute wollen Sie verhandeln, wie es nun weitergehen soll. Da Ihr Kind noch sehr kindlich und anhänglich ist, haben Sie Bedenken, es eine Klasse überspringen zu lassen.

Rollenanweisungen für den „Lehrer“

Nach einem IQ-Test hat sich herausgestellt, dass das Kind hochbegabt ist, obwohl die bisherigen schulischen Leistungen auf der weiterführenden Schule nicht darauf hindeuten. Das Kind zeigt sich im sozialen Umgang als schwierig, ist oft launisch und fast aggressiv. Heute wollen Sie die Eltern davon überzeugen, dass das Überspringen einer Klasse für das Kind das Beste sei.

* Weitere Informationen zu einem Projekt, das im Rahmen einer Kooperation zwischen der PH Karlsruhe, der Goethe-Universität Frankfurt und dem Sigmund-Freud-Institut Frankfurt, gefördert durch die KARG-Stiftung, unter dem Titel „Zum sozio-emotionalen Selbstverständnis hochbegabter Schülerinnen und Schüler“ durchgeführt wird: <http://www.sfi-frankfurt.de/forschung/forschungsfeld-5/zum-sozio-emotionalen-selbstverstaendnis-hochbegabter-schuelerinnen-und-schueler.html>.

Arbeit mit Transkripten triangulierend geführter Gespräche

Marie-Sophie Löhlein, Jan Lohl und Panja Schweder

Die beiden folgenden Transkripte entstammen zwei von den Projektmitarbeitern selbst gespielten und mittels Videokamera aufgezeichneten Schulbegleitgesprächen. Hierbei wurden lediglich die Rollen zugeteilt, die Interaktion, wie auch die Gesprächsinhalte, waren Produkte der Spontaneität. Hierbei zeigt sich sehr anschaulich, wie stark die Identifikation mit den jeweiligen Rollenbildern eintritt, obwohl es sich lediglich um ein Rollen-„Spiel“ handelt und wie viel Gesprächsdynamik sich (trotzdem) ergibt. Zur besseren Lesbarkeit des Transkriptes, wurde das Gespräch nahe an der gesprochenen Sprache verschriftlicht.

Anhand des ersten Gesprächsausschnitts wird mittels der anschließenden Interpretation die Vorgehensweise des Projektteams veranschaulicht, während das zweite Transkript dazu genutzt werden kann, das eigene Verständnis der Situation zu schulen.

Transkript 1

1 Mitschrift eines Rollenspiels

2 Lehrer = L, Anna = A, Frau Richter = R

3 L: Ja, hallo Frau Richter, Schneider mein Name. Hallo Anna. Wir haben uns ja heute hier zu
4 diesem Eltern-Kind-Gespräch getroffen und das ist ja eine relativ neue Form der
5 Gesprächsführung, die wir zu dritt machen, und Du sollst im Mittelpunkt stehen, Deine
6 Anliegen sollen im Mittelpunkt stehen. Und vielleicht fangen wir auch einfach so an, dass Du
7 mal erzählst, wie es Dir so geht in der Schule, was Dir Spaß macht. Und wir können dann am
8 Ende des Gesprächs so ein paar Punkte notieren, wo wir vielleicht was ändern wollen. Magst
9 Du anfangen, wie geht es Dir so in der Schule?

10 A: Nicht so gerne.

11 L: Nee?

12 A: Ich weiß gar nicht, was ich sagen soll.

13 R: Erzähle mal, wie es geht, was mit der Schule zu tun hat. Du darfst hier alles sagen.

14 A: (Pause) Hm. (Pause) Also zum Beispiel, ähm, (Pause) hat ja jetzt die Deutschlehrerin
15 gewechselt, und die mag ich, glaube ich, nicht so gerne. Die ist so ein bisschen, äh, weiß ich
16 auch nicht, so (Pause). Ich habe so das Gefühl-, ich habe ehrlich ein bisschen Angst vor der.

17 R: Die ist streng (A: Ja), Du hast das schon zu Hause erzählt.

18 A: Ja, die ist irgendwie gemein.

19 L: Macht Dir denn der Deutschunterricht Spaß, ist Deutsch Dein Lieblingsfach, könnte man
20 das sagen?

21 A Ja, schon.

22 R: Ich muss da mal dazwischenfragen, sie hat nur so ein bisschen zu Hause erzählt, ich habe
23 das Gefühl, dass diese neue Lehrerin doch sehr erheblich anders arbeitet als ihre Vorgängerin,
24 Frau Huber, mit der Anna sehr gut auskam. Und jetzt also mit der neuen Lehrerin, ich weiß ja
25 nicht, ob Sie da irgendwie auch ein bisschen Einfluss drauf haben. Ich mache mir da schon
26 Sorgen so ein bisschen, also dass jetzt die Leistungen schlechter werden, also das hat ja viel
27 mit der Lehrerin zu tun, wenn das nicht gut funktioniert. Wie geht das denn den anderen
28 Schülern?

29 L: Also ich glaube, die anderen Schüler haben gar nicht so große Schwierigkeiten mit dem
30 Wechsel. Ich habe auch nicht das Gefühl, dass-

31 A: (unterbricht) Bin ich schuld?

32 L: Nein. Ich wollte grade sagen, ich habe auch nicht das Gefühl, dass Du wirklich mit der
33 Frau Müller Schwierigkeiten hast (A: Doch). Ich habe mit der Frau Müller gesprochen, das ist
34 ja die neue Lehrerin-. Hast Du Schwierigkeiten mit ihr?

35 A: Sie mag mich nicht.

36 L: Worin drückt sich das denn aus?

37 A: Ja, die ist zum Beispiel zu der Luisa und zu der Sofia viel netter, also die ruft sie auch
38 ständig auf und die lobt sie auch immer. Und bei mir, mir gibt sie einfach immer nur die
39 Aufsätze zurück und sagt, dass ich viele Rechtschreibfehler gemacht habe und nicht, dass
40 irgendwas gut war. Da habe ich immer so das Gefühl-, und außerdem guckt sie mich immer
41 so böse an.

42 L: Also mir hat sie was anderes erzählt, ich habe vor dem Gespräch mit der Frau Müller
43 gesprochen, das ist ja eine Kollegin von mir, sie sagte, dass Du ganz gute Aufsätze schreibst,
44 aber eben Rechtschreibfehler machst. Daran müssten wir irgendwie arbeiten.

45 R: Aber kann es sein, dass Frau Müller da irgendwie ein anderes Konzept hat als Frau Huber?
46 Frau Huber hat also das nie so stark bewertet mit den Rechtschreibfehlern, da war viel mehr
47 im Fokus, dass die Geschichte gut und stringent erzählt ist. Also Anna schreibt ja ganz tolle
48 Geschichten. Und jetzt habe ich auch verstanden, dass sie so enttäuscht ist, wenn sie dann
49 eine schlechte Note drunter stehen hat, da werden ja die Rechtschreibfehler quasi mehr
50 bewertet als das Inhaltliche. Also das kann ich nicht nachvollziehen.

51 L: Jetzt schauen Sie, wir sind jetzt ja auf einer weiterführenden Schule, fünfte Klasse
52 Gymnasium, da müssen wir schon auch auf die Rechtschreibung achten. Du schreibst tolle
53 Geschichten, das stimmt, Du hast viel Phantasie, Du bist kreativ, aber an der Rechtschreibung
54 müssen wir irgendwie was machen.

55 A: (unterbricht) Kreativ?

56 L: Ja. Gute Geschichten, phantasievoll ausgeschmückt.

57 R: Aber das verstehe ich nicht, also ich meine, Rechtschreibung, müsste man da nicht Diktate
58 üben und Grammatik machen, dass es in den Aufsätzen so stark bewertet wird, dass ihre Note
59 fast mehr als eine Note schlechter geworden ist. Also, hm, ich weiß es ja nicht. Das ist
60 natürlich für so ein Kind, wenn man so das Gefühl hat, ich kann etwas gut und plötzlich ist
61 das Ergebnis nicht mehr gut, und dann hat sie halt auch das Gefühl, Frau Müller hat eine sehr
62 strenge Art, das auch rüberzubringen- Ich mache mir da wirklich Gedanken, also ich weiß gar
63 nicht, wie ich sie da wieder aufrichten soll.

64 L: Üben Sie denn zu Hause Rechtschreibung mit Ihrer Tochter?

65 R: Also da muss ich ehrlich gestehen, da hatten wir jetzt auch nicht so-. Ich habe gedacht, wir
66 halten uns an den Lehrstoff, und wenn Rechtschreibung dran ist, dann hätte ich-, natürlich
67 üben wir dann Diktate, gar keine Frage, aber es-

68 A: (unterbricht) Du musst ja auch viel arbeiten.

69 R: Ja, es ist ja jetzt-, darum geht es ja gar nicht, Anna. Nein, nein, wir haben schon auch
70 Aufsätze schreiben geübt, wobei das muss man mit Anna ja gar nicht üben, also die hat ja
71 soviel Phantasie und die erzählt ja auch ganz viele Geschichten, gar keine Frage, deswegen-.

72 Na ja, gut, also Sie meinen, ich müsste da mehr üben?

73 L: Ja. Anna, macht denn die Mama nachmittags mit dir zusammen die Hausaufgaben oder
74 zeigst Du ihr die Hausaufgaben nachmittags mal, wenn Du aus der Schule kommst?

75 A: Hm. (Pause) Ja, also wenn sie da ist, aber wenn sie da ist, dann-, dann habe ich ja
76 meistens-, also wenn sie kommt, dann habe ich ja meistens schon die Hausaufgaben gemacht.
77 Und dann treffe ich mich auch mit meinen Freunden oder da muss ich Geige spielen.

78 L: (unterbricht) Ach, Du spielst Geige.

79 A: Ja. Oder muss üben da. Und ich habe auch nicht so viel-, nicht so viel Zeit.

80 L: Wie oft musst Du denn zum Geigenunterricht in der Woche?

81 A: Einmal die Woche, aber mein Geigenlehrer sagt schon, dass man regelmäßig üben soll,
82 und grade am Anfang ist es schwierig so lange und ist auch ganz schön schwer. Und
83 deswegen-, und das macht mir auch viel Spaß.

- 84 L: Also Du bist ja ansonsten auch wirklich eine gute Schülerin, Du hast viele gute Noten.
85 Vielleicht können wir es so machen-
- 86 A: (unterbricht) Na, in Mathe nicht so.
- 87 L: Ja, in Mathe nicht so, das stimmt. Da kommen wir vielleicht gleich noch drauf zu sprechen,
88 vielleicht bleiben wir kurz bei dem Deutschunterricht. Vielleicht ist es ja eine Möglichkeit,
89 dass Sie in der Woche mehr Zeit nachmittags einräumen, auch die Hausaufgaben mal
90 anzugucken. Und dann würde sich vielleicht mit der Rechtschreibproblematik was ändern.
- 91 R: Ja, das nehme ich mir natürlich gerne vor, aber Sie wissen selbst, mein Mann und ich sind
92 beide berufstätig. Und wir haben ein Au-Pair-Mädchen, das kommt aber leider aus Polen, sie
93 ist natürlich jetzt auch nicht wirklich geeignet, sie kann die Hausaufgaben auch nicht-, ist
94 auch mehr für die kleineren Geschwister da und unterstützt uns, damit Anna ihren Sport
95 machen kann und eben auch zum Geigen kann. Ich werde es gerne versuchen, ich kann-, tue
96 mein Bestes, aber-, ja.
- 97 L: Kann ich das also notieren, dass wir vielleicht-, oder dass wir uns alle oder Sie sich
98 vornehmen, nachmittags auf die Hausaufgaben zu achten, sie durchzusehen. Ich denke, dann
99 würde sich in ihren Rechtschreibfehlern, in der Rechtschreibproblematik sicherlich was
100 ändern.
- 101 R: (unterbricht) Aber Sie wollen damit nicht sagen, dass Anna häufiger die Hausaufgaben
102 nicht gemacht hat?
- 103 L: So weit ich weiß, im Matheunterricht, sagt die Mathelehrerin, dass wirklich die
104 Hausaufgabe nicht gemacht sind.
- 105 R: (unterbricht) Wie bitte? Also Entschuldigung, das ist das erste, was ich höre. Ich
106 kontrolliere das Hausaufgabenheft und gleiche ab, was sie gemacht hat. Und von daher ist mir
107 das nicht erklärbar, warum da Hausaufgaben gefehlt haben von der Anna. Hast Du dazu was
108 zu sagen?
- 109 L: Also der Mathelehrer hatte mir gesagt, dass die Hausaufgaben ab und an nicht gemacht
110 sind, er hat das auch in das Oktavheft reingeschrieben, dass die Hausaufgaben fehlen. Hast
111 Du der Mama das Heft nicht gezeigt? Das sollst Du doch immer zeigen.
- 112 R: Das zeigst Du doch immer, Anna. Was ist denn da schief gegangen?
- 113 A: (Pause) Das war doch nur einmal, wo ich zu Oma gefahren bin, und dann war doch-, war
114 doch das-, das Konzert mit dem Orchester, und da habe ich es vergessen.
- 115 R: Ja, das kann doch mal vorkommen, also einmal-
- 116 A: (unterbricht) Also so oft war es nicht.
- 117 R: (spricht weiter) - das hörte sich jetzt für mich an, als würde das irgendwie regelmäßig
118 passieren. Also bitte, da möchte ich doch festhalten, da sind wir schon-, wir gucken nach den
119 Hausaufgaben, also das ist nicht so, als würde Anna da alleine gelassen.
- 120 L: Gut, okay. Dann halten wir vielleicht als ersten Punkt fest, dass Sie noch stärker auf die
121 Hausaufgaben achten, sich von der Anna regelmäßig das Oktavheft zeigen lassen und Du das
122 auch vorzeigst, das Oktavheft. Genau. Und vielleicht-, oder was mich noch interessieren
123 würde, wie es Dir sonst so in der Schule geht? Hast Du viel Freundinnen, mit denen Du
124 spielst?
- 125 A: Mir geht es eigentlich gut.
- 126 L: Ja?

127 A: Ja. Ich meine, jede Klasse ist ja immer so ein bisschen anstrengend, und es gibt natürlich
128 jetzt irgendwie so die Jungs, die sich dann immer so wichtig machen müssen und so. Aber
129 damit kommen wir schon klar, wir Mädels in der Klasse.

130 L: Ah ja.

131 R: Es läuft sehr gut, sie ist sehr gut integriert in der Klasse, also viele Freundinnen, die sie
132 schon gefunden hat jetzt im fünften Schuljahr, also da bin ich sehr froh.

133 A: (unterbricht) Da sind ja auch viele von der Grundschule mitgekommen (R: Ja).

134 L: Ja, im Kollegium haben wir auch alle das Gefühl, dass Du sozial gut integriert bist in der
135 Klasse, viele Freundinnen hast, und dass Du Dich wohlfühlst auch in der Schule und in der
136 Klasse.

137 A: Wird da über mich gesprochen?

138 L: Ja, ja, das machen wir, das ist ja unsere Auf-, unsere Aufgabe als Lehrer und Lehrerinnen,
139 dass wir gucken, wie es unseren Schülern geht. Ja, gut, ich denke, dann haben wir die
140 wesentlichen Punkte angesprochen. Möchtest Du noch was sagen (Pause) oder uns was
141 mitgeben?

142 A: (Pause) Ich weiß jetzt auch nicht, was soll ich denn jetzt mit Frau Müller machen?

143 L: Ah ja. Wegen der Hausaufgaben und der Rechtschreibung?

144 A: Nein, weil ich das Gefühl habe, die mag mich nicht.

145 R: Ich glaube, dass der Herr Schneider gesagt hat, er wolle mit ihr mal darüber sprechen. Und
146 wir hatten doch gesagt, wir üben jetzt ein bisschen mit Rechtschreibung.

147 A: Ja, aber mag sie mich dann nicht, weil ich schlecht bin?

148 R: Nein. Ich glaube nicht, dass es darum geht, dass sie Dich nicht mag, Anna. Ich glaube
149 einfach, das ist ein bisschen anders, als die Frau Huber war, die setzt da einen anderen
150 Schwerpunkt, und da müssen wir einfach mal gucken, dass wir das in den Griff bekommen
151 mit der Rechtschreibung. Oder? Wollen wir das nicht mal versuchen Anna?

152 L: Ich glaube, dass sie Dich schon mag, also sie hat mir wirklich begeistert von Deinen
153 Aufsätzen erzählt, wie toll die inhaltlich sind (R: Siehst Du). Und ich glaube, was das
154 Problem ist-

155 A: (unterbricht) Warum sagt sie mir das nicht?

156 L: Du, das hat sie Dir gesagt, hat sie mir erzählt.

157 A: (unterbricht) Nee, das stimmt nicht.

158 L: (unterbricht) Nee, das stimmt nicht?

159 A: Sie hat immer nur gesagt, da sind Fehler, das habe ich ja vorhin schon gesagt, da sind
160 Fehler drin.

161 L: Ja, es sind ja auch Fehler drin, aber sie sind trotzdem inhaltlich gut, es ist eine gute
162 Geschichte, die Du da geschrieben hast. Und vielleicht kann ich der Deutschlehrerin ja noch
163 mal sagen, dass sie Dich mehr loben soll auch für die Aufsätze.

164 R: (unterbricht) Es wird doch auch noch Sprechzeiten bei den Fachlehrern geben?

165 L: Ah ja, genau, gut, dass Sie das ansprechen-

166 R: (unterbricht) Da könnte ich ja mal hingehen.

167 L: Genau. Und ich sage das der Deutschlehrerin auch noch mal, dass sie Dich noch mal
168 ansprechen soll.

169 A: (unterbricht) Muss ich da auch mit?

- 170 R: Nee, da gehe ich alleine hin, dann spreche ich mal mit der Frau Müller-
- 171 L: (unterbricht) Ach, vielleicht wäre es ja auch ganz gut, wenn Du mitgingst, also es wurde
- 172 jetzt ja gesagt, Du hast das Gefühl, dass sie Dich nicht mag, und vielleicht könnt ihr ja dann
- 173 zu dritt euch zusammensetzen und dann könnt ihr vielleicht auch darüber sprechen.
- 174 R: Meinen Sie?
- 175 A: Dass ich sie nicht mag, dass sie mich nicht mag.
- 176 L: Dass Du nach dem Gespräch-, dass Du Dich nach dem Gespräch vielleicht ihr gegenüber
- 177 wohler fühlst, vielleicht ist das ja eine Möglichkeit.
- 178 A: (zur Mutter gewandt) Ja, wenn Du dabei bist.
- 179 R: Wir probieren das mal, wir gehen dahin-
- 180 A: (unterbricht) Du könntest das ihr nicht so direkt sagen.
- 181 R: Das machen wir schon, das kriegen wir schon hin, Anna.
- 182 A: Durch die Blume.
- 183 R: Das kriegen wir schon hin. Das wird ja wohl eine Frau sein, mit der man sprechen kann,
- 184 also das kriegen wir schon hin.
- 185 L: Die ist ja Deutschlehrerin, genau.
- 186 A: Ja, das fände ich, glaube ich, ganz gut, also wenn-, ja, wenn Du da mitkommen würdest
- 187 und -
- 188 R: (unterbricht) Genau. Ich glaube, das ist hilfreich, wenn wir da mal hingehen, das ist schon
- 189 gut, das machen wir.
- 190 L: Dann schreibe ich das auch noch mal auf. Ja, dann ist die Zeit jetzt eigentlich um. Wie war
- 191 das denn jetzt für Dich, bei diesem Gespräch dabei zu sein?
- 192 A: (Pause) Gut.
- 193 L: Hast Du Dich wohlgefühlt?
- 194 A: Hhm (zustimmend).
- 195 L: Ja, okay. Und für Sie?
- 196 R: Ja, es war mal eine neue Erfahrung, aber ich finde das ja ganz wichtig, dass die Kinder
- 197 auch zu Wort kommen. Also wir pflege da ja auch zu Hause einen sehr offenen Stil. Ich habe
- 198 noch eine ganz andere Frage, einen anderen Punkt, wird es einen separaten Elternabend für
- 199 die Klassenfahrt geben? Das ist für mich ein ganz wichtiges Thema, da würde ich doch gerne
- 200 auch noch mal die Meinung der anderen Eltern einholen. Also ich muss Ihnen schon sagen,
- 201 also Berlin fünftes Schuljahr, 300 Euro, das ist schon jede Menge Geld. Nicht dass ich nicht
- 202 möchte, dass die Kinder nach Berlin fahren, aber Sie wissen, wir haben drei weitere Kinder,
- 203 also das ist schon ein bisschen eng. Da würde ich doch noch mal drüber sprechen wollen, wie
- 204 die anderen Eltern das sehen.
- 205 L: Ja, es ist geplant, dass wir so einen Elternabend machen. Die Berlinfahrt ist ja auch noch
- 206 etwas hin, so dass wir genügend Zeit finden, das zu klären. Also da können Sie dann diese
- 207 Problematik ansprechen und mit den anderen Eltern sich austauschen.
- 208 R: Ja, das wäre mir schon sehr wichtig.
- 209 L: Ich notiere es vielleicht auch noch mal, dass dieser Punkt mit den Finanzen besonders
- 210 relevant ist, dass ich mir das auch merke und das dann anspreche auf dem Klassenabend.
- 211 Okay? Ja, dann so weit.

Kommentierung

Laura Butsch, Marie-Sophie Löhlein, Jan Lohl, Sabine Markert, Jonas Rüppel und Panja Schweder

Der Lehrer eröffnet das Gespräch, indem er zunächst die Mutter (Frau Richter) begrüßt, sich dann selbst vorstellt und zum Schluss die Schülerin (Anna) willkommen heißt. Da in den triangulierend geführten Gesprächen, die Wünsche und Probleme des Schülers im Fokus stehen sollen, ist es sinnvoll, ihn auch an erster Stelle zum Gespräch einzuladen. Zudem besteht die potenzielle Gefahr, dass das Kind gegenüber den zwei Erwachsenen in die Position des schwächsten Gesprächsteilnehmers gerät. Eine triangulierend geführte Gesprächsführung bemüht sich darum, alle Gesprächsteilnehmer auf Augenhöhe zu bringen. Auch dabei könnte die nominale Voranstellung des Schülers helfen.

Der Lehrer konkretisiert nun die „relativ neue Form der Gesprächsführung“ (Z. 4/5) als „Eltern-Kind-Gespräch“ (Z. 4), in dem Anna „im Mittelpunkt stehen [soll]“ (Z. 5). Auch hier werden die Eltern als erste Gesprächspartei genannt, obgleich es doch vor allem um Annas Anliegen gehen soll. Dabei stellt sich die Frage, ob sich Anna besonders wohl mit der Vorstellung fühlt, dass sie im Mittelpunkt stehen soll. Was ist, wenn sie das gar nicht will, sich durch soviel Aufmerksamkeit eher verunsichert fühlt oder eine prüfungsähnliche Situation befürchtet? Zudem bleibt die Rolle, die die Eltern in dem Gespräch einnehmen sollen, nicht näher ausgeführt. Dies könnte daran liegen, dass es im Lehrerkollegium keine einheitlichen Vorstellungen darüber gibt, wie genau die Gespräche aussehen und was sie bezwecken sollen. Es ist wichtig, die allgemeinen Rahmenbedingungen vorab intern zu klären, sonst entsteht in den Gesprächen selbst bei allen Gesprächsparteien Unsicherheit und Verwirrung. Dies kann leicht zu Missverständnissen oder gegenseitigen Schuldzuweisungen führen.

Der Lehrer fordert Anna nun auf, zu erzählen „wie es [ihr] so geht in der Schule, was [ihr] Spaß macht“ (Z. 7). Als Gesprächsziel formuliert er, das gemeinsame Niederschreiben von Punkten „wo wir vielleicht etwas ändern wollen“ (Z. 8). Positiv fällt auf, dass er eine kindgerechte Sprache verwendet und Anna relativ offen lässt, worüber sie inhaltlich sprechen möchte und dabei dennoch den schulischen Rahmen des Gesprächs betont. Gleichzeitig setzt er bereits vorab ein Ziel, nämlich gemeinsam Annas Defizite zu finden und diese schriftlich festzuhalten. Damit impliziert er, dass es Änderungsbedarf geben muss, selbst wenn Anna das selbst gar nicht so sieht. Soll ein Gespräch trianguliert geführt werden, so muss der Ausgang und das Ziel des Gespräches offen bleiben bzw. gemeinsam vereinbart werden.

Anna begegnet der Gesprächsaufforderung nun zunächst mit einer Verweigerung, sie möchte „nicht so gern“ (10) anfangen und „weiß gar nicht, was [sie] sagen soll“ (Z. 12). Daraufhin kommt die Mutter dem Lehrer zu Hilfe, in dem sie Anna offeriert hier „alles sagen“ (Z. 13) zu können. Dies ist ein großes Versprechen und scheint eigentlich uneinlösbar zu sein. Anna sieht sich

zwei Autoritäten gegenüber und es wäre sicherlich unvernünftig, ihnen gegenüber alles zu sagen, was ihr durch den Kopf geht. Daher scheint eine gewisse Vorsicht durchaus angebracht, schließlich könnte sie in die Rolle einer Denunziantin geraten, bspw. wenn sie häusliche Probleme besprechen möchte. Eltern und Kinder sollten als Vorbereitung auf das Gespräch besprechen, worüber sie jeweils nicht gerne reden wollen. Annas Unbehagen zu sprechen, könnte jedoch auch daran liegen, dass sie sich nicht sicher ist, ob dies nicht doch eine Art schulische Prüfungssituation ist, in der sie lieber gar nichts sagt, als etwas Falsches. In diesem Fall hilft die Konkretisierung der Mutter („Erzähl mal wie es geht, was mit der Schule zu tun hat“ Z. 13) Anna tatsächlich dabei, ihre Unsicherheit zu überwinden und sie beginnt darüber zu sprechen, was sie momentan beschäftigt: Sie befürchtet von der neuen Deutschlehrerin nicht gemocht zu werden. Anna empfindet deren Verhalten als „gemein“ (Z. 18) und sie hat „Angst vor ihr“ (Z. 16). Frau Richter springt ihrer Tochter voraus zur Seite und betont, dass Anna ihr gegenüber bereits von ihren Problemen mit der neuen Lehrerin berichtet hat. Dadurch unterstellt sie dem Lehrer vorab, dass er an der Aufrichtigkeit ihrer Tochter zweifeln könnte. Der Lehrer reagiert darauf vermeidend, indem er versucht, auf das zu kommen, was Anna Spaß macht, wie es seinem Gesprächsfahrplan (vgl. Z. 7) entspricht. Diese Strategie könnte einem Gefühl der Überforderung entspringen, da er sich von Anna und Frau Richter als Repräsentant des Lehrerkollegiums stellvertretend für die neue Kollegin angegriffen fühlt. Oder aber er möchte, wie bereits vorab angekündigt, von Anna lediglich positive Kommentare zur Schule hören und Annas Defizite selbst bestimmen. Die Mutter übernimmt nun wieder die Anwaltsfunktion für ihre Tochter und betont, wie gut Anna mit der alten Deutschlehrerin zurecht kam und dass sie über Annas Leistungsabfall in Deutsch besorgt sei. Sie nimmt den Lehrer geschickt in die Pflicht, indem sie seine Position in Frage stellt: „ich weiß ja nicht, ob Sie da irgendwie auch ein bisschen Einfluss drauf haben“ (Z. 25). Wenn der Lehrer als eine Autoritätsperson wahrgenommen werden möchte, dann soll er, so könnte man Frau Richter verstehen, seinen Einfluss demonstrieren, indem er Annas Problem löst. Auch die anschließende Frage der Mutter, wie Annas Mitschüler mit der Deutschlehrerin zurechtkämen, kann als Aufforderung an den Lehrer gelesen werden, durch Informiertheit und Hintergrundwissen seinen Status als ernstzunehmenden Lehrer zu legitimieren.

Er reagiert darauf, indem er das Problem Anna zuschreibt, da die anderen Schüler keine Schwierigkeiten hätten, woraufhin Anna die implizite Schuldzuweisung verbalisiert („Bin ich schuld?“ Z. 31). Der Lehrer steht hier einem verbündeten Mutter-Tochter-Paar gegenüber und versucht nun Annas Wahrnehmung in Frage zu stellen, um der Situation Herr zu werden: „Ich habe auch nicht das Gefühl, dass Du wirklich mit der Frau Müller Schwierigkeiten hast“ (Z. 32/33), woraufhin Anna ihn mit einem selbstbewussten „Doch“ (Z. 33) unterbricht. Hätte der Lehrer sich auf Annas Wahrnehmung („Ich habe Angst“, „sie ist gemein“) konzentriert und sie aufgefordert dies näher zu erläutern, hätte sich die Schuldfrage vielleicht gar nicht gestellt und er wäre nicht in eine defensive Position geraten. Mit den Gesprächsangeboten des Schülers zu arbeiten, wirkt oft deeskalierend, denn so fühlt er sich als Gesprächspartner wahr- und ernst genommen. Auf dieser Basis kann sich der Raum öffnen, ein Problem aufzuschlüsseln, indem hintereinander die Schüler-, Lehrer- und Eltern-Perspektiven durchspielt und zusammen gedacht werden.

Obgleich der Lehrer nach wiederholtem Insistieren von Anna („Sie mag mich nicht“ Z. 35) nun doch nach konkreten Beispielen fragt, an denen die Schülerin die Abneigung der Lehrerin festmacht, geht er darauf nicht ein. Nachdem Anna aufzählt, dass Frau Müller andere Schüler bevorzuge und bei ihr lediglich die Defizite hervorhebe, sieht der Lehrer wiederum die Verantwortung bei Anna. Denn obgleich sie „ganz gute Aufsätze“ (Z. 43) schreibe, sei ihre Orthographie relativ schlecht: „Daran müssen wir arbeiten“ (Z. 44). Somit hat er das Bedürfnis von Anna, über ein Thema zu sprechen, das ihre soziale Integration an der Schule betrifft, zu einem Arbeitsauftrag an sie umformuliert, der auf der schulischen Leistungsebene liegt. Bietet man den Schülern in den Gesprächen einen Raum an, den sie selbst thematisch gestalten dürfen, dann sollte dieses Versprechen auch eingehalten werden.

An dieser Stelle springt die Mutter Anna unterstützend bei und überlegt, ob der Wechsel der Deutschlehrerin eine Ursache für die Verschlechterung von Annas Deutschnote sein könnte. Die alte Deutschlehrerin Frau Huber hat in den Augen der Mutter Rechtschreibfehler nicht so stark bewertet, wie Ihre Vorgängerin, Frau Müller. Während Frau Huber eher darauf geachtet habe, ob die Geschichten „gut und stringent erzählt“ sind (Z. 47), habe Frau Müller da „irgendwie ein anderes Konzept“ (Z. 45). Die Mutter sucht den Grund für die Verschlechterung von Annas Deutschnote demnach in einem veränderten Bewertungskonzept. Für die Mutter ist die neue Lehrerin verantwortlich für die Veränderung von Annas Note. Der Lehrer betont darauf deutlich, dass an einem Gymnasium auf korrekte Rechtschreibung geachtet werden müsse und bezieht so eine dezidiert schulische Position (Z. 52): Schulen bewerten Leistung (Rechtschreibung) und die Leistung Annas könne nicht nur, sondern müsse verbessert werden. Daher „[müssen] wir was machen“, um an Annas Rechtschreibproblem zu arbeiten (Z. 54). Der Lehrer fokussiert eine fachspezifische Schulleistung Annas, ohne darauf einzugehen, dass sie selbst zuvor nicht die Verschlechterung ihrer Deutschnote, sondern ihre Beziehung zur Deutschlehrerin problematisiert hat. Für eine triangulierende Gesprächsführung ist es wichtig, die Gespräche offen anzulegen und den Schülern die Möglichkeit zu geben, über die Themen zu sprechen, die sie selbst als Problem empfinden. Da Schüler häufig über ihre soziale Integration in die Klasse sprechen wollen und eine Schule immer ein Beziehungsort ist, sollte darauf vertieft eingegangen werden und dieser Punkt nicht, wie in dem vorliegenden Beispiel, übergangen und stattdessen die Schulleistung fokussiert werden.

Der Lehrer spricht allerdings im Plural („müssen wir irgendwie was machen“, Z. 54), was andeuten könnte, dass er den Lernprozess Annas als ein gemeinsam zu verantwortendes Projekt mehrerer Parteien (Lehrer, Eltern, Schüler) versteht. Diese Idee bildet den grundlegenden Ausgangspunkt einer triangulierenden Gesprächsführung und einer partizipativen Schulkultur. Der weitere Gesprächsverlauf verdeutlicht allerdings einerseits, dass er vor allem die Mutter und eben nicht auch Anna anspricht. Für eine triangulierende Gesprächsführung wäre es unbedingt erforderlich, dass gerade die Perspektive der Schülerin gleichberechtigt am Gespräch beteiligt wird.

Andererseits machen die Anschlussbeiträge des Lehrers deutlich, dass es ihm nicht um einen gemeinsam zu verantwortenden Bildungsprozess geht, sondern um eine Verantwortungszuweisung an die Mutter: So fokussiert der Lehrer die Frage, ob die Mutter „denn zu Hause Rechtschreibung mit ihrer Tochter“ übe (Z. 64). Er weist somit Annas Rechtschreibschwierigkeiten als ein Problem aus, dass in der Schule auffällt und daher geändert werden muss, jedoch nicht in einem gemeinsam zu verantwortenden Bildungsprozess, sondern allein von der Mutter als eine Art Hilfslehrerin zu Hause. Dass der Lehrer Verantwortung an die Mutter delegiert, zeigt sich auch in der an Anna gerichteten Frage des Lehrers, ob die Mutter denn mit ihr übe. Der Lehrer versucht so, ein Bündnis mit der Schülerin zu bilden und schließt dabei die Mutter und ihre Perspektive aus. Bemerkenswert ist dies vor allem deshalb, weil sich die Mutter zuvor auf die Rolle als Hilfslehrerin einzulassen scheint („Na ja, gut, also Sie meinen, ich müsste da mehr üben?“, Z. 72). Für eine triangulierende Gesprächsführung ist es wichtig, dass jede der beteiligten Parteien ihre eigene Perspektive einbringen kann und diese auch wahrgenommen wird und Gehör findet. In dem vorliegenden Beispiel lässt sich der Lehrer nicht auf die Position der Mutter ein, die sich angesichts der Verschlechterung der Deutschnoten Sorgen um Anna macht: „Ich mache mir da wirklich Gedanken, also ich weiß gar nicht, wie ich sie da wieder aufrichten soll.“ (Z. 62f.). Auf diese Sorge der Mutter geht der Lehrer wenig empathisch ein, sondern fragt die Mutter, ob sie mit Anna „zu Hause Rechtschreibung mit ihrer Tochter“ übe (Z. 64).

Nach einem kurzen Austausch darüber, dass sowohl Anna (Geigenunterricht) als auch die Mutter (Arbeit) wenig Zeit haben, teilt der Lehrer Anna mit, dass sie eine „wirklich [...] gute Schülerin“ sei, was Anna mit einem Hinweis auf ihre Leistungen in Mathematik verneint und zurückweist (Z. 85ff.). In den Augen Annas beurteilt der Lehrer sie nicht realitätsgerecht. Ein übertriebenes Lob findet sich auch dort, wo die Mutter und der Lehrer sich darin einig sind, dass Anna ganz tolle, kreative Geschichten schreibt (Z. 48, Z. 52f., Z. 70f.). Für eine triangulierende Gesprächsführung ist es allerdings wichtig, dass Schüler mit einer realistischen Anerkennung der eigenen Leistung meist mehr anfangen können als mit einem überzogenen Lob.

Der Lehrer wechselt anschließend allerdings nicht zu den Leistungen Annas in Mathematik, sondern bleibt beim Deutschunterricht. Tatsächlich empfiehlt es sich, dass der Lehrer das Gespräch nicht mit zu vielen Punkten überfrachtet, sondern sich auf einige wenige beschränkt und diese exemplarisch bespricht.

Der Lehrer will eine Vereinbarung zu den Hausaufgaben schriftlich festhalten und verweist gleichzeitig darauf, dass dies auch hilfreich in Bezug auf die schlechte Rechtschreibung von Anna sein kann (Z. 98-101). Die Mutter hört vor allem den Vorwurf, dass Anna Hausaufgaben nicht gemacht habe (Z. 102/103). Es beginnt ein Gesprächsabschnitt, der geprägt ist von Schuldzuweisungen, während es vordergründig darum geht, was genau und warum geschehen ist (Z. 104-120). Die eingangs zu diesem Punkt vom Lehrer vorgeschlagene schriftliche Vereinbarung wird schließlich von diesem konkreter formuliert und damit dieses Thema be-

endet (Z. 121-123). In triangulierend geführten Gesprächen ist es wichtig, dass keine Zweierbündnisse entstehen, die den Dritten ausschließen. Dies erreicht der Lehrer, indem er den Blick in die Zukunft richtet und damit die Klärung des in der Vergangenheit vorgefallenen und die damit verbundenen latenten Schuldzuweisungen beendet. Mit der neu formulierten Vereinbarung überträgt er sowohl der Mutter als auch Anna Verantwortung für die Erledigung der Hausaufgaben und macht so deutlich, dass es nicht um Schuld geht, sondern um gemeinsame Verantwortung.

Im Anschluss geht er zu einem neuen Thema über, die soziale Integration von Anna in die Klasse und die Schule (Z. 124/125). Anna fühlt sich gut integriert und auch die Mutter beurteilt Annas Situation positiv. Der Lehrer bestätigt Anna und ihrer Mutter: „im Kollegium haben wir auch alle das Gefühl, dass Du sozial gut integriert bist in der Klasse“ (Z. 135/136), weswegen Anna auch direkt nachfragt: „Wird da über mich gesprochen?“ (Z. 138). Die Erkenntnis, dass sich Lehrer auch in Abwesenheit der Schüler über deren Verhalten austauschen, scheint in dem Mädchen Unbehagen auszulösen. Der Lehrer versucht sich zu erklären, wobei er sogar ins Stottern gerät: „das ist ja unsere Auf-, unsere Aufgabe als Lehrer und Lehrerinnen, dass wir gucken, wie es unseren Schülern geht“ (Z. 139/140). Der Versuch des Lehrers, Anna zu beruhigen, fällt eher kurz aus, aber im Grunde ist die Situation im Lehrerzimmer die Realität, die Anna auch bewusst sein sollte. Die Schule ist ein Ort, an dem bewertet wird. Es ist deshalb wichtig, dass die Schüler einen realistischen Blick sowohl auf ihre Leistungen, als auch auf andere Vorgänge bekommen.

Weiter möchte der Lehrer darüber auch gar nicht sprechen und er ist der Meinung: „dann haben wir die wesentlichen Punkte angesprochen“ (Z. 140/141). Das kann den anderen Gesprächsteilnehmern den Eindruck vermitteln, dass auch wirklich bereits alles besprochen wurde oder der Lehrer zu einem Ende kommen will. Dadurch lässt die Aussage kaum noch die Möglichkeit zu einem Widerspruch, obwohl der Lehrer danach das Wort an Anna richtet und fragt: „Möchtest Du noch was sagen oder uns was mitgeben?“ (Z. 141/142). Die Frage, ob Anna noch etwas ansprechen möchte, hätte idealerweise zuerst gestellt werden sollen, d.h. bevor der Lehrer die Einschätzung formuliert, dass alles Wesentliche gesagt ist. In trianguliert geführten Gesprächen sollen die Schüler und ihre Meinung besondere Beachtung erfahren und die Kinder und Jugendlichen ein ebenbürtiges Gesprächsrecht bekommen. Dabei sollen sie nicht von den Erwachsenen in eine Richtung gedrängt werden.

Anna lässt sich davon jedoch nicht zurückhalten und fragt nach: „was soll ich denn jetzt mit Frau Müller machen“ (Z. 143). Der Lehrer ist der Meinung, es handelt sich um ein Problem „wegen der Hausaufgaben und der Rechtschreibung“ (Z. 144), dabei hat Anna das Gefühl „die mag mich nicht“ (Z. 145). Dass ein Lehrer vergessen hat, was ein am Anfang des Gesprächs erwähntes Anliegen war, kann einem Schüler ein schlechtes Gefühl geben. Es könnte der Eindruck entstehen, dass dem Lehrer die Probleme des Schülers nicht so wichtig sind, dabei sollen doch gerade diese im Vordergrund stehen. Die Gleichberechtigung des Schülers kann somit von den Gesprächsteilnehmern angezweifelt werden. Auch für Frau Richter scheint bereits alles

geklärt zu sein, denn „wir hatten doch gesagt, wir üben jetzt ein bisschen Rechtschreibung“ (Z. 147). Sie versucht trotzdem Annas Befürchtung mit einer beruhigenden Erklärung zu mildern. Die Schülerin hat nämlich den Eindruck, dass die Lehrerin sie nicht mag, weil sie schlecht in Deutsch ist. Die Mutter entgegnet darauf: „das ist ein bisschen anders, als die Frau Huber war, die setzt da einen anderen Schwerpunkt“ (Z. 150/151). Auch der Lehrer versucht Anna zu beruhigen, indem er ihr sagt, dass die Deutschlehrerin „wirklich begeistert von Deinen Aufsätzen erzählt, wie toll die inhaltlich sind“ (153/154). Anna wird sowohl von der Mutter, als auch vom Lehrer erneut im Glauben gelassen, dass sich das Verhältnis zur Lehrerin bessert, wenn Anna an sich arbeitet. Somit wird die Verantwortung für die angespannte Situation wiederholt Anna übertragen.

Die Schülerin scheint die Beruhigungsversuche der beiden Erwachsenen berechtigterweise als Beschwichtigung zu erleben und fragt deshalb nach, warum die Lehrerin ihr noch nicht selbst gesagt hat, dass sie mit Annas Aufsätzen zufrieden ist. Der Lehrer sagt daraufhin, dass habe die Lehrerin bereits gemacht, was Anna jedoch verneint. Erneut scheint der Lehrer Zweifel an Annas Aussage zu haben („Nee, das stimmt nicht?“ Z. 159), doch Anna betont, ihr sei nur im Gedächtnis geblieben, dass die Lehrerin Fehler in ihrer Arbeit sieht. Der Lehrer erklärt ihr daraufhin sehr ehrlich: „es sind ja auch Fehler drin, aber sie sind trotzdem inhaltlich gut, es ist eine gute Geschichte“ (Z. 162/163). Der Lehrer hat immer noch eine defensive Haltung gegenüber Annas Gesprächsangebot, wirkt aber nun etwas aufgeschlossener. Anna bekommt somit außerdem noch einen realistischen Blick auf ihr Können und den Bereich, der noch Verbesserungsbedarf hat. Nur negative Kritik zu bekommen, kann auf Dauer für jeden demotivierend sein, weswegen Lehrer auch ehrlich und angemessen loben sollten.

Generell scheint es jedoch ein Kommunikationsproblem zwischen Anna und ihrer Lehrerin zu geben, weswegen der Lehrer der Deutschlehrerin einen Hinweis geben will: „Und vielleicht kann ich der Deutschlehrerin ja noch mal sagen, dass sie Dich mehr loben soll auch für die Aufsätze.“ (Z. 164). Das ist sicherlich ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, auch damit Anna mehr über ihren Leistungsstand erfährt und das Verhalten der Lehrerin nicht persönlich nimmt. Außerdem ist es das erste Angebot des Lehrers, sich um das Problem der Schülerin zu kümmern, wenn auch nur geringfügig. Allerdings kann Annas Befürchtung, dass die Lehrerin sie nicht mag, auch berechtigt sein. Dieser Möglichkeit geben sowohl die Mutter, als auch der Lehrer keinen Raum. Eine solche Situation ist nicht einfach, da die Schülerin einerseits nicht unnötig gekränkt werden soll, die Möglichkeit aber trotzdem thematisiert werden müsste, um eine Lösung zu finden oder besser damit umgehen zu können.

Auch Frau Richter will das Thema Deutschlehrerin noch nicht auf sich beruhen lassen und fragt nach den „Sprechzeiten bei den Fachlehrern“ (Z. 165) und erwähnt, dass sie dort hingehen möchte. Sie scheint ein Gespür dafür zu haben, dass das Problem für ihre Tochter sehr belastend ist. Da Anna als Schülerin täglich mit den Lehrern in Kontakt steht, ist es für sie selbst schwierig, mit der Deutschlehrerin über die Situation zu reden, weswegen Annas Mutter das

in die Hand nehmen möchte. In trianguliert geführten Gesprächen darf jeder seine eigene Position vertreten und den Kindern und Jugendlichen soll viel zugetraut werden, was sie selbst besprechen können. Es ist jedoch notwendig, ein Gespür dafür zu entwickeln, wann die Unterstützung der Erwachsenen erwünscht ist. Wenn auch von Frau Richter gut gemeint, hätte sie das idealerweise vorher mit Anna besprechen müssen, um sozusagen ihre Erlaubnis einzuholen. In trianguliert geführten Gesprächen sollen die Erwachsenen Entscheidungen zusammen mit dem Kind treffen. Da Anna, vermutlich in der Hoffnung nicht dabei sein zu müssen, fragt: „muss ich da auch mit“ (Z. 170), kann vermutet werden, dass sie sich dabei nicht ganz wohl fühlt. Die Mutter macht allerdings ohnehin umgehend deutlich: „da gehe ich alleine hin“ (Z. 171).

Als Annas Mutter ihre Absicht formuliert, das notwendige Gespräch mit der Deutschlehrerin alleine führen zu wollen, interveniert der anwesende Lehrer [Z. 72ff.]. Der Gesprächskultur triangulierter Gespräche entsprechend schlägt er vor, auch dieses Gespräch zu dritt zu führen. Dies ist generell ratsam, da somit Mutter und Tochter ihre jeweilige Sichtweise auch im weiteren Prozess vertreten können und niemand das Gefühl vermittelt bekommt aus dem weiteren Verlauf ausgeschlossen zu werden. Jedoch hätten sowohl der Lehrer als auch Frau Richter zunächst Anna fragen und ihr die Wahl lassen sollen, ob sie sich ein solches Gespräch wünscht, und, ob sie bei diesem ggf. dabei sein möchte oder nicht – denn es werden bei dem folgenden Gespräch Themen besprochen werden, die hauptsächlich Anna betreffen und für sie unangenehm sein können.

Anna macht in ihrer Entgegnung auf den Vorschlag ihres Lehrers deutlich, dass sie sich die Anwesenheit ihrer Mutter bei dem folgenden Gespräch wünscht und sich von dieser Unterstützung erhofft (Z. 179, 182). Dennoch bleibt eine Unsicherheit Annas über das weitere Vorgehen offensichtlich, welche sich u. a. auf das mögliche Verhalten ihrer Mutter bezieht. Sie äußert sich besorgt über eine möglicherweise von ihrer Mutter in dem kommenden Gespräch zu offensiv geäußerten Kritik an ihrer Deutschlehrerin. Demgegenüber bemerkt sie, dass die Kritik gegenüber der Deutschlehrerin nur „durch die Blume“ (Z. 183) formuliert werden könne. Dies kann einerseits als Hinweis auf Annas Ängste vor einem zu offensiven Auftreten ihrer Mutter und sich daraus möglicherweise ergebenden Konsequenzen verstanden werden. Andererseits weist Anna damit auf ein insgesamt bedeutsames Problemfeld dieser „Gespräche zu Dritt“ hin: Wie kann Kritik an den anderen anwesenden Personen möglichst zielführend artikuliert werden? Annas Mutter versucht ihre Tochter zu bestärken und macht deutlich, dass sie das Gespräch mit der Deutschlehrerin gemeinsam bewältigen werden: „Das kriegen wir schon hin. Das wird ja wohl eine Frau sein, mit der man sprechen kann, also das kriegen wir schon hin.“ (Z. 184). Die darauf folgende Entgegnung des Lehrers („Die ist ja Deutschlehrerin, genau.“ Z. 186) irritiert und lässt noch einmal darauf schließen, dass Anna mit dem Hinweis auf die Schwierigkeiten bei der Artikulation von Kritik ein bedeutsames Problemfeld angesprochen hat.

Nachdem sich sowohl Anna als auch ihre Mutter nochmals für ein gemeinsames Gespräch mit der Deutschlehrerin ausgesprochen haben (Z. 187-190), notiert der Lehrer diese Abmachung

und leitet daraufhin das Ende des Gesprächs ein. Hierzu bittet er Anna, das vergangene Gespräch aus ihrer Perspektive zu beurteilen: „Wie war das denn jetzt für Dich, bei diesem Gespräch dabei zu sein?“ (Z. 191f.). Indem der Lehrer Anna als erste anspricht, untermauert er erneut ihre zentrale Position in diesem „Gespräch zu Dritt“.

Als Anna nach einer Pause ausschließlich mit „Gut“ (Z. 193) antwortet, fragt er noch einmal, ob sie sich während des Gesprächs wohl gefühlt habe (Z. 194). Doch erneut antwortet sie zurückhaltend (Z. 195). Annas Zurückhaltung kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass ein solches „Gespräch zu Dritt“ für alle Anwesenden anstrengend ist und eine abschließende Bewertung des Gesprächsablaufs eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Diese abschließende Evaluation könnte unterstützt werden, indem der Lehrer nochmals alle notierten Vereinbarungen vorliest und den Anwesenden damit noch einmal einen Überblick über den Verlauf und die Ergebnisse des Gesprächs verschafft.

Als der Lehrer daraufhin Annas Mutter zu einer Bewertung des vergangenen Gesprächs auffordert (Z. 196), räumt diese zunächst ein, dass es für sie eine „neue Erfahrung“ (Z. 197) gewesen sei. Die Beteiligung der Schülerinnen an diesen Gesprächen bewertet sie jedoch sehr positiv (Z. 198). Anschließend trägt sie ein bisher nicht thematisiertes Anliegen vor, das sich auf die finanzielle Belastung durch eine geplante Klassenfahrt bezieht (Z. 199-205). Dass der Lehrer dies auf dem kommenden Elternabend mit den anderen Eltern besprechen möchte, scheint dem Thema sowie dem begrenzten Zeitrahmen des Gesprächs angemessen zu sein.

Der Lehrer beendet das Gespräch daraufhin jedoch, ohne seinen eigenen Eindruck von dem vergangenen „Gespräch zu Dritt“ darzulegen. Dies hätte noch einmal deutlich machen können, dass im Rahmen der „Gespräche zu Dritt“ drei Personen auf möglichst gleicher Augenhöhe miteinander ins Gespräch kommen sollen.

Transkript 2

Das **zweite Transkript** soll dazu dienen, die eigene Wahrnehmung für die Inhalte und Interaktionen während eines Schulbegleitgesprächs zu schärfen. Absatzweise besteht in diesem Gespräch die Möglichkeit, eigene Gedanken und Eindrücke festzuhalten. Es empfiehlt sich eine schrittweise Bearbeitung, ohne zunächst das gesamte Gespräch gelesen zu haben, um die je spezifischen Aspekte des aktuellen Momentes nicht durch einen Gesamteindruck zu verzerren. Mitunter können in einem Ausschnitt auch sich (zunächst) widersprechende Elemente vorhanden sein, die zu Irritationen führen können. Dies jedoch ist Teil der Methode. In vielen Fällen kann nach dem vollständigen Durcharbeiten eine eindeutige Linie gezeichnet werden, zum Teil sind es jedoch gerade diese Widersprüche, welche im Gespräch auf einer latenten Ebene behandelt werden (müssen).

Im Anschluss an die Bearbeitung dieses Transkriptes kann ein Austausch unter Kollegen oder Bekannten stattfinden, um die jeweiligen Wahrnehmungen zusammenzutragen. Hierdurch können andere Blickwinkel kennengelernt und der eigenen Betrachtungsstandpunkt reflektiert werden.

Transkript 2

1 Mitschrift eines Rollenspiel

2 Lehrerin = L, Tommy = T, Frau Schadt = Sch

3 L: So, Tommy, Frau Schadt, schön dass es heute zu dem Gespräch geklappt hat. Das ist ja das
4 erste Mal, dass wir auch ein Gespräch zu dritt führen, das ist das erste Mal für Dich, Tommy.

5 Und weil es auch das erste Mal für Dich ist, wirst Du Zeit haben, auch zu Wort zu kommen.

6 Und es geht ja heute nur um Dich und darum, wie es Dir in der Schule geht und wie Deine
7 Schulleistungen sind. (zur Mutter gewandt) Und später hören wir dann auch, was Sie dazu zu
8 sagen haben. Wie geht es Dir grundsätzlich, wie fühlst Du Dich in der Schule?

9 _____

10 _____

11 _____

12 T: Hm (Pause), ja, also (Pause) ganz gut eigentlich so (L: Hhm), ja. Ich mag Religion.

13 L: Du magst Religion, ja, das habe ich schon gemerkt. Da haben wir schon mit der Frau
14 Kurzenbacher gesprochen, und die sagte, Du bist da sehr engagiert und auch sehr fleißig. Das
15 ist ganz toll, das ist auch sehr wichtig-

16 Sch: (unterbricht) Das liegt an seinem Onkel.

17 L: Ja, schön. Der Onkel ist auch Religionslehrer oder ist er Pfarrer?

18 T: Pfarrer ist der in der Kirche (L: Ah!), da gehe ich sonntags auch immer gerne hin.

19 L: Da gehst Du gerne hin. Ja, das ist schön. Und willst Du später auch mal Pfarrer werden?

20 T: Das weiß ich noch nicht.

21 Sch: Musst Dir auch sicher sein dabei, ne?

22 T: Nee, lieber Lokomotivführer.

23 _____

24 _____

25 _____

26 _____

27 _____

28 L: Da ist ja auch noch Zeit. Also Du bist ja jetzt grade auf dem Sprung in die nächste Klasse
29 und von daher hast Du ja noch gut Zeit, Dir zu überlegen, was Du werden willst. Also
30 Religion gefällt Dir gut, da bist Du ja auch gut. Wie ist es mit den anderen Fächern?

31 T: Ja, ich weiß nicht, also, ähm, in Mathe bin ich nicht so gut. Und, ähm, Deutsch macht mir
32 aber Spaß (L: Hhm). Ja.

33 L: Ja, das habe ich auch das Gefühl, dass Dir Deutsch Spaß macht. Da arbeitest Du schriftlich
34 sehr gut mit, Deine Aufsätze sind auch sehr schön, die Geschichten, die Du schreibst. Ich
35 hätte den Wunsch, dass Du mündlich noch ein bisschen stärker wirst.

36 Sch: Trau Dich doch mal mehr.

37 T: Ja, das wäre-

38 Sch: (unterbricht) Zu Hause ist er so lebhaft und aufgeweckt. Und ich habe da jetzt schon
39 öfter mal dieses Feedback bekommen, dass er in der Schule eher stiller wäre. Ich weiß gar
40 nicht, woran das liegt.

41 L: Hast Du vielleicht eine Erklärung?

42 _____

43 _____

44 _____

45 _____

46 _____

47 T: (unterbricht) Ja, immer wenn ich so anfangen, zu erzählen im Unterricht, wenn die Lehrerin
48 mich dran nimmt, dann habe ich das Gefühl, die anderen Schüler, die gucken mich immer so
49 komisch an, weil ich so kluge Sachen sage. Oder es wird mir über'n Mund gefahren.

50 L: Von wem bitte über den Mund gefahren?

51 T: Hm, von den Mitschülern, habe ich das Gefühl, die unterbrechen mich dann immer.

52 L: Okay, das ist mir jetzt noch nicht so aufgefallen, ich werde da zukünftig genauer
53 hingucken. Das ist auch schon was, was wir vereinbaren können oder? Soll ich das mal
54 aufschreiben, dass ich genauer gucke (T: Ja), wenn die anderen Dich unterbrechen. Gut, dann
55 haben wir ja schon was aufgeschrieben. Gilt das für Deutsch und für Mathe?

56 T: Ja, das gilt eigentlich für alle Fächer außer für Religion.

57 L: Warum hast Du-?

58 T: (unterbricht) Die anderen-, die anderen haben gar keine Lust, in Religion mitzumachen. Da
59 kann ich mich so richtig entfalten, das ist auch so schön, die Themen finde ich so toll.

60 _____

61 _____

62 _____

63 L: Okay. Aber ich habe schon den Eindruck, dass auch in Deutsch und Mathe die Themen
64 interessant sind, und das fällt Dir ja auch, was ich auf dem Papier sehe, leicht.

65 Sch: (unterbricht) Also ich habe das Gefühl, dass die Frau Kurzenbacher, die
66 Religionslehrerin, einfach das Potenzial meines Sohnes erkannt hat. Die anderen Lehrer, da
67 habe ich immer das Gefühl, das ist irgendwie-

68 L: (unterbricht) Ich glaube nicht, dass das das Thema ist. Also wir sind uns in der
69 Klassenkonferenz schon einig, Tommy, dass Du ein sehr guter Schüler bist, dass Du
70 schriftlich auf jeden Fall sehr, sehr viel zeigst, und wir haben alle das Gefühl, dass auch

71 mündlich mehr kommen könnte. Und haben halt uns überlegt, wie wir Dir da helfen könnten,
72 dass Du da Dein Potenzial, das heißt, das, was in Dir steckt, auch besser zeigen kannst. Und
73 wenn Du sagst, die anderen Schüler, die haben das nicht so gerne, wenn Du Dich meldest und
74 Deine klugen Sachen sagst, die würden Dir über den Mund fahren, dann werde ich da genauer
75 hingucken, das haben wir ja auch grade schon aufgeschrieben. Gibt es denn noch was
76 anderes, könnten wir Dich zum Beispiel mehr aufrufen?

77 _____
78 _____
79 _____
80 _____

81 T: Kann ich mal ein Referat halten vielleicht?

82 L: Ja, natürlich, gerne. Gibt es denn-, also ich weiß, jetzt in Deutsch ist es nicht grade
83 angebracht, im Moment machen wir ja Grammatik, da halte ich ein Referat für nicht so gut,
84 aber wie sieht es denn in Biologie aus?

85 T: Ja, das wäre zum Beispiel, ja, das fände ich toll.

86 L: (unterbricht) Dann schreiben wir das auch mal auf. Da spreche ich dann mal mit dem Herr
87 Müller, dass er ein Thema raussucht, dass Du mit ihm darüber sprichst, und dann könntest Du
88 da ein Referat halten. Das ist eine schöne Idee.

89 Sch: Du hast ja schon was vorbereitet.

90 T: (unterbricht) Ja, ich möchte was über den Frosch machen.

91 L: Das schreiben wir mal dazu. Das sage ich dem Herrn Müller, dass Du gerne was über den
92 Frosch machen willst. Ich weiß nicht, wann er in Biologie dran ist, aber das lässt sich
93 bestimmt einbauen. Mein Sorgenkind ist noch Mathematik (T: Hm!). Ah, Du weißt worum es
94 geht? Was ist es denn?

95 Sch: (unterbricht) Was heißt hier Sorgenkind?

96 L: Na ja, in Mathematik, die schriftlichen Arbeiten sind schon sehr gut, aber die mündliche
97 Leistung-, und da habe ich-, das ist eine Diskrepanz dazwischen. Das heißt, auf der einen
98 Seite so gute schriftliche Leistungen und im Mündlichen ist es momentan eine schlechte Vier.
99 Da muss einfach mehr kommen.

100 _____
101 _____
102 _____
103 _____

104 Sch: Ja, liegt es vielleicht an den didaktischen Fähigkeiten Ihres Kollegen?

105 L: Mathematik ist bei mir.

106 Sch: Ja, dann ist das offensichtlich Ihr Problem.

107 L: Also ich glaube nicht, dass es allein mein Problem ist, ich glaube, dass es was damit zu tun
108 hat, dass Tommy in irgendeiner Weise-, dass Du da so ein bisschen gehemmt bist, Dich nicht
109 so richtig traust. Du hast es ja auch grade gesagt. Wir können da gerne zusammenarbeiten, gar
110 keine Frage, und deswegen sitzen wir jetzt auch hier, damit wir vereinbaren, wie wir das
111 verbessern können. Das Zeugnis ist ja noch in weiter Ferne, wir können einfach noch was
112 dran tun, das ist gar keine Frage. Und die Absicht ist ja, das gemeinsam zu machen.

113 Sch: (unterbricht) Aber da war doch jetzt ein Wechsel, der vorher hat das doch ganz anders
114 gemacht.

115 L: Das stimmt, aber er ist halt jetzt krank geworden. Und das ist jetzt das Problem, ich musste
116 die Klasse übernehmen in dem Fach. So, und ich kann-

117 Sch: (unterbricht) Das ist ja das Problem.

118 L: Das glaube ich nicht, also-

119 _____

120 _____

121 _____

122 _____

123 _____

124 _____

125 T: (unterbricht) Peter und Marie haben mich geärgert in der letzten Mathestunde bei Herrn
126 Wirth.

127 L: Wie haben die Dich geärgert?

128 T: Die haben gesagt, dass ich so gut gerechnet habe und dass ich ein Streber bin, als der Herr
129 Wirth mich an die Tafel gerufen hat.

130 L: Hhm, okay. Und hat der Herr Wirth was dazu gesagt?

131 T: Nee, Herr Wirth weiß das ja gar nicht.

132 L: Hhm. Und dann werden wir vielleicht mal zu dritt mit den beiden sprechen. Würde das
133 helfen?

134 T: Ja.

135 L: Oder wollen wir ein Klassengespräch führen?

136 T: Zu dritt lieber.

137 L: Zu dritt?

138 T: Ja.

139 L: Das notiere ich auch mal auf, dass wir ein Gespräch führen. Welche beiden waren das,
140 sagtest Du?

- 141 T: Peter und Marie.
- 142 L: Gut, dann führen wir ein Gespräch mit Peter und Marie, und dann schauen wir mal, wie die
143 beiden darauf reagieren. Und vielleicht können wir ja tatsächlich in einer Klassenrunde auch
144 noch mal das Thema „den anderen ins Wort fallen“, „die anderen Streber nennen“
145 besprechen, um ein anderes Klassenklima zu schaffen. Was hältst Du davon?
- 146 T: (Pause) Ja, (Pause) ich weiß nicht.
- 147 Sch: Nicht dass er dann als Denunziant dasteht.
- 148 T: Ja, und dann gucken mich alle an, das will ich nicht.
- 149 L: Also das würde nicht so ablaufen, dass ich sage, der Tommy hat gesagt, sondern Du kennst
150 eure Klassenrunde, dass ich sage, wir haben heute das Thema „andere zu Wort kommen
151 lassen“ und auch honorieren und gut heißen, was die anderen sagen, und denen nicht ins Wort
152 fallen. Und eben auch das Thema Beschimpfungen, es geht nicht nur um Streber, wir haben,
153 weißt Du doch selber, auch den Hans, und der Hans ist ein sehr frecher. Und da müssen wir
154 sowieso über das Thema Kraftausdrücke auch sprechen und andere beleidigen. Und da
155 würden wir das integrieren. Also da geht es nicht darum, dass Du in irgendeiner Weise vor die
156 Klasse gestellt wirst und gesagt wird, der Tommy will nicht, dass er Streber genannt wird.
- 157 Sch: Es würden keine Namen genannt?
- 158 L: Nein, gar keine, das machen wir nie in der Klasserrunde. Wir besprechen unterschiedliche
159 Themen, und das ist immer auf einer Ebene, wo keine Namen genannt werden, sondern wo
160 wir grundsätzlich das Thema behandeln und das Problem.
- 161 T: Dann finde ich das gut.
- 162 L: Ja?
- 163 T: Hhm (zustimmend).
- 164 _____
- 165 _____
- 166 _____
- 167 _____
- 168 _____
- 169 L: Wie ist das denn so auf dem Schulhof mit anderen, verstehst Du Dich da gut, hast Du da
170 gute Kontakte?
- 171 T: In den Pausen bin ich oft alleine, ja, und da esse ich mein Brot und stehe am Zaun, und die
172 anderen spielen zusammen und ich bin alleine.
- 173 L: Und kannst Du erklären, hast Du eine Idee, warum das so ist? Wollen die anderen nicht mit
174 Dir spielen oder willst Du nicht mit den anderen?
- 175 T: (Pause) Ich weiß nicht (Pause).

176 L: Würdest Du denn gerne mit den anderen spielen?
177 T: Ja, ja. Die spielen Tischtennis, das würde ich auch gerne machen.
178 Sch: Was macht Dir denn da so Angst in der Schule? Zu Hause ist das doch auch nicht und
179 Du hast doch auch in der Nachbarschaft ganz viele Freunde. Ich wusste gar nicht, dass das für
180 Dich so-
181 T: (unterbricht) Ja, doch, es ist so, hm.
182 L: Gut, aber auch da gibt es ja eine Möglichkeit, wenn Du gerne Tischtennis spielen willst,
183 könnte ich mir vorstellen, dass wir mal eine Pause machen, wo wir so einen
184 Tischtenniswettbewerb machen mit den zwei Tischtennisplatten. Vielleicht sehen die anderen
185 dann auch, dass Du toll Tischtennis spielen kannst, und fragen Dich häufiger, ob Du
186 mitspielst.
187 T: Vielleicht in der Verfügungsstunde.
188 L: Ja, das schreibe ich mal auf, das ist eine schöne Idee von Dir, Tommy, das finde ich toll.
189 Das ist eine gute Idee, mal so eine Stunde zu nutzen und gemeinsam Tischtennis zu spielen,
190 dann kriegen die anderen auch ein Gefühl dafür oder können sehen, wie toll Du spielen
191 kannst. Und Du hast auch die Möglichkeit, mal teilzuhaben und zu sagen, dass Du zukünftig
192 gern häufiger mitspielen würdest. Gut. Ich denke, wir haben das Wichtigste besprochen, ich
193 will es auch gar nicht so lang machen. Tommy, willst Du mir noch mal kurz sagen, was Du
194 jetzt mitnimmst von dem Gespräch?
195 _____
196 _____
197 _____
198 _____
199 _____
200 T: Dass wir in der Verfügungsstunde Tischtennis spielen.
201 L: Und, hast Du auch was für Mathe und Deutsch?
202 T: Was hatten wir-?
203 L: (unterbricht) Was hatten wir da besprochen?
204 T: Dass ich mehr sagen soll-
205 L: (unterbricht) Ja, aber wir haben auch gesagt, ich helfe Dir dabei. Ich rufe Dich mehr auf,
206 auch wenn Du Dich nicht meldest.
207 T: (unterbricht) Und ein Referat wollte ich schreiben über den Frosch.
208 L: Genau, das Referat, ist auch ganz wichtig, toll. Ja, das sind so die wichtigsten Punkte, die
209 wir aufgeschrieben haben. Schön. Haben Sie noch was, Frau Schadt?

210 Sch: (stöhnt) (Pause) Ja, ich weiß auch nicht, so ein bisschen-, ein bisschen, unbefriedigt lässt
211 mich das jetzt schon.

212 L: Ja?

213 Sch: Weil ich mir ja jetzt irgendwie schon recht Sorgen mache. Mir war nicht klar, dass er
214 sich da so allein fühlt und woran das jetzt liegt. Also wie gesagt, er hatte ja diesen
215 Schulwechsel, in der zweiten Klasse, und auch davor hatte ich echt das Gefühl, der ist da sehr
216 gut integriert in der anderen Schule. Also irgendwie kommt mir das vor, als ob das vielleicht
217 auch am Schulklima läge, weil er ist eigentlich sehr offen und sehr, ja, auch irgendwie
218 interessiert an anderen. Also ich, ich weiß ja auch nicht, bekomme ich jetzt irgendwas nicht
219 mit? Mich schockiert das auch so ein bisschen, dass ich das erst jetzt höre, also auch sowohl
220 dass Du mir das jetzt nicht gesagt hast, aber auch-, also dass das jetzt irgendwie, ja, da mache
221 ich mir jetzt irgendwie so ein bisschen Sorgen.

222 L: (unterbricht) Kann ich gut verstehen, ich glaube aber-, oder ich kann Sie beruhigen, das ist-
223 , liegt nicht an Tommy, das ist so, dass der Tommy, dass Du schon auch Kontakte knüpfst
224 und da Versuche machst. Es ist ganz klar, die Hälfte der Klasse, die ins fünfte Schuljahr
225 gekommen ist, war schon im vierten Schuljahr zusammen, es sind schon feste
226 Freundschaften, die dort bestehen. Und dann gibt es eben auch einen Teil der Klasse, der
227 nicht so gut integriert ist, die so untereinander sich erst noch finden müssen. Ich glaube, dass
228 es sehr hilfreich sein wird, wenn wir die Klassenfahrt Ende des Schuljahres haben, da wird
229 sich das noch mal verändern. Da freust Du Dich ja auch schon drauf (T: Hhm – zustimmend).
230 Wir fahren ja noch Oberreifenberg. Also das wird bestimmt hilfreich sein für alle Kinder, sich
231 da noch mal neu zu finden. Wir werden viele Aktionen miteinander machen und da sehe ich
232 eine gute Möglichkeit, auch Tommy zu integrieren. Ich glaube nicht, dass Sie sich so große
233 Sorgen machen müssen, das sind jetzt Anfangsschwierigkeiten, das habe ich auch im Blick,
234 da kann ich Sie beruhigen. Ich hätte das von mir aus angesprochen, wenn ich das für ein sehr
235 großes Problem erachten würde, ich glaube aber, Tommy, dass Du da auch grundsätzlich auf
236 einem guten Weg bist, und dass wir auf der einen Seite, wenn wir mehr Freizeitaktionen
237 machen oder Aktionen, wo Du Dich auch einbringen kannst, wenn ich noch ein bisschen
238 stärker auch gucke, dass ich Dich im Unterricht dran nehme. Und wenn wir in der
239 gemeinsamen Runde auch mal darüber sprechen, wie wir mit den anderen umgehen, dass
240 dann schon der nächste Schritt getan ist. Das ist natürlich nichts, was so schnell läuft, das ist
241 hoffentlich allen klar.

242 _____

243 _____

244

245

246 Sch: Ja. Weil ich mich jetzt auch grade frage, ich habe mich ja jetzt grade getrennt auch von
247 seinem Vater, ob das jetzt irgendwie auch mit reinspielt, ob er deswegen-? Da mache ich mir
248 jetzt so ein bisschen Gedanken, also wie er das jetzt irgendwie aufnimmt und ob er da jetzt
249 vielleicht mal zum Schulpsychologen gehen sollte oder-.

250 L: Ich kann nur die Seite beurteilen, die ich von Tommy innerhalb der Klasse sehe, und da
251 merke ich keine Auffälligkeiten, das kann ich Ihnen sagen. Andererseits die Tür des
252 Schulpsychologen steht Ihnen immer offen, aber ich glaube, dass es ein sehr weitgehender
253 Schritt ist, gleich zum Schulpsychologen zu gehen. Ich glaube, dass es Tommy helfen würde,
254 wenn Sie sich zunächst mit ihm auseinandersetzen zu dem Thema, das ist ja ein schwerer
255 Einschnitt. Nicht wahr, Tommy, ich weiß, dass Du sehr an Deinem Vater hängst, es könnte
256 was damit zu tun haben. Aber ich glaube, dass das was ist, wo ich auch ganz wenig Einfluss
257 drauf habe. Da muss ich Sie bitten, wenn Sie nicht weiter wissen, wie gesagt, der
258 Schulpsychologe ist natürlich jederzeit für Sie da und unterstützt gerne. Wobei natürlich das
259 eher für Kinder gedacht ist, die massivere Schwierigkeiten haben und die auffällig sind in der
260 Klasse, und das gilt für Tommy ja in keiner Weise. Also ich werde das gerne weiter auch
261 beobachten-

262 Sch: (unterbricht) Ja, das wäre gut.

263 L: (spricht weiter) –und auch im nächsten Gespräch noch mal Rücksprache mit Ihnen halten
264 und Ihnen ein Feedback geben, gar kein Thema. Ich melde mich auch, wenn irgendwie was
265 nicht funktionieren sollte. Der Tommy ist schon auch einer, Du sprichst ja mich an, das finde
266 ich ganz schön, dass Du auch zu mir kommst-

267 T: Ja, zu ihr gehe ich gerne hin.

268 L: Und das ist, denke ich, schon mal die halbe Miete, das ist auch gut. Das kannst Du auch
269 gerne weiterhin tun, Tommy, da bin ich ganz froh, wenn Du mir hin und wieder mal sagst,
270 wie es Dir geht-

271 T: (unterbricht) Dann komme ich einfach.

272

273

274

275

276

277 L: Genau. Also das weißt Du, das muss nicht nur in diesen Gesprächen sein, sondern da
278 kannst Du jederzeit kommen. Und wie gesagt, ich glaube, dass es hilfreich ist, da auch noch

279 mal-, dass Sie ein Gespräch führen, das enger begleiten, ich möchte mich da aber nicht zu
280 weit einmischen. Ich kann von meiner Seite aus nur sagen, das, was ich wahrnehme, ist, dass
281 Tommy grundsätzlich nicht auffällig ist, in keiner Weise. Es gibt da so ein paar kleinere
282 Dinge, die haben wir ja auch besprochen, aber ich denke, das sind alles Sachen, die mit der
283 Zeit-, ne Tommy, da bist Du doch auch ganz zuversichtlich, das kriegen wir doch hin.

284 T: Ja, das kriegen wir hin, das kriegen wir hin, das kriegen wir hin.

285

286

287

288 L: Ja, jetzt ist unsere Zeit auch bald um. Trotzdem Tommy möchte ich Dir schon noch mal
289 Gelegenheit geben, zu sagen, wie war das Gespräch für Dich?

290 T: Das war gut, dass ich das mal sagen konnte, dass ich da in der Pause immer alleine bin.

291 L: Ja, das ist wichtig.

292 Sch: Das stimmt.

293 L: Möchtest Du noch etwas sagen?

294 T: Nein.

295 L: Und Frau Schadt, wie war das Gespräch, das erste Gespräch zu dritt für Sie?

296 Sch: Ja, also es war ungewohnt, es war irgendwie-, ich wusste irgendwie nicht so ganz, ja,
297 wie das jetzt ablaufen wird. Und, ja, also wieso das jetzt irgendwie so abläuft im Gegensatz
298 zu vorher. Also vorher hatten wir ja hier einfach normale Elterngespräche. Also, doch, also
299 ich habe das Gefühl, wenn es jetzt Tommy gut getan hat, dann war es ja auf jeden Fall ein
300 gelungenes Gespräch.

301 L: Ja, ich von meiner Seite kann auch sagen, dass ich das ein gutes Gespräch fand, wir haben
302 einige Punkte vereinbart, das finde ich sehr schön. Die werden wir beim nächsten Gespräch
303 dann auch noch mal aufgreifen und gucken, wie ist es gelaufen, hat es gut funktioniert. Das
304 nächste Gespräch ist voraussichtlich in vier Monaten, aber wir schreiben Sie wie bei diesem
305 Gespräch auch wieder an, und Dir sage ich das auch in der Klasse, wenn die Gespräche
306 wieder anstehen. Ja, dann danke ich schön und wünsche für heute noch einen schönen Tag.
307 Und wir sehen uns ja dann morgen wieder, da bringst Du Deine Sportsachen mit, morgen
308 haben wir Bundesjugendspiele.

309

310

311

Was braucht eine gute Schule?

Rolf Haubl

Es gibt nicht nur einen Weg, wie Schulen zu guten Schulen werden können. Triangulierende Schulbegleitgespräche, wie sie in dieser Broschüre vorgestellt werden, sind eine viel versprechende Maßnahme unter anderen. Ihre Wirkung hängt nicht zuletzt davon ab, ob sie Teil einer Schulkultur sind, in der durchgehend dieselben Werte verfolgt werden. Deshalb soll hier zum Abschluss die generelle Haltung einer Schule und ihrer Lehrer beschrieben werden, ohne die alle Versuche, mehr Partizipation zu wagen, bloßes Stückwerk bleiben müssen.

Eine gute Schule braucht Lehrer, die didaktisch versiert sind und sich als Beziehungsarbeiter verstehen, die sich ihrer Berufswahl sicher sind, über Empathie verfügen und auch für sich selbst sorgen können, um nicht frühzeitig „auszubrennen“.

Schüler sind nur motiviert, wenn sich Lehrer – bei aller gebotenen professionellen Distanz – als Bezugspersonen zur Verfügung stellen, die persönliche Bindungen anbieten. Kinder und Jugendliche brauchen Einfühlung und Unterstützung, um sich frei von Angst ihrer Mit- und Umwelt zuwenden und lernen zu können. Lehrer sind dabei zum einen dazu da, sie durch angemessene Forderungen zu fördern. Andererseits sind sie – wie Eltern und Verwandte – angehalten, ihnen eine Vorstellung von sich als spätere Erwachsene zu geben, die ihnen vermittelt, dass es sich lohnt, erwachsen zu werden, gleichzeitig aber auch deutlich macht, dass dies ein Status ist, der durch nicht abschließbare Lernprozesse erworben und erhalten werden muss. Empathie zu betonen, redet keiner Kuschelpädagogik das Wort. Sie verweist aber auf Entwicklungsschübe, die ausgelöst werden, wenn Kinder und Jugendliche, die sich selbst nicht verstehen, durch Erwachsene verstanden werden – und das auch in ihren destruktiven und selbstdestruktiven Seiten. Verstehen heißt nicht akzeptieren. Aber es heißt, nachvollziehbare Gründe auffinden zu können, die deutlich machen, dass schwierige Schüler nicht grundlos schwierig sind. Lehrern gelingt das nicht, wenn sie Lehren lediglich als einen asymmetrischen Instruktionsprozess auffassen, der es nicht zulässt, auf die zu hören, die sie lehren.

Eine gute Schule braucht Lehrer, die gruppenbezogen unterrichten.

Jeder Unterricht lässt sich nur bedingt steuern, da Lehrer eine Arbeit verrichten, die kaum standardisierbar und technisierbar ist. Da es den „Nürnberger Trichter“ nicht gibt, können Lernerfolge auch durch die beste Didaktik nicht determiniert werden. Unterrichten ist ein Handeln, das in direktem Kontakt mit den Schülern erfolgt, deren Eigensinn über Erfolg oder Misserfolg entscheidet. Deshalb sind Lehrer genötigt, ihre Schüler als Koproduzenten des von ihnen intendierten Lernprozesses zu gewinnen.

Unterrichtspläne reduzieren die Komplexität des Unterrichtsgeschehens, gleichzeitig kann nicht alles geplant werden, weil Unterricht eine Vielzahl von Interaktionsmöglichkeiten der Schüler sowohl untereinander als auch mit ihren Lehrern bietet und viele Ereignisse eben nicht vorhersehbar sind. Daher gilt es, eine Balance herzustellen zwischen Planerfüllung und Spontaneität.

Die Ergebnisse der Lernpsychologie können nicht in allen Fällen Abhilfe schaffen. Denn die meisten ihrer Befunde sind nicht unter den Bedingungen schulischen Alltags gewonnen worden. Zu diesen Bedingungen gehört als eine der wichtigsten: Lernen in der Schule ist stets Lernen in Gruppen und unter dem Einfluss gruppendynamischer Prozesse. Was die Lernpsychologie als Forschungsergebnisse anzubieten hat, fokussiert in der Regel individuelles Lernen.

Dem korrespondiert der Unterrichtsstil vieler Lehrer, die überwiegend Zweier-Situationen schaffen: Durch die typische Sequenz von Lehrerfrage, Schülerantwort und Lehrer-Evaluation der Antwort wird erschwert, dass eine Situation entsteht, in der Triangulierung erfahren und erworben werden kann. Produktive Sequenzen sind nicht linear, sondern mehr oder weniger verzweigt: Viele Lehrer lassen solche Verzweigungen allzu selten zu, da sie fürchten, die Kontrolle zu verlieren. Indessen ruft die Reduzierung der Interaktionen auf wechselnde Dyaden oftmals die Störungen erst hervor, die sie eigentlich unterbinden soll: Dann stören Schüler, weil sie auch in das Privileg eines dyadischen Kontaktes kommen möchten, vor allem dann, wenn es immer wieder dieselben Mitschüler sind, die von ihren Lehrern auf diese Weise exklusiv behandelt werden.

Eine gute Schule braucht Lerninhalte, in denen die Schüler ihre Lebenswelt wiederzuerkennen vermögen; zudem Lerninhalte, die nicht kognitiv verkürzt sind, sondern helfen, Emotionen auszudifferenzieren und begründete Werthaltungen zu vermitteln; sie braucht ausreichend Stunden in Musik, Kunst und Sport, weil die Aneignung sinnlicher Symbolsysteme eine notwendige Voraussetzung für die Befähigung ist, sich sprachlich ausdrücken und reflektieren zu können.

„Visibel Learning“

So lautet der Titel eines aufsehen erregenden neuen Buches des neuseeländischen Bildungsforschers John A.C. Hattie. Dieser hat 800 internationale Meta-Studien zu den Einflussfaktoren erfolgreichen schulischen Lehrens und Lernens ausgewertet, die sich auf 50.000 Einzelstudien beziehen. Insgesamt vergleicht er 138 Einflussfaktoren, um die wirkmächtigsten zu finden.

Zentral ist seine Aussage, dass es entscheidend auf die Lehrperson ankommt: Gute Schulen sind gut, weil in ihnen gute Lehrpersonen lehren. Lehrpersonen, die einen strukturierten und störungspräventiven Unterricht anbieten, über eine breite Palette an akti-

vierenden Lehr- und Lernstrategien verfügen, fehlerfreundlich ihre Schüler ermutigen, unterstützen sowie nachvollziehbar bewerten und dies mit Leidenschaft für ihr Fach und dessen Vermittlung tun, sind signifikant erfolgreicher als Lehrpersonen, denen es daran fehlt.

In diesem Zusammenhang betont er, dass freie Formen des Lernens nur dann Erfolg haben, wenn Lehrpersonen die Lernprozesse aufmerksam begleiten und sowohl kognitiv wie sozioemotional Orientierung geben.

Dazu müssen Lehrpersonen fähig und bereit sein, ihr Lernangebot aus der Perspektive der Schüler wahrzunehmen: „If the teacher’s lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning“ (Hattie 2009, S. 252). Diese individuelle Perspektivenübernahme kann freilich nur gelingen, wenn die Lehrpersonen ihre Schüler mit deren Stärken und Schwächen gut genug kennen und folglich auf dem individuellen Entwicklungsstand abholen, auf dem sie jeweils stehen.

Schulbegleitgespräche, wie wir sie hier modelliert haben, eignen sich, die dafür notwendigen Kenntnisse zu erwerben – Kenntnisse, zu denen auch der familiäre Kontext der Schüler gehört. Ganz in unserem Sinne plädiert Hattie dafür, dass sich Lehrpersonen selbst offen als Lernende zeigen.

Eine gute Schule braucht Lehrer, die vor diskriminierenden Pauschalurteilen über eine unfähige Lehrerschaft geschützt sind. Solchen Urteilen ist, freilich ohne Beschönigung, entschieden entgegenzutreten. Die Leidtragenden sind nämlich immer auch die Schüler, denen es nicht zu verdenken ist, wenn sie sich weigern, sich mit entwerteten Vorbildern zu identifizieren.

Eine gute Schule braucht ein realistisches Selbstbild.

Gegliederte Schulsysteme haben Vor- und Nachteile, ebenso die Gesamtschulen. Die OECD-Studien erlauben keine eindeutige Entscheidung, sondern lassen vermuten, dass es sich um ideologische Streitigkeiten handelt, die freilich eine gemeinsame Implikation haben: nämlich die Annahme, dass ein bestimmtes Schulsystem das Bildungsschicksal von Kindern und Jugendlichen determiniert. Das trifft aber nur begrenzt zu.

Deren Bildungsschicksal hängt von ihrer konkreten Förderung ab, die sie – vor allem in den Jahren vor Schuleintritt – aus ihrem privaten außerschulischen sozialen Kontext erhalten. Natürlich kann Bildung im engeren Sinne nur in der Schule erworben werden, doch hat das Ausmaß der privaten außerschulischen Förderung im Zusammenwirken mit der konkreten Qualität des Unterrichts einen viel nachhaltigeren Einfluss auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen als die Art des Schulsystems.

Die Überzeugung, das „richtige“ Schulsystem sei in der Lage, vorab bestehende Bildungsdefizite auszugleichen, beruht auf Wunschdenken und setzt gerade engagierte Lehrer psychisch unter Druck, wenn sie ihre Erfolgserlebnisse davon abhängig machen, inwieweit ihnen die Kompensation gelingt. Von ihnen ist eine Ich-Stärke gefordert, die Bemühungen um Förderung nicht einstellt, auch wenn Misserfolge drohen, ihr pädagogisches Engagement zu zersetzen. Die Erarbeitung und Erhaltung einer solchen Stärke ist mindestens so wichtig wie rein organisatorische Veränderungen.

Es bedarf der Entwicklung von Unterstützungssystemen für Schüler, die individuell zugeschnitten sind. Wenn wir in unserer Gesellschaft für Individualisierung eintreten, dann darf das nicht so verkürzt verstanden werden, dass jeder für sich selbst verantwortlich ist, sondern muss das Versprechen einlösen: dass es auf jeden ankommt und deshalb keiner zurückbleiben darf. Wird das eine versprochen, aber das andere realisiert, bleibt Enttäuschungswut nicht aus.

Eine gute Schule braucht eine institutionalisierte forschende Haltung.

Es ist keine Frage, dass die Schulentwicklung von Evaluationen profitieren kann. Ob die OECD-Studien wirklich hilfreich sind, ist allerdings fragwürdig. Viel wichtiger sind effiziente Qualitätssicherungsmaßnahmen der einzelnen Schulen selbst.

Eine gute Schule braucht die Vision eines lebenswerten Lebens.

Die Frage nach Bildung ist in eine grundsätzlichere Frage eingebettet: die Frage danach, in welcher Welt wir leben wollen. In der Perspektive eines ökonomisierten Weltbildes mit einem steigenden Effizienzdruck, wird nicht nur die Zeit, sondern auch der innere Raum der Erwachsenen, ob Eltern oder Lehrer, knapp. Das dosierte Entwicklungstempo, das Kinder und Jugendliche benötigen, um sich zu entwickeln, steht im Gegensatz zu den Tempovorgaben eines hoch getunten Wirtschaftskreislaufes. Letztlich werden alle von dieser Beschleunigung ergriffen und damit einhergehend von der Angst, nicht mithalten zu können. Diese Angst macht stumm. Die Frage, ob wir denn unseren Kindern und Jugendlichen eine derart gesundheitsgefährdende Lebensführung zumuten wollen, wird erst gar nicht gestellt. Sie muss aber gestellt werden und das dringend. Nicht zuletzt in der Schule. Erschöpfte Lehrer geben in erster Linie ihre Erschöpfung an die Kinder und Jugendlichen weiter.

Implementierung triangulierter Beratungsgespräche

Rolf Haubl

Nachdem Sie unser Modell einer Gesprächsführung auf Augenhöhe zwischen Eltern, Kindern und Lehrern kennengelernt und vielleicht anhand der Beispielgespräche sogar selbst schon ein solches Gespräch in Gedanken geführt haben, mögen Sie motiviert sein, diese Gesprächsform an Ihrer Schule einzuführen. Erfahrungsgemäß stellen sich dennoch Bedenken ein. Solche Gespräche kosten Zeit. Es ist nicht nur die Gesprächszeit selbst, sondern mehr noch die Zeit für Vor- und Nachbereitung, die es braucht, um das Gesprächsmodell mit Gewinn zu nutzen. Es gibt so Vieles andere, das Ihnen Ihr anspruchsvoller Beruf tagtäglich zu tun aufgibt. Lehrkräfte ringen aus unserer Sicht heutzutage zu Recht darum, ihre Kernkompetenz als Experten der Herstellung pädagogischer Arbeitsbündnisse zu sichern, was heißt: sich vor einer ständigen Erweiterung von Zuständigkeiten zu schützen. Aus Supervisionen wissen wir, wie Kräfte zehrend dies sein kann.

Nun versprechen wir Ihnen nicht, die Einführung unseres Gesprächsmodells ginge ohne Arbeit ab. Dieses Versprechen könnten wir nicht halten, was auch unsere Erfahrungen mit den Schulen zeigen, die bisher an dem Projekt teilgenommen haben. Ist das Gesprächsmodell aber erst einmal eingeführt und zu einem charakteristischen Merkmal Ihrer Schulkultur geworden, bietet es eine Orientierung, die in der Gesamtabrechnung nicht nur Zeit, sondern auch Nerven zu sparen hilft. Wir denken: Ein Versuch lohnt sich. Die nachfolgend beschriebenen Schritte wollen Ihnen einen möglichen Weg weisen:

Triangulierte Beratungsgespräche lassen sich nicht einfach von Seiten der Schulleitung „verordnen“. Das erzeugt erfahrungsgemäß eher Widerstand, nicht zuletzt deshalb, weil unterstellt wird, dass im Dreieck von Schule, Schülerschaft und Elternhaus alle Beteiligten von vornherein von dem Wert der Gespräche überzeugt sind und es ihnen leicht fällt, sie zu führen. Das ist aber nicht so. Deshalb gilt es zum einen, von Anfang an Überzeugungsarbeit zu leisten, und zum anderen zu betonen, dass die erfolgreiche Nutzung dieses Beratungsformats von allen Beteiligten gelernt sein will.

Der **erste Schritt** kann die Gründung einer von der Schulleitung unterstützten Initiativgruppe sein, die sich der Implementierung annimmt. Soweit möglich, ist diese Gruppe bereits mit Lehrern, Schülern und Eltern besetzt. Sie verständigt sich darüber, welches Ziel mit den triangulierten Beratungsgesprächen verfolgt werden soll. Dabei gilt es zu beachten, dass realistische Ziele operativ formuliert und die notwendigen Ressourcen für deren Verfolgung bereitgestellt werden. Unrealistisch formulierte Ziele sind demotivierend, weil sie zwangsläufig zu Enttäuschungen führen. Operativ formuliert sind Ziele dann, wenn es allen Beteiligten nicht schwer fällt, festzustellen, ob und wie weit sie erreicht worden sind.

Um für ihr Projekt zu werben, sollte die Initiativgruppe die Ergebnisse ihrer Verständigung der breiteren Schulöffentlichkeit auf geeignete Weise kommunizieren.

Der **zweite Schritt** kann darin bestehen, eine Reihe von Lehrern zu gewinnen, die bereit sind, sich in der Führung triangulierter Beratungsgespräche zu versuchen. Das können Kollegen sein, die bereits Beratungskompetenzen besitzen, aber auch solche, die lediglich interessiert sind und sich die Gesprächsführung zutrauen. Erfahrungsgemäß ist es wichtiger, motivierte als zertifizierte Kollegen zusammenzubringen. Diese Erprobungsgruppe führt erste probeweise Gespräche, am besten mit Schülern und deren Eltern, für die es Gesprächsbedarf gibt und die motiviert sind. Es ist kontraproduktiv, mit den schwierigsten Fällen zu beginnen.

Die Gespräche sollen annähernd zeitgleich geführt und anschließend miteinander soweit besprochen werden, dass sich ein schulspezifischer Prototyp triangulierter Gesprächsführung formulieren lässt. Dafür darf nicht zu viel Zeit vergehen, da das Gesprächsangebot in der Schule sehr wahrscheinlich unter Beobachtung steht und schnell die Frage aufkommt, wer warum mit wem sprechen darf oder muss und mit wem nicht.

Geeignete Beratungsliteratur in die Formulierung des Prototyps einzubeziehen oder sogar Experten für Beratungsfragen zu konsultieren, kann hilfreich sein. Wichtiger aber ist erfahrungsgemäß die Formulierung eines Prototyps, der zu der Schule und ihrer Lehrerschaft „passt“. Als Hilfsmittel eignen sich Ton- und Videoaufzeichnungen der geführten Beratungsgespräche, soweit die betroffenen Schüler und deren Eltern in solche Aufzeichnungen einwilligen. Bei der kollegialen Diskussion der probeweise geführten triangulierten Beratungsgespräche ist darauf zu achten, dass sie ohne vorschnelle Kritik auskommt. Hinter einer schnell geäußerten harschen Kritik an Kollegen, die ein Gespräch geführt haben, verbirgt sich oft die eigene Angst, selbst nicht gut genug gewesen zu sein.

Der **dritte Schritt** kann darin bestehen, den entwickelten Prototyp in einer schulinternen Fortbildung, zu der auch die Elternschaft und die Schülerschaft eingeladen werden, als ein künftiges Element der Schulkultur vorzustellen. Das schließt ein, Eltern und Schüler darüber zu informieren, wie sie aus Sicht der Schule diese Gespräche am Besten für sich nutzen können, und sie anzuregen, sich zu diesem Zweck auch untereinander auszutauschen. Am Ende dieser Fortbildung soll ein Protokoll stehen, das die gemeinsame Verpflichtung enthält, triangulierte Beratungsgespräche für einen bestimmten Zeitraum und für eine bestimmte Zielgruppe von Schülern und ihre Eltern (oder aber für alle) zu institutionalisieren. Es wäre sicher nicht falsch, dieses Ereignis besonders (zum Beispiel durch ein anschließendes Schulfest) zu markieren.

Der **vierte Schritt** kann darin bestehen, die triangulierten Beratungsgespräche in allen Veröffentlichungen der Schule als konstitutives Element der Schulkultur darzustellen und mit der Zeit so viele qualifizierte Kollegen zu gewinnen, dass der Gesprächsbedarf gedeckt werden kann. Ein vergleichsweise einfacher Weg der Qualifizierung: Die Kollegen, die Gespräche füh-

ren, finden sich zu internen oder externen Supervisionen zusammen, um den Prototyp entlang ihrer Erfahrungen zu einem erprobten Beratungsformat weiterzuentwickeln, und laden dazu Kollegen als beobachtende Teilnehmer ein, die bisher noch keine Gespräche geführt haben. Deren erstes Gespräch kann dann auch in einer solchen Supervisionsgruppe vor- und nachbereitet werden.

Das entwickelte Beratungsformat soll nicht nur mündlich weitergegeben werden. Es schriftlich festzuhalten, macht es zu einem Dokument der Schulentwicklung.

Der **fünfte Schritt** besteht in einer fortlaufenden internen oder externen Evaluation der triangulierten Beratungsgespräche, einschließlich wiederholter schulinterner Fortbildungen zum Thema, zu denen auch die Eltern und die Schülerschaft eingeladen werden. Denn die Gespräche sind sehr wahrscheinlich für alle Beteiligten umso erfolgreicher, je besser jene wissen, wer was von wem realistischerweise erwarten darf.

Generell gilt: Die Entwicklung einer Schulkultur, zu deren konstitutiven Elementen triangulierte Beratungsgespräche gehören, verlangt Arbeit. Folglich muss sie auch als Arbeitszeit verrechnet werden.

Literatur

Abelin, E. L. (1986): Die Theorie der frühkindlichen Triangulation. Von der Psychologie zur Psychoanalyse. In: Stork, J. (Hg.): Das Vaterbild in Kontinuität und Wandlung. Zur Rolle und Bedeutung des Vaters aus psychopathologischer Betrachtung und in psychoanalytischer Reflexion. Stuttgart: Frommann-Holzboog. S. 45-72.

Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Böhm, W. (1997): Über die Unvereinbarkeit von Erziehung und Therapie. In: Böhm, W.: Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Bald Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-189.

Bonsen, M./ Rolf H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, S. 167-184.

Brenner, D. (2004): Erziehung. In: Brenner, D., Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 303-340.

Brunner, A. (2006): Die Kunst des Fragens. München: Hanser.

Buchholz, M. B. (1990): Die Rotation der Triade. In: Forum der Psychoanalyse Jg.6. S. 116-132.

Dammasch, F./ Katzenbach, D./ Ruth, J. (Hg.) (2008): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt a. M.

Grieser, Jürgen (2003): Von der Triade zum triangulären Raum. In: Forum Psychoanalyse, Volume 19, 2-3: 99-115, Springer-Verlag: Heidelberg/ New York.

Grieser, J. (2011): Architektur des psychischen Raumes. Die Funktion des Dritten. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Hafeneger, B. (Hg.) (2005): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Barbara Budrich.

Hattie, J.A.C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge.

Haubl, R. (2009): Psychoanalytisch inspirierte Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Eggert-Schmid Noerr, Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Krebs, H. (Hg.): Beratungskonzepte der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial, S. 19-35.

Hechler, O. (2010): Pädagogische Beratung. Theorie und Praxis eines Erziehungsmittels. Stuttgart: Kohlhammer.

Krainz-Dürr, M. (1999): Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. In: Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik (20), Studien-Verlag: Innsbruck. S. 350 - 359.

Schaller, R. (2006): Das große Rollenspiel-Buch: Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Schlee, J. (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Schratz, M./ Steiner-Löffler, U. (1999, 2., korr. Aufl.): Die lernende Schule : Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Beltz Pädagogik: Weinheim.

Traub, S. (2006): Gespräche führen - leicht gemacht. Gesprächserziehung in der Schule: Hohengehren: Schneider.

Das Forschungsprojekt „Triangulierte Gespräche im Beratungskontext von Schulen“

Der Ansatzpunkt: Bildung als Ressource

Bildung ist in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts zu der Ressource schlechthin geworden. Dies stellt Erziehungsinstitutionen wie Schule und Familie vor große Herausforderungen. Um Erziehung als gemeinsames Projekt von Schule und Eltern bewusster zu machen, haben das Hessische Kultusministerium und der Landeselternbeirat im Jahr 2001 den besonderen Wert von Erziehungsvereinbarungen betont. Erziehungsvereinbarungen sind das Ergebnis eines Beratungsgesprächs zwischen drei Parteien: Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen. In diesem Gespräch stehen nicht nur die Leistungen einzelner Schüler/innen im Mittelpunkt, sondern ebenso ihre sozialen Kompetenzen. Schulbegleitgespräche können dann, wenn sie regelmäßig erfolgreich geführt werden, das gemeinsame Lernen und Lehren nachhaltig verbessern. Sie fördern einen partnerschaftlichen und dialogorientierten Umgang miteinander und tragen damit zum Abbau von Bildungsungleichheit bei.

Die Herausforderung: Kindgerechte Gespräche zu dritt

Die Durchführung von Gesprächen zwischen drei Parteien stellt alle Beteiligten vor große Herausforderungen: Dreierkonstellationen sind nicht leicht zu handhaben, da sich häufig zwei Gesprächsteilnehmer verbünden und den dritten ausschließen. Ein Risiko besteht daher darin, dass Lehrkräfte und Eltern nicht mit, sondern über die Schüler als schwächste Partei dieser Gespräche sprechen. Die vielfach überlasteten Lehrer stehen somit vor der schwierigen Aufgabe, die Schulbegleitgespräche - häufig ohne eine entsprechende Weiterbildung - zu initiieren und zu moderieren. Das Potenzial der Gespräche, Schülern einen Raum zu geben, in dem sie eigene Probleme äußern und Gestaltungsideen aktiv einbringen können, kann so nicht voll ausgeschöpft werden. Dadurch wird die Chance verringert, Kinder an dieser neuartigen Form der Teilhabe und der Mitbestimmung reifen zu lassen. Hier setzt das Forschungsprojekt »Triangulierte Gespräche im Beratungskontext von Schulen« an.

Das Forschungsprojekt: Hilfe zur Selbsthilfe

Ziel des Forschungsprojektes ist zu untersuchen, wie Beratungsgespräche geführt werden, ohne die Schulen hierbei von außen zu befragen: Ausgewählte Schulen führen die Gespräche eigenständig durch, die eine interdisziplinäre Forschungsgruppe aufzeichnet und anschließend auswertet. Die bisher erarbeiteten Ergebnisse sind in die Entwicklung des vorliegenden Handbuches eingeflossen. Das weiterführende Ziel des Projektes besteht nun darin, die Lehr-

kräfte, Eltern und Schüler zu qualifizieren, dieses Handbuch für konkrete Gesprächssituationen erfolgreich zu nutzen und so eine Gesprächskultur im Sinne der Triangulierung zu etablieren.

Es ist möglich, sich noch an der Forschung zu beteiligen und die eigene Schule in das Projekt einzubringen.

Gerne kommen wir auch zu einem Informationsabend in Ihre Schule und informieren das Kollegium, die Eltern und die Schüler über triangulierte Gespräche und deren Implementierung in der Schule.

Falls Sie Interesse haben, wenden Sie sich bitte an:

Panja Schweder

Projektkoordination

Mail: schweder@soz.uni-frankfurt.de

Telefon: 069 / 798 22044

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
Referat I.4
Dr. Stephan Jeck
65185 Wiesbaden

www.kultusministerium.hessen.de