

Michael Behr, Barbara Franta

Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch aus klientenzentrierter und systemischer Sicht

Patterns of Interaction in Parent-Teacher-Conversation in a client-centered and systemic view

Prof. Dr. Michael Behr

Studium des Lehramtes, der Erziehungswissenschaft und Psychologie. Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Ausbilder (GwG, IGB) für Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen mit praktischer Ausbildungstätigkeit in Stuttgart.



Barbara Franta

Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd (1993-1997). Zweite Staatsprüfung 1999. Seit 1999 Lehrerin an der Grund-, Haupt- und Realschule in Bühlertann. Unter anderem Verbindungslehrerin, Fortbildung in Mediation und kollegialer Supervision.



Die Studie wurde finanziell unterstützt vom Forschungsausschuss der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Zusammenfassung

Professionelle Beratung zielt auf die Vermeidung unproduktiver Interaktionsmuster, gleichgültig ob der Ansatz klientenzentriert oder systemisch ausgerichtet ist. Modelle solcher Muster sind evidenzbasiert, oder, wenn empirisch ausgerichtet, von geringem praktischem Wert. 25 zufällig ausgewählte Hauptschullehrer berichteten über 99 Eltern-Einzelkontakte (je 2 positive und 2 negative Kontakte) in einem halb-strukturierten Interview. Es erfolgte eine qualitative Auswertung als typisierende Strukturierung der berichteten Gesprächsabläufe. Sieben von den Lehrern erlebte Interaktionsmuster ließen sich identifizieren: 1. Ratlos - raten, 2. Gegenseitige Offenheit, 3. Dominieren - standhalten, 4. Offene Sachlichkeit, 5. Distanzieren - informieren, 6. Vermeiden – resignieren, 7. Offen-explorierend – einführend. Die Lehrer erleben das Ratschläge-geben nicht als so ineffektiv wie die klientenzentrierte Theorie annimmt. Sie kommunizieren Empathie nur in unkritischen Situationen. Lehrer können durch die Interaktionsmuster-Typisierungen vielleicht mehr Orientierung im Elterngespräch erfahren.

Schlagerwörter: Eltern-Schule-Beziehung – Schul-Beratung – Kommunikations-Fertigkeiten – klientenzentrierte Psychotherapie – systemische Psychotherapie - Lehrer – Soziale Interaktion

Abstract

Professional counselling aims to avoid destructive patterns of interaction regardless if the approach is client-centered or systemic. Models of such patterns are either evidence-based or, if based empirically, of small practical value. 25 randomly assigned secondary-school-teachers reported 99 face to face contacts with parents (each teacher with 2 positive and 2 negative contacts) within a half-structured interview. A qualitative analysis was performed by structuring the reported flow of conversation. Seven patterns of interaction experienced by the teachers could be identified: 1. helpless - advice-giving, 2. mutual openness, 3. dominate – resist, 4. straight forward, 5. Distancing - Information-giving., 6. Avoid – resign, 7. open-self-exploring - empathic. Teachers experience advice-giving not as ineffective as client-centered theory proposes. They communicate empathy only in uncritical situations. Teacher may get more orientation in conversation with parents by recognizing these patterns of interaction.

key words: Parent-School-Relationship – School-Counseling – communication-skills - client-centered-psychotherapy – systemic psychotherapy - Teacher – Social Interaction

Gespräche mit Eltern gehören zu den regelmäßigen Aufgaben und Notwendigkeiten einer jeden Lehrperson. (Brueckner, Haering & Kunkel, 1991). Sie stellen aber zugleich nicht ihre Hauptaufgabe dar und die Vermittlung entsprechende Kompetenzen erhält so in der Lehreraus- und -weiterbildung nur eine marginale Bedeutung. Es ist weitgehend den Lehrkräften individuell überlassen, Fähigkeiten in der interpersonellen Beziehungsgestaltung und Kommunikation, die sie für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen gelernt haben, auf die Situation des Elterngesprächs zu übertragen. Eine ganze Reihe von Publikationen versucht dieser Situation zu begegnen, indem verschiedene Autoren vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen grundlegende Gesichtspunkte und Konzepte für die Elternberatung darlegen. (z.B. Barron, 1984; Busch & Dorn, 2000; Bruneau, Ruttan & Dunlap, 1995; Dittrich, 1984; Epstein, 1987; Epstein & Dauber, 1991; Hitzinger, 1979; 1987; König & Volmer, 1982; Nickel, 1982; Huppertz, 1979; Fölsch, 1979; Wulfers, 1993; Susteck, 1992; Ulich, 1988; 1991; Gudjons, 1992; Miller, 1992; Metcalf, 2001). Diese Konzepte gründen auf den praktisch relevanten Aspekten kommunikationstheoretischer Modelle (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969; Schulz von Thun, 1981) sowie auf den Prinzipien der klientenzentrierten Beratung (Rogers, 1973; Tausch & Tausch, 1990, 1991; Weinberger, 1997). Gelegentlich wird auch versucht, die Paradigmen der systemischen Familienberatung auf das Eltern-Schule-Lehrer-System abzubilden und dabei für ein systemisches Bewusstsein im Beratungskontext plädiert (z.B. Brunner, 1989; Speck, 1989; Christian, 1990; Hatto, 1990; Hansen, 1996; Storath, 1998).

Zirkuläre Gesprächsverläufe und Grundmuster in der Interaktion, die das systemische Denken ja postuliert, wurden für das Eltern-Lehrer-Gespräch bislang aber nicht herausgearbeitet. Auch die klientenzentrierte Beratung benennt eher allgemeine Leitlinien im Gesprächsverhalten. Wirkungen lassen sich zwar empirisch belegen, aber ohne dass bislang ausreichend differenziert werden konnte hinsichtlich des institutionellen Kontextes (z.B. Schule) oder hinsichtlich verschiedener Verlaufsmuster von Gesprächen. Welches sind aber im Erleben der Lehrer die typischen Verläufe, Entwicklungen, Sackgassen und Blockaden in solchen Gesprächen. *Um Muster in der Interaktion - wie die Lehrer sie erleben - vor dem Hintergrund dieser Theorien identifizieren und beschreiben zu können, fragten wir berufserfahrene Hauptschullehrer nach ihren subjektiven Wahrnehmungen von Elternverhalten und den bei ihnen selbst ausgelösten Gesprächsreaktionen.*

Interaktionsmuster auflösen durch klientenzentriertes Vorgehen

Unter einem „Interaktionsmuster“ verstehen wir hier eine typische, auf wechselseitigen und regelhaften Reaktionen der Gesprächspartner beruhende Folge von umschreibbaren Interaktionen, die überzufällig häufig auftritt.

Sie können in günstige Beratungsprozesse und Entwicklungen münden. Untrainierte Berater erleben in den frühen Phasen

ihrer Beratungsausbildung aber auch ein sogenanntes Kreisen in den Gesprächen, etwas, das sie auch als Verhakung, Verclinchung an einem bestimmten Punkt, als ein Gefangen-sein in einer kommunikativen Schleife erleben, bei dem der kommunikative Austausch sich beständig zu wiederholen scheint. (Mearns & Thorne, 1996; Mearns, 1997; Weinberger, 1997)

In Ausbildungen für Beratung wird gelernt, wie solche Muster produktiv aufgelöst werden können. Dies ist, obwohl die klientenzentrierte, systemische oder transaktionsanalytische Beratungsmethode natürlich auf unterschiedlichen Konzepten fußen, in allen Ansätzen ein zentrales Ziel. Empirische Belege für die Wirksamkeit des Vorgehens wurden zuvorderst für das klientenzentrierte Vorgehen erbracht. (Meyer, 1991; Tausch & Tausch 1990) Gerade dieses Konzept betrachtet allerdings nicht in erster Linie Interaktionsmuster bzw. zirkuläre Verläufe von Gesprächen, sondern es handelt sich um ein lineares Modell des Beratungsprozesses mit definierten Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen.

Die empirische Forschung im Rahmen der klientenzentrierten Theorie und Beratungspraxis unterscheidet dazu eine Reihe von Berater- und Klientvariablen:

Die Wichtigsten aufseiten der Beraterperson:

- Empathie in die Klientperson.
- Wertschätzung der Klientperson.
- Authentizität und Selbsteinbringung.
- Fördernde nicht-dirigierende Angebote.

Die Wichtigsten aufseiten der Klientperson:

- Offenheit, Selbstexploration.
- organismische Erfahrung.
- Selbstkonzept.

Bei Untersuchungen zu Beratungsprozessen zeigt sich regelmäßig ein „linearer“ Zusammenhang: je besser die Beratervariablen realisiert werden, desto positiver ist die Entwicklung bei der Klientperson in den jeweiligen Bereichen: Erleben, Selbstaufmerksamkeit und Verhalten von Gesprächspartnern/ Ratsuchenden/ Klienten stehen in direktem Zusammenhang zum Interaktionsverhalten der Helfer/ Berater/ Therapeuten (vgl. zusammenfassend Tausch & Tausch 1990). Berater, die einfühlsam, wertschätzend und echt interagieren, haben Gesprächspartner/ Klienten, die offen und selbstexplorativ sind. Solche Klienten gelangen zu Aufrichtigkeit sich selbst gegenüber und nehmen ihre Gefühle differenziert und akzeptierend wahr. Hier ist noch von besonderem Interesse, dass sich Zusammenhänge dieser Art auch nachweisen lassen, wenn hilfreiche Gespräche von Personen geführt werden, die nicht in Beratungsverfahren oder Kommunikationstechniken ausgebildet sind (Tausch, 1997). Dies gilt in der Regel für Lehrer, die auf diesem Sektor Laien sind. Auch hier lassen sich die förderlichen Wirkungen auf den Gesprächsverlauf und auf die Person nachweisen, insoweit der Gesprächspartner das Kommunikationsverhalten im Sinne der klientenzentrierten Beratungstheorie realisiert.

Aus klientenzentrierten Ausbildungen und Trainings ist bekannt, dass dieser ideale Interaktionsablauf keineswegs immer auftritt, eher selten sogar in von vorneherein belasteten, schwierigen Kommunikationssituationen und bei untrainierten Beratern bzw. in problembelasteten Alltagsinteraktionen. Oft entstehen hier die oben skizzierten unproduktiven Interaktionsmuster.

Dies, so hypothetisieren wir, könnte insbesondere für Lehrer in ihrem Kontakt mit Eltern gelten. Aus folgenden Gründen: Wissen über Kommunikationsprozesse oder über Beratungsverfahren zählt nur am Rande zu Ausbildungsinhalten für Lehrer. Es ist auch nicht ihre Hauptaufgabe. Lehrer haben in der Regel auch keine Supervision. Beim Führen von schwierigen Gesprächen mit Eltern sind Lehrer meist auf sich gestellt, sie sind auf ihre Intuition angewiesen und müssen ihre Erfahrungen aus kommunikativen Prozessen mit Schülern irgendwie auf die Situation des Elterngesprächs transferieren.

Das Eltern-Lehrer-Gespräch ist zudem ein Spezialfall der Beratung. Hier geht es manchmal um gegenseitige Ansprüche und Anforderungen, um mehr oder weniger versteckte Schuldzuweisungen, um Rollendefinitionen und um Machtbereiche. Man kann vielleicht vermuten, dass das Eltern-Lehrer-Gespräch geradezu prädestiniert ist dafür, dass zwischen den Gesprächspartnern unproduktive Interaktionsmuster, Sackgassen bzw. Verclinchungen entstehen.

Systemtheoretische Aspekte des Interaktionsgeschehens

Die System- und Kommunikationstheorie (Watzlawick, Beavin & Jackson 1969) hat zum besseren Verständnis derartiger Verläufe zwischenmenschlicher Interaktion wichtige Impulse gegeben. Sie deutet Kommunikationsprobleme basierend auf der Annahme von „zirkulären“ Phänomenen: Insbesondere bei der Kommunikationsanalyse von Familien, Paaren (auch einschließlich Helferpersonen), Gruppen oder Arbeitsteams wird nicht auf Ursache-Wirkungs-Mechanismen focussiert, sondern auf das systemische Zusammenwirken der Individuen, auf das sich wechselseitige Bedingen von Interaktion, welches Fragen nach „Schuld“ oder „Wer hat angefangen“ aufgibt.

- Als ein frühes Beispiel ist der im Kontext der transaktionsanalytische Theorie entstandene Ansatz von Berne (1964) zu würdigen, der bereits in den 60er Jahren einen Katalog von insgesamt 33 (!) zirkulären Interaktionen als wechselseitig ineinander verschränkte und sich gegenseitig hochschaukelnde Kommunikationsabsichten erdachte und höchst anschaulich beschrieb. Sein Zugang zeigt sich als ausgesprochen intuitiv und subjektiv und nicht alle seiner Typisierungen sind gut nachvollziehbar. Gleichwohl kommt sein Ansatz, zirkuläre Interaktionen zwischen Nicht-Profis zu analysieren, unserem Anliegen sehr nahe.
- Einen ähnlichen Denkansatz vertritt Satir (1993). Auch sie beschreibt aufgrund ihrer langjährigen therapeutischen Erfahrung vier Interaktionsstile, die sie allerdings als individuelles Interaktionsverhalten einer Person konzipiert. Die

Öffnung zu einer systemischen Perspektive stößt sie an, indem sie Selbsterfahrungsübungen vorschlägt, in denen Rollenspieler Streitgespräche mit immer wieder wechselnden Kombinationen von Interaktionsstilen durchführen sollen. Die Teilnehmer sollen dann selbstexplorativ analysieren, welche Interaktionsphänomene jeweils im Rollenspiel entstanden.

- Das voneinander getrennt analysierbare und zugleich als sich wechselseitig bedingend verstehbare Kommunikationsverhalten ist auch der Gegenstand des Modells von Schulz von Thun (1981). Es integriert die kommunikationstheoretische und die klientenzentrierte Perspektive. Es fußt auf dem zuerst von Watzlawick, Beavin & Jackson (1969) unterschiedenen Inhalts- und Beziehungsaspekt in Mitteilungen an die andere Person und differenziert dessen Modell dann substantiell. Schulz von Thun beschreibt Kommunikationsakte als mehrdeutig: neben dem sachlichen Inhalt werden weitere Inhalte gesendet, die mitunter sogar den Hauptmitteilungsinhalt darstellen, gleichwohl aber nicht auf der Sachebene manifest sind und die so nicht vom Sender verantwortet werden müssen oder die er selbst nicht wahrnimmt; der Empfänger hört neben dem sachlichen Inhalt gleichfalls weitere, nicht manifeste Inhalte aufgrund seiner Deutungsmuster, die mit den gesendeten Inhalten nicht unbedingt etwas zu tun haben müssen. Er reagiert häufig auf diese weiteren, von ihm hineingedeuteten Inhalte, die nicht vom Sender stammen müssen. Hieraus entwickelt sich dann ggf. ein konfliktreicher Interaktionsablauf. Schulz von Thun (1989) beschreibt dann im weiteren Typen von Kommunikationsstilen. Diese konzipiert er aber als innerhalb der Person angelegte Neigungen oder Muster, quasi als Charaktereigenschaften, es sind noch nicht interpersonelle Ablaufmuster oder Beziehungsdynamiken. Schulz von Thuns Modell lässt sich daher nur bedingt der systemischen Perspektive zurechnen, eher gibt es inhaltlich diverse Adaptationen der klientenzentrierten Theorie, und obwohl Schulz von Thun Kommunikation natürlich als wechselseitiges dynamisches Phänomen auffasst, liegt eine eigentliche Stärke des Modells in der Mikroanalyse der einzelnen Botschaften und derer – auch linearen – Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Die Bedeutung der Theorie der systemischen Beratung und solcher aus ihr erwachsenen Modelle liegt vor allem in diesem Perspektivwechsel von linearem Ursache-Wirkungs-Verständnis hin zur Betrachtung des Kommunikations- und Beratungsgeschehens als zirkulär. Dies dürfte die Wahrnehmung von Beratern für unproduktive Interaktionsmuster substantiell geschärft haben. Die jeweiligen Einteilungen der Autoren bleiben jedoch intuitiv, subjektiv und untereinander inkompatibel.

Empirische Forschung zu systemischen Modellen

Diesem Mangel begegnen Modelle, die versuchen, die systemische Theorie und ihre Auffassung von Kommunikationsprozessen auf empirische Forschung zu gründen. Angesichts

der klinisch-therapeutischen Verankerung der Theorie werden in diesem Zusammenhang die Konstrukte bzgl. der Arbeit mit Familien beschrieben und gemessen. Als die vielleicht am differenziertesten empirisch elaborierten Beziehungs-/Kommunikations-Konstrukte haben sich erwiesen:

- Zusammenhalt innerhalb des Systems
- Anpassungsfähigkeit bei Veränderungen innerhalb und außerhalb des Systems.

Diese Konstrukte liegen den „Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales“ (FACES III) (Olson, Portner & Lavee, 1985) zugrunde. Für das Funktionsniveau von Familien konnte ein positiver Zusammenhang mit diesen Konstrukten nachgewiesen werden (Masselam, Marcus & Stunkard, 1990). Es liegen noch weitere Konzeptualisierungen und empirische Fundierungen über Familienkonstrukte vor (z.B. Bloom 1985; Skinner, Steinhauer & Santa-Barbara 1983; Grotevant & Carlson 1987), die hier nicht weiter ausgeführt werden.

Mit Blick auf die direkte Kommunikation zwischen Lehrperson und Elternteil versuchten Vickers & Minke (1995), saliente Elemente der Beziehung zwischen Lehrperson und Elternteil auf der Basis der zwei „FACES III“-Konstrukte Zusammenhalt (cohesion) und Anpassungsfähigkeit (adaptability) zu replizieren. Sie generierten hierfür Items für einen self-report-Fragebogen. Nach einer Vorstudie, Itemrevision und einer erneuten Faktorenanalyse wurde eine Zwei-Faktoren-Lösung interpretiert, in der sich die ursprünglich hypothetisierte Konstruktzusammensetzung nur sehr bedingt wiederfindet. Faktor I, der als „Joining“ interpretiert wird, umfasst Items, die gegenseitigen Respekt, Unterstützung, einverständliche Meinungen und zusammenpassende gegenseitige Erwartungen ausdrücken (Bspl. „We trust each other“). Die Items von Faktor II, als „Communication to other“ interpretiert, beschreiben aktive Kommunikationshandlungen der eigenen Person (Bspl.: „I tell this parent/teacher when I am concerned.“). Zusätzlich interessant wurde dieser Versuch der Identifikation von Elementen der Eltern-Lehrer-Interaktion auch durch das Folgende von den Autoren mitgeteilte Phänomen: eine nicht näher bezeichnete Anzahl der Befragten weigerte sich, Items zu beantworten, die mit „We ...“ begannen und so ein systemisches Verständnis der Beziehung erfassen sollten. Sie bestanden auf, das Kommunikationsverhalten ihrer selbst und der anderen Person getrennt zu beschreiben.

Eine solche einseitige Beschreibung der Eltern-Schule-Beziehung, und zwar durch die Eltern, liefert der „Home-school-survey (HSS)“ von McGrew & Gilman (1991). Der HSS soll die Ermütigung (empowerment) erfassen, die Eltern im Rahmen der Eltern-Lehrer-Interaktion erleben. Die Autoren interpretierten aus einem Pool von allerdings nur 12 Items eine Drei-Faktoren-Lösung als die Faktoren „Comfort Level in Relationship, Perceived Collaboration, Parental Locus of Control“. Diese Konstrukte kann man aufgrund der einseitigen Perspektive wohl nicht als systemisch bezeichnen, gleichwohl versuchen sie wie auch Vickers & Minke (1995), das Erleben der Beziehung

und somit Interaktionsphänomene zu erfassen.

Diese beiden beschriebenen Modelle gründen auf Faktorenanalysen, die allgemeinere Dimensionen anbieten, unter denen sich die Eltern-Lehrer-Kommunikation betrachtet lässt und die mehr oder weniger mit einem konstruktiven Outcome von solchen Gesprächen in Zusammenhang gebracht werden können. Eine Bedeutung für die Beratungspraxis wurde bei beiden Ansätzen allerdings kaum herausgearbeitet. Offen bleibt, welche Beschaffenheit konstruktive und unproduktive Interaktionsmuster zwischen Eltern und Lehrern im einzelnen haben. In methodischer Hinsicht lassen die Erfahrungen von Vickers & Minke (1995) zudem vermuten, dass man, um hierüber mehr zu erfahren, das Interaktionsverhalten von Eltern und Lehrern getrennt erheben muss. Es könnte auch angebracht sein, für eine erste Annäherung an das Thema nicht mit Item-Ratings und Faktorenanalysen zu arbeiten, sondern zunächst qualitative Daten inhaltsanalytisch auszuwerten.

Wir haben uns entschieden, zunächst im Sinne einer Vorstudie diesen *qualitativen methodischen Weg* zu beschreiten. Er scheint uns derzeit eher praxisrelevante Ergebnisse zu versprechen als ein quantitatives Vorgehen. Zudem bietet dies für nachfolgende quantitative Studien den Vorteil, dann präzisere und detailliertere Fragestellungen und auch daran angepasste Instrumente generieren zu können.

Für unsere *Fragestellungen* ist der skizzierte Gedankengang ausschlaggebend:

Beratungs-Novizen geraten in ihren Gesprächen oft in ungünstige Interaktionsmuster, die im klientenzentrierten Konzept aber nicht näher differenziert werden. Im systemischen und transaktionsanalytischen Denken wurden Modelle hierfür entworfen. Entweder basieren diese aber auf Intuitionen und Evidenzen, oder, wenn empirisch fundiert, fehlt Praxisrelevanz.

Es stellen sich so die Fragen:

- Welche *umschreibbaren Interaktionsmuster in alltäglichen Eltern-Lehrer-Gesprächen erleben Lehrer?*
- *Geben solche umschreibbaren Interaktionsmuster Hinweise auf günstiges Beraterverhalten und bedeutsame Aspekte in entsprechenden Trainings?*

Methode

Die Teilnehmer (Tn): Es wurden 25 Hauptschullehrer zufällig und abhängig von der Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme ausgewählt. Die Stichprobe entspricht weitgehend den an Hauptschulen vorfindbaren Verteilungen (tendenziell etwas weniger Lehrerinnen, etwas weniger ausländische Familien). Sie entstammt einer ländlich-kleinstädtischen Region Württembergs.

Es handelte sich um 20 Lehrer und 5 Lehrerinnen. Die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 23 Berufsjahre. Die Klassenlehrerschaft war recht gleichmäßig auf die Klassen 5

bis 9 verteilt.

Bei den Gesprächspartnern auf Elternseite handelte es sich in 77 Fällen um die Mutter, in 15 um den Vater, in 5 um beide Elternteile und einmal um den Bruder des Schülers. Es gab 5 Ausländerfamilien, 8 Aussiedlerfamilien, 4 gemischte und 82 deutsche Familien. Die Familien entstammten zu über 90% der unteren und mittleren Sozialschicht. Von den den Gesprächsanlass bildenden Schülern waren 66 männlich, 33 weiblich.

Material: Es wurde ein selbstentwickelter Interviewleitfaden verwendet. Die Fragen regten die Lehrer an, jeweils in konkret erlebten Eltern-Lehrer-Gesprächen das eigene Interaktionsverhalten sowie - in der Wahrnehmung des Lehrers - das Interaktionsverhalten der Elternperson zu explizieren. Allgemeine und demografische Angaben wurden für jedes Gespräch miterhoben.

Durchführung: Die Lehrer wurden gebeten, jeweils zwei als positiv und jeweils zwei als problematisch erlebte Elterngespräche zu erinnern, die jeweils nicht länger als 6 Monate zurückliegen sollten. Im Einzelinterview wurden sie dann sukzessive zu jedem dieser vier Gespräche befragt. Die Dauer pro Interview betrug durchschnittlich 90 Minuten.

Die Antworttexte aus den offenen Teilen des Interviews wurden einer strukturierenden, typisierenden Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Mayring, 1993, S. 97ff; 1995, S. 76-93; Lamnek, 1998, S. 336-344). Dazu wurde auf der Basis der klientenzentrierten Beratungstheorie ein Kategoriensystem erstellt. Es unterscheidet jeweils hervorstechende Verhaltensweisen für das Lehrer- (= Berater) und für das Elternverhalten (= Klient). Es wurden zunächst die vier in der klientenzentrierten Interventionstheorie zentralen Beraterverhaltensweisen herangezogen. Von diesen vier: „Authentizität und Selbsteinbringung“, „Wertschätzung“, „Empathie“ und „fördernde Einzeltätigkeiten“ (Ro-

Tabelle 1: Zuordnungskategorien für das von den Lehrern wahrgenommene Elternverhalten im Eltern-Lehrer-Gespräch

Eltern-/Klienten-Kategorien	Zuordnungskriterien zugeordnet wird, wenn eines oder mehrere der Verhaltensmerkmale ausdrücklich und zuvorderst genannt wird	Ankerbeispiel
offen-/selbstexplorativ-sein	E wird als offen und zugänglich beschrieben, sie sind engagiert und interessiert, entwickeln Ideen, können sich selbst aber auch in Frage stellen, einsichtig sein.	E ist aufgeschlossen und kooperativ, das Umfeld des Schülers in der Klasse war für sie wichtiger Punkt, sie akzeptiert die Meinung des L.
vermeiden	E blockt ab, schafft Distanz, äußert sich kaum, scheint nicht zu verstehen was L sagt, will etwas nicht sehen, auch vortäuschendes, unehrliches, Ankündigungen, die nicht eingehalten werden.	E ist sehr uneinsichtig, sie will sich nicht groß mit dem Jungen befassen, schiebt Schulisches von sich weg, entschuldigt mit Legasthenie (was nicht wahr ist), sucht Entschuldigungen für den Vater.
Hilfe und Rat suchen	E will Informationen und/ oder Ratschläge, hilfesuchend was sie/er tun soll, sachliches kooperatives Lösungs suchen auf Handlungsebene, auch Hilfslosigkeit, Unkontrolliertem.	E möchte kurze und knappe Informationen, er ist sachlich, überdenkt Lösungsvorschläge gemeinsam mit L, geht dabei auch auf den L ein. Er ist selbst hilflos und wütend gegenüber dem Sohn.
direktiv-sein	E will eigene Meinung durchsetzen, Anweisungen und Ratschläge an L geben. E beschwert sich über L, äußert Vorwürfe, will die eigene Sichtweise aufdrücken.	zunächst kooperativ im Hinblick auf den Schulabschluss. Die Tochter soll weiterführende Schule besuchen. E bedrängt L, es soll eine bestimmte Note erreicht werden, L soll im Unterricht verstärkt unterstützen.

E = Elternteil

Tabelle 2: Zuordnungskategorien für die Selbstbeschreibung des Lehrerverhaltens im Eltern-Lehrer-Gespräch

Lehrer/Berater Kategorien	Zuordnungskriterien zugeordnet wird, wenn eines oder mehrere der Verhaltensmerkmale ausdrücklich und zuvorderst genannt wird.	Ankerbeispiel
Authentizität und Selbstein-bringung	L bringt sich kongruent und selbstbewusst ein. Er zeigt offenes, natürliches Verhalten, ist sachlich, vertritt eigene Position bei Konflikt, erläutert seine Gründe, bleibt standfest. L grenzt sich ab ohne aus dem Kontakt zu gehen.	bin konsequent, dabei ehrlich und offen bzgl. der Probleme, habe Verständnis für die Ursachen des Verhaltens beim Schüler, bleibe aber fest im Benennen der Tatsachen.
sich distanzieren	L geht eher auf Distanz, spricht nicht mehr alles an, gibt eher nur noch ein paar Informationen, resigniert und reduziert sein Engagement.	ich resigniere, sehe keine Aussicht auf Besserung bei E und Schülerin; gebe über den Sohn nur noch ein paar Hinweise und Anregungen, sehe die Arbeit und Bemühungen gegenüber der M als aussichtslos an.
Empathie	L bemüht sich zu verstehen, gut zuhören, sich in E hineinzuversetzen. Geht dann auch auf E ein. L drückt Anerkennung und Wertschätzung für Sicht von E aus, erörtert deren Argumente.	gehe auf M ein, zeige Verständnis, bespreche deren Argumente näher.
fördernde Einzeltätigkeiten	L erteilt Ratschläge, gibt Informationen oder bietet konkrete Hilfe an. Er ist kooperativ und flexibel beim Entwickeln von konkreten Handlungsschritten, strukturiert evtl. auch das Gespräch.	ich gebe Ratschläge und zeige dabei Verständnis, Hilfen aufzeigen ist da wichtig und ich gebe auch Informationen weiter mit entsprechender Wertung zur Einordnung.

E = Elternteil, L = Lehrperson, M = Mutter

gers 1973, Tausch 1991) wurde Wertschätzung dann allerdings nicht als Kategorie vorgesehen, da dies von den Lehrern im Rahmen ihrer Selbstauskunft nicht gesondert von Empathie, Eingehen auf die Eltern beschrieben worden war. Dieses Problem existiert in der klientenzentrierten Theorie seit langem: es liegt keine Forschung dazu vor, wie sich Wertschätzung als eher „Einstellungs“-variable auf der Verhaltensebene der Beraterperson manifestiert. Zusätzlich wurde in einer ersten Revision des Kategoriensystems eine weitere Kategorie eingeführt, die den Gegenpol von „Authentizität und Selbsteinbringung“ umfasst, nämlich ein „Sich distanzieren, verschließen“. Dieses Verhalten wurde von den Lehrern explizit benannt als eine Reaktionsform, die noch etwas anderes darstellt als nicht-saliente Authentizität.

Die von der klientenzentrierten Theorie her naheliegenden Kategorien für das Elternverhalten sind „Offenheit und Selbstexploration“ als wichtigste Klientenvariable der klientenzentrierten Theorie und als weitere Kategorie deren Gegenpol: „Vermeidung“. Auch hier wurde diese Verhaltensform explizit von den Lehrern umschrieben als etwas Anderes als nicht-saliente Offenheit. Als dritte Kategorie wurde „Hilfe und Rat suchen“ verwandt. Diese Kategorie beschreibt die klientenzentrierte Theorie zumeist als häufiges und bedeutsames, wenn auch unproduktives Klientverhalten, das bei konsequentem Angebot eines klientenzentrierten Beraterverhaltens der Selbstexploration des Klienten Platz macht. Die vierte Kategorie „Direktivität und Dominanz“ ist als Beratervariable gut beforscht worden, als Verhaltensvariable auf Seiten der Klientperson jedoch wenig beachtet worden, obwohl sie in vielen psycho-sozialen Arbeitsfeldern eine große Rolle spielt. Theoretisch wird sie in der klientenzentrierten Theorie als Antwort der Person auf eine Bedrohung des Selbstwertes und als Mittel zur Selbstaufwertung gesehen. Auch dieses Klientverhalten wird von den Lehrern explizit beschrieben und so auch als Kategorie aufgenommen. Die weiteren bedeutsamen Klientkonstrukte der Theorie „Selbstbild“ und „organismische Erfahrung“ zählen zur Persönlichkeitstheorie und spielen in der vorliegenden Interaktionsanalyse keine direkte bzw. manifeste Rolle.

Auf der Grundlage der klientenzentrierten Beratungstheorie wurden dann Kriterien formuliert für die Zuordnung eines gesamten Gesprächs je zu einer Eltern- und Lehrerkategorie. Aus dem Textmaterial wurde jeweils ein Ankerbeispiel gesucht, das die Kategorie in typischer Weise charakterisiert. Die Tabellen 1 und 2 benennen die Kriterien für die Zuordnung des hervorstechenden Verhaltensmerkmals zu einer der Kategorien sowie je ein Ankerbeispiel. Jedes Gespräch wurde auf diese Weise je nach dem Kriterium der maximalen Ähnlichkeit einer der vier Lehrer- und einer der vier Elternkategorie zugeordnet. Mit dieser Zuordnung eines jeden Gesprächs entstand grundsätzlich eine 4x4 Matrix mit 16 Feldern, also 16 Möglichkeiten, Eltern-Lehrer-Gesprächsabläufe zu kategorisieren. Hierzu wurde die Rater-Übereinstimmung zwischen Autor 1 und einer „naiven“

Raterperson (berufserfahrene Lehrerin ohne Beratungsausbildung) ermittelt. Die Person wurde ca. 30 Minuten lang in das Material eingewiesen und ca. 60 Minuten trainiert. Die Inter-Rater-Übereinstimmung betrug daraufhin bei den Elternverhaltenskategorien 91%, bei den Lehrerverhaltenskategorien 79% und bzgl. der 16 Felder der Matrix 77%. Die nicht übereinstimmenden Fälle wurden von den Ratern diskutiert und dann, wenn möglich, konsensual zugeordnet. 5 Fälle blieben unzugeordnet. Diese Zuweisungen erlaubten dann in einem 2. Schritt, besonders häufig codierte Felder, also Kategorienkombinationen miteinander zu vergleichen. Die häufig codierten Kategorienkombinationen interpretierten wir dabei als typischerweise aufeinander bezogene Interaktionen, als Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch.

Ergebnisse

Nachdem jedes Gespräch einer von vier Lehrer- und einer von vier Elternkategorien zugeordnet wurde, ist es damit in der 4x4 – Matrix einem von 16 möglichen Feldern zugewiesen. Tabelle 3 zeigt die Häufigkeit der Codierungen in diesen 16 Feldern. Lässt man alle Felder mit 2 oder weniger Codierungen außer Betracht, so verbleiben 7 Felder mit Häufungen von Codierungen zwischen 8 und 27 Nennungen. Nur 6 Codierungen erfolgten in den anderen 9 Feldern.

Tabelle 3: Häufigkeit der Codierungen des Eltern- und des Lehrerverhaltens

Eltern/Klienten-Kategorien	Lehrer-/Berater-Kategorien			
	Authentizität / Selbsteinbringung	sich distanzieren	Empathie	fördernde Einzeltätigkeiten
offen-/selbst-explorativ-sein	18	-	8	9
vermeiden	1	8	-	9
Hilfe und Rat suchen	1	-	1	27
direktiv-sein	9	-	1	2

Im Folgenden interpretieren wir diese 7 Kombinationen von Eltern- und Lehrer-Verhaltenskategorien als von den Lehrern erlebte Interaktionsmuster in Eltern-Lehrer-Gesprächen. Auf der Grundlage einer nochmaligen Durchsicht der Texte, die jeweils zu einem der sieben salienten Interaktionsmuster gehören, wurde jeweils eine Bezeichnung und eine dichte Beschreibung als Charakterisierung des typischen interaktiven Geschehens in Tabelle 4 formuliert.

Die in Tabelle 4 angegebenen Häufigkeiten entsprechen zwar aufgrund der insgesamt vorliegenden 99 Gesprächsprotokolle der prozentualen Verteilung, diese ist aber manipuliert, da die Lehrer explizit gleichviel positive wie negative Gesprächserfahrungen schildern sollten und wir die tatsächliche Verteilung nicht kennen. Die meisten, über ein Viertel dieser Gespräche, sind dem Interaktionsmuster Ratlos-ratend zugeordnet worden. Dies überrascht insofern nicht, als es sich um einen in der Beratungstheorie wohlbekannten und wenig effektiv ausgewiesenen Ablauf handelt, der vor allem Laien-Beratern unterläuft. Fast ein Fünftel der Gespräche erschienen von gegenseitiger

Tabelle 4: Bezeichnung der 7 häufigsten Interaktionsmuster im Eltern-Lehrer-Gespräch mit einer zusammenfassenden, verdichteten Beschreibung des Interaktionsgeschehens

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

E = Elternteil; L = Lehrperson

Offenheit und einer daraus erwachsenden positiven Dynamik geprägt. Die restlichen fünf Interaktionsmuster erhielten 8 bis 9 Codierungen.

Da die Lehrer gebeten worden waren, die Elterngespräche als Beispiele für einerseits erfreuliche Eltern-Lehrer-Beziehungen, andererseits für schwierige Eltern-Lehrer-Beziehungen zu wählen, liegen hier gleich viele eher positiv erlebte und eher negativ erlebte Gespräche vor. Betrachtet man diese beiden Gruppen getrennt, ergibt sich die in Tabelle 5 gelistete Verteilung der Interaktionsmuster-Codierungen:

Das Interaktionsmuster Ratlos-raten steht dabei sowohl mit einem positiven als auch einem negativen Beziehungserleben zwischen den Gesprächspartnern in Verbindung. Die anderen Interaktionsmuster, hängen jeweils ausgesprochen eindeutig

Tabelle 5: Vorkommen von Interaktionsmustern in erfreulichen oder schwierigen Eltern-Lehrer Beziehungen

Interaktionsmuster	n	erfreuliche Eltern-Lehrer-Beziehung	schwierige Eltern-Lehrer-Beziehung
Ratlos - raten	27	13	14
gegenseitige Offenheit	18	18	0
Dominieren - standhalten	9	0	9
offene Sachlichkeit	9	8	1
Distanzieren - informieren	9	0	9
Vermeiden - resignieren	8	0	8
Offen-einführend	8	6	2
	94	48	46

mit entweder den erfreulichen oder den schwierigen Beziehungen zusammen.

Diskussion

Im Erleben von Hauptschullehrern lassen sich 7 Interaktionsmuster von Eltern-Lehrer-Gesprächen identifizieren und auf qualitativer Ebene verdichtet umschreiben. Die Lehrer bewerten das Interaktionsmuster *Ratlos-Raten* zum Teil anders, nämlich positiver, als es aus der klientenzentrierten Theorie heraus zu erwarten gewesen wäre. Sie erleben sich als empathisch ausschließlich in jenen Gesprächen, in denen sie das Elternteil als offen und selbstexplorativ erleben, nicht jedoch, wenn sie das Elternteil als vermeidend, ratsuchend oder direktiv erleben.

Zur Konzeptualisierung regelhafter Interaktionsmuster führt die Studie die intuitiven Ansätze der Transaktionsanalyse (Berne 1964) und das Konzept zirkulärer Prozesse im systemischen Denken (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969; Satir 1993) weiter, indem sie ein überschaubares Kategoriensystem mittels der klientenzentrierten Interventionstheorie und auf empirischer Grundlage entwickelt. Die in den faktorenanalytischen Studien (McGrew & Gilman, 1991; Vickers & Minke, 1995) erarbeiteten Eltern-Lehrer-Beziehungsdimensionen werden durch Kategorien ergänzt, die für die Beratungspraxis noch relevanter sind, weil sie auf der Grundlage eines differenziert beschriebenen Erlebens von konkretem Gesprächs- und Interventionsverhalten erarbeitet worden sind.

Das am häufigsten codierte Interaktionsmuster „Ratlos-raten“ wurde in ähnlicher Form bereits von Berne (1964, dt. 1970, S. 192-198) beschrieben. Er postulierte ein zirkuläres Phänomen, das er IVEDIH nennt („Ich versuche nur, dir zu helfen.“), und

das er als zirkulären Aufschaukelungsprozess von immer neuen Ratschlägen und damit jeweils erzielten Misserfolgen, neuen Ratschlägen und Rezepten, weiteren Frustrationen usw. beschreibt. Auch in der klientenzentrierten Theorie wird das Erteilen von Ratschlägen als wenig effektiv angesehen, da die empfohlenen Maßnahmen oft zu wenig aus dem Erlebens- und Bedeutungsspektrum der Klientperson heraus entwickelt sind und so undurchführbar oder unangepasst sind; dieses Theoriepostulat wurde bislang allerdings empirisch nur mittelbar belegt, als Ineffektivität direktiven Beraterverhaltens. Diesen vornehmlich negativen Konnotationen stehen jedoch hier Ergebnisse gegenüber, wonach die Lehrer die codierten Gespräche häufig als positiv erleben. Ein Hinweis auf diese möglicherweise förderlichen Aspekte findet sich in den Arbeiten von Tausch & Tausch (1991, S. 243-331), die „fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten“ als Verhaltensform vorsehen, allerdings zunächst nur bezogen auf den erzieherisch-unterrichtlichen Bereich. Unsere Ergebnisse werfen Zweifel auf, ob sich die Konzeptualisierung diesbezüglicher weitgehender Abstinenz aus der klientenzentrierten Beratungstheorie so aufrechterhalten lässt; es bietet sich die Hypothese an, dass unter spezifischen Bedingungen positive Erfahrungen möglich sind. Darauf hin deuten auch die Codierungen des Interaktionsmusters „offene Sachlichkeit“, die bis auf eine alle den als positiv bewerteten Gesprächen entstammen. Das offene, explorative Verhalten des Elternteils entwickelt eine produktive Dynamik mit lösungsorientierten, beratenden Lehrerinterventionen. Dem von McGrew & Gilman (1991) so benannten Faktor „Perceived Collaboration“ und auch dem von Vickers & Minke (1995) genannten „Communication to other“ könnte dieses Muster nahe stehen. Einem orthodoxen Verständnis klientenzentrierter Beratung entspricht es aber nicht direkt; hier würde offenes, exploratives Reden vornehmlich mit empathischen Interventionen der Beraterperson ineinander greifen.

Gerade dieses Muster zeigte sich hier auch: „Offen-einfühlend“. Angesichts der zentralen Bedeutung für die Beratung muss es überraschen, dass die Lehrer empathisches Verhalten nur relativ selten und ausschließlich bei einem dazu geradezu einladenden offen, selbstexplorativen Verhalten der Elternperson im Vordergrund ihrer Interventionen sehen. Aufschlussreich ist, wo es gerade nicht benannt und codiert wird, nämlich bei vermeidendem, Hilfe und Rat suchenden und bei direktivem Verhalten der Elternperson. Die klientenzentrierte Beratungstheorie erachtet empathische Interventionen jedoch gerade in solchen Fällen als effektiv und als Auflösungsmöglichkeit eines negativen Ausgangspunktes von Gesprächen. Hier zeigt sich bei den Lehrern ein Unterschied zu professionell trainierten Beratern. Sie erleben sich gleichsam wie vorprogrammiert reagierend: Auf vermeidendes, sich distanzierendes Elternverhalten hin distanzieren sie sich gleichfalls und/oder reduzieren sich auf das selektive Einspeisen von Informationen (Muster: „Distanzieren-informieren“ und „Vermeiden-resignieren“). Auf Hilfe und Rat suchendes Elternverhalten hin geben sie Ratschläge, häufig im Rahmen von negativen Gesprächsverläufen (Muster „Ratlos-raten“). Auf direktives Elternverhalten hin halten sie stand und intervenieren selbstbringend (Muster „Dominie-

ren-standhalten“). Letzteres ist natürlich richtig; im Rahmen der Konkretisierung der Berater-Variablen „Echt-sein“ sowie „Konfrontieren“ (Carkhuff 1969) werden Bedingungen herausgearbeitet, unter denen die Selbsteinbringung der Beraterperson sich als hilfreich erweist. Zugleich wird dieses Beraterverhalten der Selbsteinbringung als ausgesprochen schwierig und flexibel einzusetzen beschrieben. Es wird optimiert durch ein Abwechseln mit empathischen Interventionen. Diese Muster korrespondieren alle mit dem negativen Pol des von Vickers & Minke (1995) so benannten Faktor „Joining“ oder mit dem von McGrew & Gilman (1991) vorgeschlagenen Faktor „Comfort Level in Relationship“.

Der positive Pol dieser Faktoren findet seine hauptsächliche Entsprechung im Interaktionsmuster „gegenseitige Offenheit“, zum Teil auch in den anderen eher positiv codierten Mustern unserer Studie. Berne (1964) würde einen von gegenseitiger Offenheit geprägten Interaktionsablauf als „spielfrei“ bezeichnen. Schulz von Thun (1981;1989) typisiert zwar keine wechselseitigen Interaktionen, in seiner Terminologie würde man von einer Interaktion auf der Sach- und Selbstoffenbarungsseite sprechen, bei der die Beziehungs- und Appellseiten nicht unterschwellig mitkommuniziert oder fälschlich mitgehört werden. In der klientenzentrierten Theorie interagieren zwei weitgehend kongruente, authentische, aufrichtige Personen.

Die Verteilung der Interaktionsmuster und ihre Bewertung durch die Lehrer in Hinblick auf zufriedenstellende Elternarbeit geben Hinweise auf mögliche Entwicklungen der klientenzentrierten Interventionstheorie sowie der Interventionspraxis im Eltern-Lehrer-Gespräch. Insbesondere die ambivalente Bewertung des Interaktionsmusters „Ratlos-raten“ legt es nahe, nach Bedingungen zu suchen, unter denen die Schwerpunktsetzung auf dieses Interventionsverhalten im Kontext der klientenzentrierten Theorie förderlich sein könnte. Die Regel, auf Ratschläge verzichten zu sollen, bestätigt sich hier nicht. Einfühlung kommunizierende Interventionen wenden die Lehrer nur bei offenen, selbstexplorativen Elternteilen an, die also dazu geradezu einladen. Diese Begrenzung legt den Schluss nahe, dass es untrainierten Beratern zunächst nicht möglich ist, Einfühlung kommunizierende Interventionen gerade da einzusetzen, wo Klienten schnell Rat und Informationen wollen, dominieren wollen oder sich verschließen. Hier verweist die Studie auf eine bedeutsame, von den Lehrern aber offenbar wenig genutzte Option im Eltern-Lehrer-Gespräch.

Für die Gesprächspraxis von Lehrern und in vergleichbarer Weise tätigen Beratern z.B. in der Sozialarbeit könnten die hier vorgeschlagenen Interaktionsmuster die Wahrnehmung besser auf die Gesprächsdynamik lenken. Evtl. wird, wie bei jedem heuristischen System, ein schnelleres Verstehen der Gesprächsdynamik und der möglichen Sackgassen während des laufenden Gespräches ermöglicht. Dies könnte dann helfen, eher nicht in der naheliegendsten, sondern in professioneller Weise auf problematisches Gesprächsverhalten von Eltern bzw. Klienten zu reagieren.

Die Untersuchung versucht als Pilotstudie eine erste Orientierung für diese Fragestellungen zu finden. Begrenzungen liegen in methodischer Hinsicht vor allem darin, dass das codierte Lehrer- und Elternverhalten hier nicht als voneinander unabhängige Variablen gesehen werden können. Beide werden retrospektiv aus dem Erleben der Lehrer, also aus nur einer Perspektive heraus rekonstruiert. Sie unterliegen so Verfälschungen durch subjektive Theorien, durch Attributionen und Bewertungen, durch Anpassungskorrekturen oder auch durch Erinnerungsfehler. Auch greift die hier vorgenommene typisierende Inhaltsanalyse nur den als dominierend erinnerten Aspekt des Eltern- bzw. Lehrerverhaltens auf. Dies ist problematisch, weil Kommunikationsverhalten zugleich auch differenzierter ist, durchmischt von verschiedenen Verhaltensformen und im Gesprächsverlauf sich entwickelnd. Zwar soll jede Typisierung schließlich auch vereinfachen und polarisieren, und diese erste Analyse konnte so inhaltlich umschreibbare Interaktionsmuster hervorbringen. Um jedoch Gesprächsverläufe differenzierter zu erfassen, wären in weiteren Schritten sicher Audioaufzeichnungen mit anschließenden Textanalysen nötig. Für eine Qualifizierung der Gespräche wäre dann auch das Erleben des jeweiligen Elternteils zu erfassen.

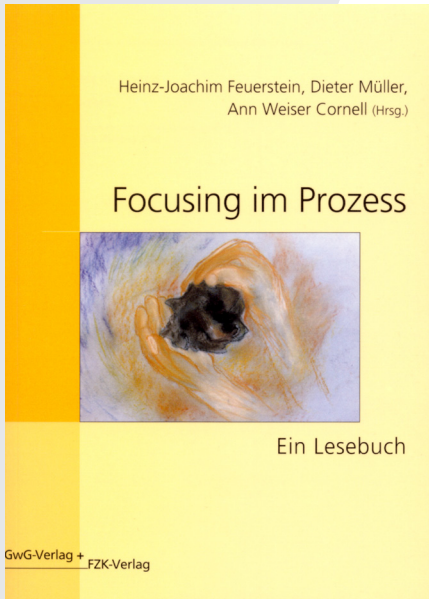
Literaturverzeichnis:

- Barron, B.G. (1984). Teacher-talk to parents. *Education* 105 (1), 76-78.
- Berne, E. (1964, dt. 1967). *Spiele der Erwachsenen*. Reinbeck: Rowohlt.
- Bloom, B.L. (1985). A factor analysis of self-report measures of family functioning. *Family Process*, 24, 225-239.
- Bruceckner, G., Haering, H. G., & Kunkel, C. (1991). Schulberatung und Elternhaus. In M. Beck, G. Bruceckner & H. U. Thiel (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung. Klient/inn/en, Helfer/innen, Institutionen* (S. 83-96). Tübingen: Deutsche Gesellschaft fuer Verhaltenstherapie.
- Bruneau, B., Ruttan, D., & Dunlap, S. K. (1995). Communication between teachers and parents: Developing partnerships. *Reading and Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties*, 11, 257-266.
- Brunner, E.J. (1989). Idiographische Systemmodelle in der Schulberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 120-124.
- Busch, K. & Dorn, M. (2000). *Erfolgreich beraten. Ein praxisorientierter Leitfaden fuer Beratungsgespraechе in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Carkhuff, R. (1969). *Helping and human relations. Vol.I. Selection and training*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Carkhuff, R. (1969). *Helping and human relations. Vol.II. Practice and research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Christian, H. (1990). Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch in der systemorientierten Schulpsychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 207-216
- Dittrich, K. (1984). Lehrerangst und Elternscheu. *betrifft: erziehung*, 2, 22-27.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.X. Kaufmann & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (121-136). Berlin: Walter de Gruyter
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Special Issue: Educational partnerships: Home-school-community. Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Fölsch, G. (1979). Das Beratungsgespräch zwischen Lehrern und Eltern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 26(4), 239-247.
- Grotevant, H.D. & Carlson, C.I. (1987). Family interaction coding systems: A descriptive review. *Family Process*, 26 (1), 49-74.
- Gudjons, H. (1992). Eltern: Sand im Getriebe? *Paedagogik*, 44, 6-9.
- Hansen, T.D. (1996). An Exo-Structural Intervention in Family-School Conflict. *Journal of Family Psychotherapy*, 7, 23-30.
- Hatto, C. (1990). Das Lehrer-Schueler-Eltern-Gespraech in der systemorientierten Schulpsychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 37 (3), 207-216
- Hitzinger, H. (1979). Das Elterngespräch: Lehrer lernen mit Eltern sprechen. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 31(4), 157-162.
- Hitzinger, H. (1985). Die Angst des Lehrers vor Elternkontakten. In Melzer, W. (Hrsg.), *Eltern-Schüler-Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule* (S. 158-171). Weinheim: Juventa.
- Huppertz, N. (1979). *Wie Lehrer und Eltern zusammenarbeiten. Ein methodischer Leitfaden für Kooperation und Kommunikation in der Schule*. Freiburg i.Br.: Herder.
- König, E. & Vollmer, G. (1982). *Mit Eltern arbeiten. Im Kindergarten, in der Schule, in der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung*. München: PVU.
- Masselam, V.S., Marcus, R.F. & Stunkard, C.L. (1990). Parent-adolescent communication, family functioning, and school performance. *Family Therapy*, 17 (2), 177-189.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse*. (5. Aufl.) Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McGrew, K.S. & Gilman, C.J. (1991). Measuring the perceived degree of parent empowerment in home-school relationships through a home-school survey. *Journal of Psychoeducational-Assessment*, 9 (4), 353-362
- Mearns, D. (1997). *Personcentered Counselling Training*. London: Sage.
- Mearns, D. & Thorne, B. (1996). *Personcentered Counselling in action*. London: Sage
- Metcalfe, L. (2001). The parent conference: An opportunity for requesting parental collaboration. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(1), 17-25.
- Meyer, A.-E. u. (1991). *Forschungsgutachten zu Fragen eines Psychotherapeutengesetzes*. Bonn: Selbstverlag.
- Miller, R. (1992). „Mit Lehrern kann man ja doch nicht reden!“ - „Eltern wissen immer alles besser!“. *Paedagogik*, 44, 21-25.
- Nickel, H. (1982). Das Beratungsgespräch mit Eltern und Schülern. In K. A. Heller & H. Nickel (Hrsg.), *Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung* (S. 15-25). Bern: Huber.
- Olsen, D.H., Portner, J. & Lavee, Y. (1985). *FACES III*. St. Paul, MN: Family Social Science, University of Minnesota.
- Rogers, C. R. (1973). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Satir, V. (1993). *Selbstwert und Kommunikation: Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe*. 11.Aufl., München: Pfeiffer.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden, Störungen und Klärungen* (Bd. I). Reinbek: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander reden, Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung* (Bd. II). Reinbek: Rowohlt.
- Skinner, H.A., Steinhauer, P.D., & Santa-Barbara, J. (1983). The family assessment measure. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 2 (2), 91-105
- Speck, O. (1989). Pädagogische Beratung unter dem Aspekt ökologischer Kommunikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 40 (6), 361-370
- Storath, R. (1998). „Sag' mir (nicht), was ich tun soll!“ - Ueberlegungen zur Elternberatung in der Schule. Vom „Rat-Schlag“ zum Verhandeln zwischen Ueberzeugungsmustern. *Familiendynamik*. 23 (1), 60-80
- Susteck, H. (1992). Der Umgang zwischen Lehrern und Eltern. *Paedagogik*, 44, 32-34.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1991). *Erziehungspsychologie*. (10. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1990). *Gesprächspsychotherapie* (9. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R. (1997). *Hilfreiche Gespräche im Alltag: Untersuchungen zu einer wesentlichen Coping-Form bei seelischen Schwierigkeiten*. In H. Mandl (Hrsg.), *Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996*. Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, K. (1988). „Hilfe, die Eltern kommen ...“ – Beziehungsprobleme und Kontaktschwierigkeiten zwischen Lehrern und Schülern. *Pädagogik*, 40(9), 34-38
- Ulich, K. (1991). Schulpsychologische Beratung als Interaktion: Beratungsdispositionen und -belastungen von Schülern und Psychologen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 1-10
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10, 133-150.

- Watzlawick, P. / Beavin, J. H. / Jackson, D. D. (1969). Menschliche Kommunikation. Bern: Huber.
- Weinberger, S. (1997). Klientenzentrierte Gesprächsführung. (6. Auflage) Weinheim: Beltz.
- Wulfers, W. (1993). Ein partnerschaftliches Verhaeltnis ist das Optimum. Paed extra 21, 14-16.

Anschriff der Autoren:

Prof. Dr. Michael Behr
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Oberbettringer Str. 200
73525 Schwäbisch Gmünd
E-Mail: michael.behr@ph-gmuend.de



Heinz-Joachim Feuerstein, Dieter Müller,
Ann Weiser Cornell (Hrsg.)

Focusing im Prozess

Ein Lesebuch

2000, 336 Seiten, broschiert, 20,50 €
ISBN 3-926842-27-X

Das Buch versammelt eine Vielzahl von Beiträgen, die den gegenwärtigen Stand und die Entwicklung des Focusing repräsentieren. Der Titel *Focusing im Prozess* weist darauf hin, dass die Methode mit zahlreichen Entwicklungslinien selbst im Fluss ist. Die einzelnen Beiträge werfen ein Blitzlicht auf Anwendungsmöglichkeiten in Beratung, Psychotherapie, Pädagogik, Forschung, Religion, Spiritualität und Selbsthilfe und zeigen den vielfältigen Beitrag des Focusing.

Das Buch versteht sich als Fundgrube für Leser mit unterschiedlichem Hintergrund. Der Lesebuchcharakter lädt dazu ein, nach eigenen Interessensgebieten zu suchen, sich aber auch in neue Anwendungsgebiete einzulesen. Der Band ist eine Originalausgabe und enthält viele aus dem Englischen übersetzte Beiträge.

Die Herausgeber:

Heinz-Joachim Feuerstein ist Diplom-Psychologe und Professor für Psychologie an der Fachhochschule Kehl – Hochschule für öffentliche Verwaltung. Er ist Ausbilder für klientenzentrierte Psychotherapie und Gesprächsführung in der GwG, Koordinator am International Focusing Institute und wissenschaftlicher Leiter des Focusing Zentrums Karlsruhe (FZK).

Dieter Müller ist Diplom-Psychologe und arbeitet in eigener Praxis als Psychologischer Psychotherapeut und Supervisor. Er ist Ausbilder in der GwG für klientenzentrierte Beratung, Psychotherapie und Supervision, Koordinator am International Focusing Institute und geschäftsführender Leiter des FZK.

Ann Weiser Cornell ist die Autorin von *The Power of Focusing* und Herausgeberin von *The Focusing Connection Newsletter*. Sie ist Koordinatorin am International Focusing Institute.



Melatengürtel 125a • 50825 Köln
Telefon (0221) 92 59 08-0 • Telefax (0221) 25 12 76
E-mail: gwg@gwg-ev.org • www.gwg-ev.org