

Kriterien für erfolgreiche Multiplikator*innen-Schulungen als Grundlage für die Implementierung eines Gesprächstrainings in der Lehrer*innenfortbildung

Christina Kuboth & Gernot Aich
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Zusammenfassung: Beratung und Gesprächsführung mit Eltern stellen Grundschullehrkräfte vor Herausforderungen, auf die sie in der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung kaum vorbereitet werden. Aus diesem Grund wird das Training Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG) als landesweite Lehrkräftefortbildung, durchgeführt von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, eingesetzt. Um den Implementationsprozess zu begleiten, wurde zunächst die Schulung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ($N=18$) anhand eines Mixed-Methods-Designs mit vier Messzeitpunkten evaluiert: Die Teilnehmenden werden zur Schulung befragt und setzen sich für diese selbst Ziele. Die Ergebnisse belegen die hohe Zufriedenheit mit der Schulung, den adäquaten Aufbau, die didaktisch sehr gut vermittelten Inhalte sowie die hohe Zielerreichung in den Bereichen Gesprächsführungskompetenz, methodisch-didaktische Umsetzung der Trainings und Beratung. Auf einen gelungenen Implementationsprozess deuten auch die Einschätzungen der Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Implementationsoutcomes *Akzeptanz*, *Übernahme* und *Angemessenheit* (Petermann, 2014) hin. In einem nächsten Schritt konnten als weitere Kriterien für erfolgreiche Multiplikator*innen-Schulungen Merkmale einer förderlichen Lernatmosphäre, des/der Ausbilders/Ausbilderin und der Schulungsteilnehmenden identifiziert werden.

Schlüsselbegriffe: Gesprächsführung, Lehrer*innentraining, Evaluation, Multiplikator*innen-Schulung, Implementation

Criteria for successful multiplier training courses as basis for implementing a conversation training in teacher professional development

Summary: To improve teachers' counselling skills, the „The Gmünder Model for consultations with parents“ (GMG), carried out by multipliers, will be implemented as a statewide teacher training course. To accompany the process of implementation, the training of the multipliers ($N=18$) was first evaluated by means of a mixed-method design with four measurement times. The results of the data prove the high satisfaction of the multipliers with the training, the adequate construction, the didactically very well-mediated content, the high goal attainment of the multipliers in the areas of conversation skills, methodical and didactic implementation of the training and counselling. A successful implementation process also indicates the assessments of the evaluation results regarding the implementation outcomes *acceptance*, *takeover* and *appropriateness* (Petermann, 2014). Further conditions could be identified for a successful multiplier training: Features of a conducive learning atmosphere, of the trainer and the training participants.

Keywords: Counselling interview, teacher training, evaluation, multiplier training, implementation

In der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird der Bereich der Kommunikation und Gesprächsführung (mit Eltern) zur Vorbereitung auf die Praxis bisher

eher vernachlässigt, obwohl viele Forschungsgruppen eine hohe Belastung der Lehrkräfte durch das Fehlen entsprechender Kompetenzen bereits identifiziert haben (Aich, Kuboth, Gart-

meier & Sauer, 2017; Bauer, 2007; Schaarschmidt, 2010; Unterbrink et al., 2012). Aus diesem Grund wurden in den letzten Jahren verschiedene Trainings für Lehrkräfte in diesem Bereich entwickelt und teilweise auch evaluiert. Die Autorinnen und Autoren fordern in diesem Zusammenhang häufig, dass die Trainings flächendeckend über eine Multiplikator*innen-System implementiert werden sollten (Gartmeier, 2018; Hertel, 2009; Pixner, 2014; Schaarschmidt & Fischer, 2013). Leider ist dieser Schritt bislang selten erfolgt und wenn, dann wurden die Multiplikator*innen-Schulungen kaum evaluiert. Deshalb werden in diesem Beitrag erste Schritte zur Erforschung der relevanten Kriterien von Multiplikator*innen-Schulungen zur erfolgreichen Implementierung von Gesprächsführungstrainings dargestellt.

Trainings für Lehrkräfte als geeignete didaktisch-methodische Form zur Erlangung von Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz

Eine erfolgreiche Beratung und Gesprächsführung (mit Eltern) hängt stark mit eigenen Einstellungen, Gedanken, Emotionen, Beziehungs- und Rollenfragen zusammen und macht deshalb die Auseinandersetzung mit den eigenen Grund-

haltungen, Erwartungen und Überzeugungen notwendig (Becker-Mrotzek & Brüner, 2004; Fries & Souvignier, 2015; Mutzeck, 2011). Gleichzeitig ist beim Erwerb von Beratungskompetenz ein gewisses Skill-Training wichtig, um alternative Handlungsformen zu erlernen. Trainings für Lehrkräfte sind ein geeignetes Format, um diesen komplexen didaktisch-methodischen Anforderungen gerecht zu werden. Deshalb wurden in den letzten Jahren vermehrt Trainings im Bereich Beratung/Gesprächsführung (mit Eltern) entwickelt.

Beispiele dafür sind „ProfKom“ (Gartmeier, 2018), „BERA – Beratung im schulischen Kontext“ (Fricke et al., 2019), „Training zur Beratungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern“ (Hertel, 2009), „Stärkung für die Schule!“ (Schaarschmidt & Fischer, 2013) sowie das „Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG)“ (Aich & Behr, 2015).

Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG)

Aufgrund der Vorzüge von Lehrer*innentrainings in diesem Bereich wurde bereits 2004 ein Training zur Gesprächsführung mit Eltern entwickelt: das GMG. In diesem Modell wurden drei Beratungskonzepte, das Personenzentrierte

Tab. 1: Kurze Darstellung des GMG (Aich et al., 2017 a)

Modul	Inhalte
Modul 1: Die Grundeinstellungen der Transaktionsanalyse	Analyseinstrument für hierarchische und nicht-hierarchische Kommunikationsstruktur
Modul 2: Die Kernbedingungen nach Rogers	Grundlagen zum Beziehungsaufbau: – Empathie – Bedingungsfreie Wertschätzung – Authentizität
Modul 3: Das Ich-Zustandsmodell	Dieses Modell dient als strukturgebendes Element im Kommunikationsprozess
Modul 4: Die Kommunikationsregeln der Transaktionsanalyse	Funktionale und dysfunktionale Kommunikationsmuster erkennen
Modul 5: Die Abwertungshierarchie	Umgang mit Beratungsresistenz und unterschiedlichen Perspektiven auf ein Problem
Modul 6: Das Spielekonzept nach Berne	Konfliktlösungsstrategien und Integration der Inhalte der Module 1 – 5

Konzept nach Rogers (1951), die Transaktionsanalyse nach Berne (1961), sowie das lösungsorientierte Vorgehen (Shazer, 2002), miteinander verzahnt, sodass ein inhärentes Gesamtmodell mit den Stärken der einzelnen Konzepte entstand. Dieses wurde bereits mehrfach auf den Anwendungsbezug und den Nutzen für die Teilnehmenden evaluiert (Aich, 2015; Aich & Behr, 2010; Hölldampf, Aich, Jakob & Behr, 2008).

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die sechs aufeinander aufbauenden und kohärent verzahnten Module des Trainings (Aich, Kuboth & Behr, 2017 a). Die Durchführung des Trainings gestaltet sich methodisch nach dem Sandwich-Prinzip nach Wahl (2013), wobei sich Input-Phasen mit Phasen der subjektiven Auseinandersetzung in Form von Übungen und Rollenspielen mit anschließenden Reflexions- und Feedbackphasen abwechseln (Aich et al., 2017 b). Diese Vorgehensweise der Verknüpfung der genannten Phasen hat sich bereits als effektiv erwiesen (Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim & Santoro, 2010; Landry, Anthony, Swank & Monseque-Bailey, 2009; Rzejak, Lipowsky & Bleck, 2020) und wurde bei der Entwicklung des Trainings beachtet. Hinzu kamen die zwischen den Trainingstagen bedeutsamen Zeiträume zur Erprobung und Festigung der neu erworbenen Kompetenzen (Goldenberg & Gallimore, 1991; Lipowsky, 2014).

Schulung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Disseminierung von Trainings

Um den praktischen Nutzen eines gut evaluierten Trainingskonzepts einem breiten Personenkreis zugänglich zu machen, ist eine flächendeckende Disseminierung sinnvoll (Aich et al., 2017 b; Hertel, 2009). Hierfür bieten sich Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Multis) an, die speziell für die Aufgabe der Verbreitung und Umsetzung des Trainings geschult werden.¹ Für die erfolgreiche Implementierung und Disseminierung einer Interventionsmaßnahme hat die qualifizierte Schulung eine essenzielle Bedeu-

tung (Beelmann & Karing, 2014; Durlak & DuPre, 2008). Trotz dieser plausiblen Forderung findet sich die Schulung von Multis in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen kaum wieder. Teilweise wird die Schulung kurz beschrieben, jedoch sind kaum Erkenntnisse vorhanden, die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Multi-Schulungen aufzeigen (Aich, Kuboth & Behr, 2017 b; Job & Hahlweg, 2016; Krause, 2009). Die wenigen Erkenntnisse zeigen, dass die Ausbildungsdauer für die Qualifizierung zum Multi zwischen 50 und 150 Stunden liegen sollte, wobei zwischen den einzelnen Ausbildungsmodulen Zeit zur Erprobung, Verarbeitung und Vertiefung des Gelernten sowie zum Selbststudium liegen sollte (Bachmann, Runkel & Scholl, 2010; Goldenberg & Gallimore, 1991; Gräsel, 2008; Lipowsky, 2014). Eine weitere Erkenntnis aus der Studienlage weist darauf hin, dass die Auswahl der Multis hinsichtlich der persönlichen Voraussetzungen, der Ausbildungsmotivation und der Identifikation mit den Inhalten des Trainings essenziell ist (Bachmann et al., 2010; Roter-Steinberg, 2003). Um dies sicherzustellen, wird ein Bewerbungs- bzw. Auswahlverfahren vorgeschlagen.

Die Schulung der Multis für das GMG

Aufgrund der Wirksamkeit des oben dargestellten GMG-Trainings wurde dieses als eine landesweite Maßnahme des Kultusministeriums Baden-Württembergs zur Stärkung der Beratungskompetenz von Primarschullehrkräften nach dem Wegfall der verbindlichen Grundschulempfehlung ausgewählt. Die Disseminierung des Trainings sollte über Multis erfolgen. Für die Rekrutierung geeigneter Multis orientierten sich die Projektverantwortlichen an den oben aufgeführten Erkenntnissen hinsichtlich der sorgfältigen Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten (Bachmann et al., 2010;

¹ Im Zusammenhang mit Trainings werden bei der Qualifizierung von Personen, die das Training mit Teilnehmenden dann durchführen können, die Begriffe Schulung, (Trainer-)Ausbildung und Train-the-Trainer-Modell eingesetzt, wobei wir den Begriff Schulung verwenden.

Rotering-Steinberg, 2003). Der Gesamtzeitraum der Schulung betrug fünf Monate und umfasste 50 Präsenzstunden, welche auf drei zweitägige Veranstaltungen aufgeteilt wurden. Die Schulungen wurden von einem Ausbilder durchgeführt. Eine Co-Ausbilderin gab Rückmeldungen zum Inhalts- und Prozessverlauf. Ziel der Schulung war die Befähigung der Multis zur flächendeckenden Durchführung des GMGs als 3,5-tägige Fortbildung für Primarschullehrkräfte in Baden-Württemberg (Aich et al., 2017b).

Für die Durchführung der Multi-Schulung wurde das im ursprünglichen Training verwendete Sandwich-Prinzip erweitert und auf die spezifischen Anforderungen der Multis angepasst, z. B. methodisch-didaktische Fragen der Umsetzung des Trainings als Lehrer*innenfortbildung. Für die Planung der Schulung wurden die Lernmechanismen von Bachmann et al. (2010) einbezogen. Diese umfassen:

- Lernen am Modell: Die Teilnehmenden beobachten und erleben die Verhaltens- und Vorgehensweise der Ausbilderin/des Ausbilders bei der Durchführung des Trainings sowie andere Gruppenmitglieder und haben dadurch die Möglichkeit, Verhaltensweisen zu übernehmen.
- Lernen durch Probehandeln: Die Teilnehmenden haben die Gelegenheit, in einem geschützten Rahmen bspw. in Rollenspielen neue Verhaltensweisen auszuprobieren.
- Lernen durch Feedback: Durch Rückmeldungen von Ausbilder*in und Ausbildungsgruppe können die Teilnehmenden ihre Selbstwahrnehmung verändern und ihr Verhaltensspektrum erweitern.
- Lernen durch Reflexion: Anhand vielfältiger Möglichkeiten durch die beschriebene Vorgehensweise haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, eigene Einstellungen und Haltungen zu reflektieren.

Die Schulung wurde durch ein ausgearbeitetes Trainingsmanual mit den Unterlagen für die Anwendung flankiert.

Wissenschaftliche Begleitung des Implementationsprozesses

Nach Beelmann und Karing (2014) sind für die erfolgreiche Initiierung und Gewährleistung des Implementationsprozesses folgende Ebenen wichtig: die individuelle Ebene, die institutionelle Ebene sowie die politisch-administrative und gesellschaftliche Ebene. Für die Evaluation im Kontext dieser Arbeit ist nur die individuelle Ebene der Multis von Interesse, da deren Qualifizierung als grundlegend für die erfolgreiche Implementation gilt (Durlak & DuPre, 2008; Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014). Aus diesem Grund sind die Wahrnehmungen und Einstellungen der Multis relevant, wenn es darum geht, Konzeptschwächen, Fehlplanungen, falsche Erwartungen, Ungenauigkeiten usw. aufzudecken (Altrichter & Wiesinger, 2005; Gräsel & Parchmann, 2004; Petermann, 2014).

Um Einschätzungen hinsichtlich des Erfolgs der Initiierung des Implementationsprozesses vornehmen zu können, dienen die Implementationsoutcomes nach Petermann (2014), da sie Stärken und Limitationen des Implementationsprozesses beleuchten. Für das vorliegende Projekt zum Zeitpunkt der (abgeschlossenen) Multi-Schulung sind die folgenden drei Outcomes bedeutsam:

- (1) Akzeptanz: Gemeint ist hiermit, wie stark die Zufriedenheit der Multis mit der Maßnahme ausgeprägt ist.
- (2) Übernahme: Unter Übernahme wird die Absicht bzw. die Entscheidung der Multis verstanden, das Training tatsächlich in die Praxis umzusetzen.
- (3) Angemessenheit: Bei der Angemessenheit geht es darum, ob die Multis die Maßnahme tatsächlich als nützlich, realisierbar und kompatibel einschätzen.

Vor allem die Akzeptanz hat eine hohe Bedeutung und stellt eine essenzielle Voraussetzung für die erfolgreiche Implementation einer Maßnahme dar. Dies zeigen z. B. Kirkpatrick und Kirkpatrick (2012) in ihrem Evaluationsmo-

dell. Durlak und DuPre (2008) sowie Gräsel und Parchmann (2004) kommen zum gleichen Ergebnis.

Ziele und untersuchte Fragestellung

Ziel der Multi-Schulung ist es, die Teilnehmenden so zu qualifizieren, dass sie selbstständig das GMG-Training mit Lehrkräften durchführen können. Um die Zielerreichung zu überprüfen, enthält die durchgeführte Evaluation gestaltend-formative sowie summativ-bilanzierende Elemente (Döring & Bortz, 2016; Gollwitzer & Jäger, 2009). Durch die aus dem Literatur-Review abgeleiteten Evaluationselemente sowie die Implementationsoutcomes Akzeptanz, Übernahme und Angemessenheit können Rückschlüsse auf die Optimierung der Intervention und den Stand des Implementationsprozesses gezogen werden. Zudem werden aus den Erkenntnissen Kriterien abgeleitet, die allgemein für die erfolgreiche Umsetzung von Multi-Schulungen von Bedeutung sind.

Daraus ergeben sich für die vorliegende Studie folgende konkrete Fragestellungen:

1. Wie beurteilen die zukünftigen Multis die einzelnen Schulungsabschnitte zu t1 (Modul 1 und 2), t2 (Modul 3 und 4) sowie t3 (Modul 5 und 6)?

2. Wie beurteilen die Multis die Konzeption der Module?
3. Welche Ziele haben die Multis sich selbst hinsichtlich der Schulung gesetzt und zu wie viel Prozent haben sie diese nach der Schulung erreicht?
4. Wie beurteilen die zukünftigen Multis die gesamte Schulung abschließend und wie schätzen sie die Tauglichkeit des Trainings für Primarschullehrkräfte ein?

Methode

Untersuchungsdesign

Zur Analyse und Einschätzung der Implementationsoutcomes Akzeptanz, Übernahme und Angemessenheit wird ein Mixed-Method-Design verwendet. Einen Überblick über den zeitlichen Ablauf und die eingesetzten Instrumente, welche im Anschluss näher erläutert werden, gibt Abbildung 1.

Stichprobe

Von insgesamt 73 Bewerberinnen und Bewerbern wurden 46 aufgrund ihrer Bewerbungen zu einem 30-minütigen Bewerbungsgespräch eingeladen, in dem sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Gesprächsführung/Beratung sowie ihre Motivation für das gesamte Projekt darlegten. Die Gespräche wurden von zwei Projektleitern des Kultusministeriums sowie dem Ausbilder geführt. Von 22 Zusagen be-

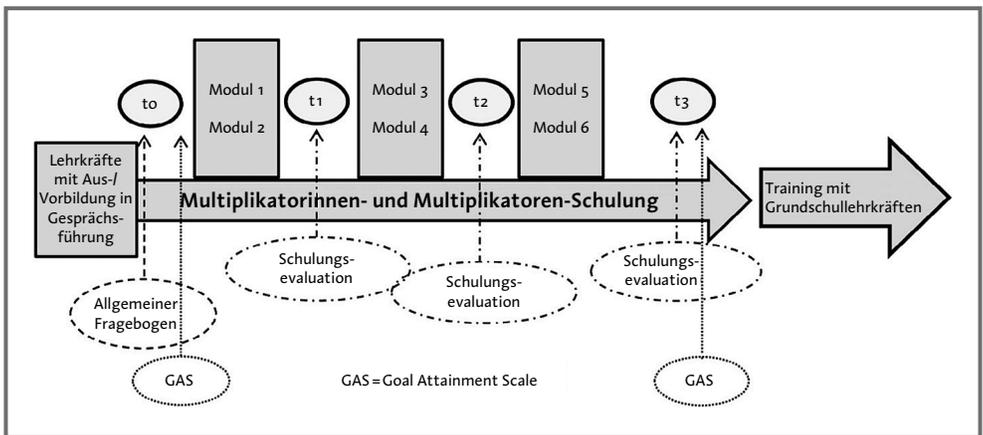


Abb. 1: Evaluationsdesign der Schulung der zukünftigen Multis

gannen 20 Multis die Schulung. Während der Schulung schieden zwei Multis aus, sodass $N=18$ Multis ($w=16$, $m=2$) die gesamte Schulung beendeten. Im Durchschnitt waren die Lehrkräfte 40.9 Jahre ($SD=6.5$) alt und seit 15.9 Jahren ($SD=7.02$) im Schuldienst. Bis auf zwei Lehrkräfte konnten alle eine Vor- bzw. Ausbildung im Bereich Beratung und Gesprächsführung vorweisen. Dazu gehört u. a. die Ausbildung zur Beratungslehrkraft oder Weiterbildungen in einem humanistischen Beratungsansatz. Darüber hinaus hatten 16 Multis bereits Erfahrung als Fortbildnerin bzw. Fortbildner in der Lehrer*innen-Weiterbildung.

Erhebungsinstrumente und Methoden der Datenauswertung

Für die Prozessevaluation wurde nach jeder zweitägigen Schulung ein Fragebogen zur Evaluation der Module in Anlehnung an die Veranstaltungsevaluation nach Rindermann (2003) und Staufenbiel (2000) eingesetzt. Dieser bestand aus zwei Skalen und Einzelitems mit fünfstufiger Likertskala und wurde aufgrund eines Pretests mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule angepasst. Die Skala *Schulung* beinhaltete zwei Items zur Atmosphäre und zur Aufbereitung der Veranstaltung (z. B. *Die Atmosphäre ist sehr angenehm*, Cronbachs $\alpha = .79$). Die Skala *Konzept/Struktur/praktische Bestandteile* beinhaltete sechs Items u. a. zur Nachvollziehbarkeit, zur Herstellung von Bezügen zwischen Theorie und Praxis, zu Übungen, zur räumlichen Ausstattung, zu den Materialien und zu Rückmeldungen (z. B. *Der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung ist für mich gut nachvollziehbar (roter Faden)*, Cronbachs $\alpha = .80$). Die Skalen *Verständlichkeit* (z. B. *Die Präsentationen der Dozentin bzw. des Dozenten sind für mich verständlich.*) und *Lehrperson* (z. B. *Der/die Lehrende kann komplexe Sachverhalte einfach darstellen.*) mussten aufgrund der schlechten internen Konsistenzen auf Itemebene ausgewertet werden. Des Weiteren gab es einzelne Items zu den Bereichen *Selbsteinschätzung* (z. B. *Bewerten Sie Ihre eigenen Vorkenntnisse.*) und *Gesamteinschätzung der Veranstaltung* (z. B. *Das Modul hat mich gut auf meine zukünftige Tätigkeit vorbereitet.*). Pro Modul kamen zwei offene Fragen zu positiven Aspekten und Verbesserungsvorschlägen des Moduls hinzu, d. h. vier offene Fragen zu jedem Messzeitpunkt sowie eine zusätzliche offene Frage zum letzten Messzeitpunkt t_3 , bei der sich die Teilnehmenden allgemein zur gesamten Schulung äußern konnten.

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mittels Häufigkeitsauswertungen der deskriptiven Statistik computergestützt mit der Statistik-Software SPSS Version 25. Die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch anhand einer Kategorienbildung bearbeitet und analysiert. Hierfür wurden zunächst deduktiv Kategorien gebildet, welche sich aus der Fragestellung hinsichtlich Optimierung und zusammenfassender Kontrolle ergaben. Nach der ersten Phase der Codierung konnten in einem zweiten Durchgang am Material selbst induktiv Subkategorien gebildet werden. Der Prozess wurde von zwei Ratern nach dem Prinzip des konsensuellen Codierens durchgeführt, wobei die Codes während des Prozesses mehrfach auf Übereinstimmung geprüft wurden (Kuckartz, 2016).

Um den Outcome der Schulung auf subjektiver Ebene messen zu können, wurde die Goal Attainment Scale (Aich & Behr, 2010; Kiresuk & Sherman, 1968) eingesetzt. Dieses Instrument macht es möglich, subjektive Ziele objektiv zu messen (Schädler et al., 2006). Im Hinblick auf die Umsetzung des Trainings sollten sich die Teilnehmenden vor Beginn der Schulung (t_0) selbst zwei bis fünf Ziele setzen, welche sie anhand einer kurzen Beschreibung präzisieren. Nach Abschluss der Schulung bekamen die Teilnehmenden ihre Ziele wieder vorgelegt und sollten einschätzen, zu wie viel Prozent sie jedes dieser Ziele erreicht hatten. Aus den formulierten Zielen wurden zunächst induktiv Kategorien gebildet. Im Anschluss wurden die Zielangaben von zwei Raterinnen unabhängig voneinander zugeordnet.

Ergebnisse

Fragestellung 1: Wie beurteilen die zukünftigen Multis die einzelnen Schulungsabschnitte zu den Erhebungszeitpunkten t_1 (Modul 1 und 2), t_2 (Modul 3 und 4) sowie t_3 (Modul 5 und 6)?

Zur Beantwortung werden die Ergebnisse der Skalen und Einzelitems des Evaluationsbogens zu den drei Schulungsabschnitten aufgezeigt.

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Skalen *Schulung* und *Konzept/Struktur/praktische Bestandteile* sowie die Einzelitems der Bereiche *Selbsteinschätzung*, *Verständlichkeit*, *Lehrperson* und *Gesamteinschätzung der Veranstaltung*, die sich für alle drei Erhebungszeitpunkte kaum voneinander unterschieden.

Tab. 2: Deskriptive Statistik der Skalen und Items der Veranstaltungsevaluation zu den drei Messzeitpunkten t1, t2 und t3

		N	t1 M(SD)	t2 M(SD)	t3 M(SD)
Skala 1	Schulung ^a	18	1.08 (0.26)	1.19 (0.35)	1.25 (0.52)
Skala 2	Konzept/Struktur/praktische Bestandteile ^a	18	1.32 (0.33)	1.24 (0.40)	1.18 (0.31)
Bereich Selbsteinschätzung					
Item 1	Eigene Vorkenntnisse ^c	18	2.28 (0.75)	2.17 (0.86)	2.56 (0.92)
Bereich Verständlichkeit					
Item 2	Transparentes Anliegen der Veranstaltung ^a	18	1.11 (0.32)	1.17 (0.51)	1.06 (0.24)
Item 3	Verständliche Präsentation des Dozierenden ^a	18	1.11 (0.32)	1.11 (0.47)	1.11 (0.32)
Bereich Lehrperson					
Item 4	Klare und hinreichend ausführliche Antworten auf Fragen ^a	18	1.00 (0.00)	1.00 (0.00)	1.06 (0.24)
Item 5	Sehr freundlicher Umgang mit den Teilnehmenden ^a	18	1.00 (0.00)	1.06 (0.24)	1.06 (0.24)
Item 6	Einfache Darstellung komplexer Sachverhalte ^a	18	1.28 (0.46)	1.11 (0.32)	1.11 (0.32)
Bereich Gesamteinschätzung der Veranstaltung					
Item 7	Arbeitstempo ^d	18	2.78 (0.55)	2.83 (0.38)	3.00 (0.34)
Item 8	Stoffumfang ^b	18	3.06 (0.42)	2.83 (0.38)	2.94 (0.24)
Item 9	Von den Teilnehmenden gestaltete Anteile ^b	17	3.11 (0.32)	3.12 (0.33)	3.17 (0.38)
Item 10	Teilnehmerzahl ^b	17	2.94 (0.24)	3.00 (0.00)	3.06 (0.24)
Item 11	Anforderungsniveau ^e	18	3.00 (0.00)	3.00 (0.00)	3.00 (0.00)
Item 12	Lernzuwachs ^a	18	1.50 (0.79)	1.44 (0.71)	1.50 (0.86)

Anmerkungen: ^a 5-stufiges Antwortformat (1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu), ^b 5-stufiges Antwortformat (1 = zu groß bis 5 = zu gering), ^c 5-stufiges Antwortformat (1 = sehr gut bis 5 = sehr gering), ^d 5-stufiges Antwortformat (1 = zu schnell bis 5 = zu langsam), ^e 5-stufiges Antwortformat (1 = zu hoch bis 5 = zu niedrig).

Tab. 3: Items *Aufmerksamkeit der Teilnehmenden während der Veranstaltung* und *Erfüllung positiver Erwartungen*

	t1	t2	t3
Erfüllung positiver Erwartungen	N=18	N=18	N=17
– mehr als 100%	1	5	5
– 100%	13	6	7
– 90%	4	5	4
– 80%	0	2	1
Aufmerksamkeit während der Veranstaltung zu	N=18	N=18	N=18
– 100%	3	7	4
– 90%	9	8	10
– 80%	5	2	4
– 70%	1	1	0

Für den Bereich *Selbsteinschätzungen* zeigt Tabelle 3 die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer während der Veranstaltung, welche über alle drei Messzeitpunkte hoch ausfiel, sowie die positiven Erwartungen aus dem Bereich Gesamteinschätzung der Veranstaltung, welche – mit drei Ausnahmen – zu 90% bis mehr als 100% an allen drei Schulungsterminen erfüllt wurden.

Die *abschließende Bewertung in Schulnoten* fiel für die drei Schulungstermine wie folgt aus: Für t1 = 1.0, für t2 = 1.2 und für t3 = 1.2 (N = 18).

In Tabelle 4 wird ersichtlich, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gut auf ihre *zukünftige Multiplikator*innentätigkeit* vorbereitet sahen.

Fragstellung 2: Wie beurteilen die Multis die Konzeption der Module?

Zur Beantwortung folgen die Freitext-Antworten der Teilnehmenden zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2 und t3 samt Ankerbeispielen (AB):

- t1: Fast alle Teilnehmenden sahen die ersten beiden Module als Basis für eine gelungene Gesprächsführung und schrieben ihnen deshalb eine besondere inhaltliche Relevanz zu. AB: „[M1] ist für mich die Grundlage, der Boden auf dem alles andere gedeihen kann.“, „Kenntnis der Grundpositionen hilft zu verstehen, warum Gespräche nicht erfolgreich waren trotz eingesetzter Gesprächstechnik.“.

Tab. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen des Items *Vorbereitung auf die Multiplikator*innentätigkeit* der Module M1 bis M6 aus dem Bereich Gesamteinschätzung der Veranstaltung

	N	t1		t2		t3	
		M1 M (SD)	M2 M (SD)	M3 M (SD)	M4 M (SD)	M5 M (SD)	M6 M (SD)
Gute Vorbereitung auf die Multiplikator*innentätigkeit	18	1.50 (0.71)	1.67 (0.91)	2.00 (1.09)	1.78 (1.11)	1.94 (0.94)	2.00 (0.97)

Anmerkung: 5-stufiges Antwortformat (1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu).

- *t2*: Durch die Modelle in Modul 3 hatten die Teilnehmenden eine Struktur, die ihnen bei der Einordnung und Reflexion von Gesprächen half. Modul 4 ergänzte aus ihrer Sicht diese Matrix zur Analyse funktionaler und dysfunktionaler Gesprächsmuster. AB: „Das Funktionsmodell für mich als Reflexionsmittel sehr hilfreich“, „Unterscheidung funktionaler und dysfunktionaler Aspekte der einzelnen Ich-Zustände“.
- *t3*: Aus Modul 5 zogen die Teilnehmenden besonders vertiefende Erkenntnisse für Situationen, in denen ein Problem unterschiedlich wahrgenommen wurde oder der Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin beratungsresistent war. AB: „Unterstützung für Situationen, in denen kein Problembewusstsein bzw. eine andere Abwertung des Problems vorliegt“.
Besonders positiv bewerteten die Teilnehmenden den Abschluss des Trainings durch Modul 6, da es um Konfliktlösungsstrategien ging, in denen gleichzeitig alle Trainingsinhalte integriert wurden. AB: „Tolle Verknüpfung zu vorigen Modulen – wird zu einem Ganzen“, „Dramadreieck für Spielerkennung und Bewertung ist sehr greifbar und verständlich“.

Fragestellung 3: Welche Ziele haben die Teilnehmenden sich selbst hinsichtlich des Trainings und der Schulung gesetzt und zu wie viel Prozent haben sie diese nach der Schulung erreicht?

Zur Beantwortung dieser Frage werden die Ergebnisse der Goal Attainment Scales samt AB aufgeführt.

Von den zukünftigen Multis wurden insgesamt 63 Ziele genannt, welche sich in drei Hauptkategorien unterteilen ließen: *Gesprächsführungskompetenz der Multis*, *methodisch-didaktische Umsetzung der Trainings* und *Beratung*. Die Raterübereinstimmung betrug bei der Kategorie *Gesprächsführung* 95 %, bei der Kategorie *Umsetzung der Trainings* 90 % und bei der Kategorie *Beratung* 100 %. Die Interrater Reliabilität für Cohens Kappa lag bei $\kappa = 0.89$.

Durchschnittlich gaben die Teilnehmenden 3.5 Ziele an, welche sie zu 85,3 % ($SD = 11.8$) erreichten.

Kategorie „*Gesprächsführungskompetenz der Multis*“

Die *Gesprächsführungskompetenz der Multis* war mit 40 Nennungen (63,5 %) die größte Kategorie, welche Vertiefungen der Kenntnisse zum GMG sowie die Verbesserung der eigenen Gesprächsführungskompetenz beinhaltete.

AB: „*Erweiterung meiner Gesprächsführungskompetenz durch das Gmünder Modell*“, „*eigene Professionalisierung u. a. im Bereich Umgang mit Widerständen/Schwierigkeiten*“.

Innerhalb der Kategorie *Gesprächsführungskompetenz der Multis* ergab sich eine durchschnittliche Zielerreichung von 85,6 % ($SD = 19.1$).

Kategorie „*methodisch-didaktische Umsetzung der Trainings*“

Die Kategorie *methodisch-didaktische Umsetzung der Trainings* umfasste 19 der genannten Ziele (30,2 %), wobei es um den organisatorischen Rahmen, das Zeitmanagement, Methoden und Materialien sowie didaktische Fragen zur Vermittlung des Trainings ging.

AB: „*Fähigkeit zur praktischen Vermittlung des Gmünder Modells*“, „*Konkrete Vorstellung über den methodischen Aufbau der Fortbildung*“.

Innerhalb der Kategorie *methodisch-didaktische Umsetzung der Trainings* erreichten die Teilnehmenden ihre Ziele zu 82,1 % ($SD = 15.1$).

Kategorie „*Beratung*“

Diese Kategorie war die kleinste mit vier Nennungen (6,3 %) und beinhaltete Ziele hinsichtlich der Verbesserung der Beratungskompetenz der am Training teilnehmenden Grundschullehrkräfte, die v. a. mit dem Transitionsprozess von der Grundschule an die weiterführende Schule zusammenhingen.

AB: *„Beratung der Lehrkräfte beim Übertrittsverfahren und anderen Bereichen innerhalb der Schule verbessern“.*

Diese Ziele erreichten die zukünftigen Multis durchschnittlich zu 78,8 % ($SD = 31.3$).

Gründe für die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung der Ziele

Bei den Erläuterungen zur Nicht-Erreichung im unteren Bereich (20–25 % Zielerreichung) gaben die Teilnehmenden an, dass die Inhalte der selbstgesetzten Ziele nicht oder kaum Gegenstand der Schulung waren oder sich die Zielerreichung erst nach der Umsetzung des Trainings zeigen wird.

AB: *„mehr Hintergrundwissen zu Konzepten der Transaktionsanalyse, die aber nicht im Training enthalten waren“, „Zur flächendeckenden Verbreitung von Gesprächsführung beitragen“.*

Für die Ziele, die aus Sicht der Teilnehmenden nicht zu 100 % erreicht wurden, nannten diese fast einheitlich über alle drei Kategorien hinweg, dass es noch weiterer persönlicher Auseinandersetzung und selbstständiger Vertiefung bedarf, um vollständige Sicherheit für die Durchführung der Trainings zu erlangen.

AB: *„Restliche 20 % werden in der Vorbereitung dazu kommen“, „Das Material und die Lehrgänge sind sehr interessant, die praktische Erprobung hilft mir beim Verstehen, inhaltlich muss ich mich selbst noch auseinandersetzen“.*

Diejenigen Teilnehmenden, die ihre Ziele zu 100 % erreicht sahen, beschrieben, dass sie vertiefte Einblicke und Kenntnisse über das Training erhalten haben, sich mit den Inhalten vertraut und gut für die Durchführung der Trainings mit anderen Lehrkräften vorbereitet fühlen. Zudem wurde angemerkt, dass die Zeitabstände zwischen den einzelnen Schulungsabschnitten als gewinnbringend für die Einübung und Auseinandersetzung mit den Inhalten wahrgenommen wurden.

AB: *„Ich kann erklären, was GMG bedeutet, kenne die Grundlagen und die Module/Hilfen/Hintergründe.“, „Fühle mich so weit, dass ich mit überschaubarer Vorbereitung das Training abhalten kann.“, „Sehr viele Informationen erhalten, durch Zeitspanne gute Möglichkeiten selbst auszuprobieren und weiterzulesen“.*

Fragestellung 4: Wie beurteilen die zukünftigen Multis die gesamte Schulung abschließend und wie schätzen sie die Tauglichkeit des Trainings für Primarschullehrkräfte ein?

Zur Beantwortung werden die anhand der offenen Fragen gebildeten Kategorien samt AB aufgeführt.

Einschätzungen zum didaktisch-methodischen Arrangement

Insgesamt hoben die Teilnehmenden die Übungen und Rollenspiele als gewinnbringend hervor, da sie dadurch zur Reflexion ihrer Kommunikationsmuster angeregt wurden und alternative Handlungsmöglichkeiten entwickeln und testen konnten. In diesem Kontext wurde auch die gute Verzahnung von Theorie und Praxis betont.

AB: *„Übungen + Reflexion auf dem theoretischen Hintergrund“, „in Rollenspielen sich hinein fühlen trägt viel zum Verständnis bei“, „praktische Übungen dazu, die Erkenntnisprozesse in Gang setzen“, „optimale Passung von Theorie-Praxis-Verknüpfung“.*

Zeit

Der Zeitumfang der Schulung war für die Mehrheit der Teilnehmenden im Verhältnis zum Input und Anforderungsniveau angemessen. Teilweise wurde moniert, dass noch mehr Zeit für weitere Übungen und/oder vertiefende Erklärungen notwendig gewesen wäre.

AB: *„Ich hatte genügend Zeit für die Basis, um mit der zugrunde liegenden Theorie vertraut zu werden“, „mehr Zeit für einzelne Übungen + Auswertungen“.*

Gesamtüberblick über die Struktur der Schulung

Relativ viele Teilnehmende wiesen darauf hin, dass ihnen zu Beginn der Schulung eine noch detaillierte Angabe zu zeitlichen Aspekten, zur Gesamtstruktur samt fachlichen Inhalten und deren späteren Vermittlung fehlte.

AB: *„Gesamtüberblick geben und dann einordnen, wo befinden wir uns“, „Teilweise fehlte mir der Gesamtzusammenhang zwischen Inhalt – Ausbildung – Praxis und Multiplikatorenstätigkeit – teilweise haben sich diese Ebenen bei mir vermischt und ich musste immer wieder ‚entwirren‘.“*

Professionalisierung der Teilnehmenden

Nach Abschluss der Schulung beschrieben die Teilnehmenden ihre persönliche Entwicklung und Bereicherung durch das Training im Bereich Gesprächsführung/Beratung.

AB: *„sehr gewinnbringende Inhalte“, „Ich habe ‚Instrumente‘ kennengelernt bzw. an die Hand bekommen, die es mir ermöglichen (schwierige) Gespräche besser zu führen und mit mir und meinen Gesprächspartnern mehr im Einklang zu sein.“*

Ausbildungsgruppe

Viele Teilnehmende lobten zum Abschluss die gesamte Ausbildungsgruppe, in der sie sich wohlfühlten hatten und sich öffnen konnten.

AB: *„tolle Gruppe“, „Gruppe war sehr bereichernd“.*

Atmosphäre

Die Atmosphäre während der gesamten Schulung nahmen die Teilnehmenden, in Bezug auf unterschiedliche Faktoren, sehr positiv wahr.

AB: *„vertrauensvoller Rahmen“, „sehr angenehme Atmosphäre in der Gruppe“, „sehr wohltuend und bereichernd, eigene Einwände/Widerstände im geschützten und wertgeschätzten Raum äußern und diskutieren zu können“.*

Der Ausbilder

Fast alle Teilnehmenden hoben die Kompetenz des Ausbilders bzw. der Ausbilderin sowie seinen/ihren wertschätzenden Umgang mit der Gruppe hervor. Zudem haben alle das von ihm/ihr an sämtlichen Stellen eingebrachte Feedback sowie seine/ihre Haltung während des gesamten Trainings sehr positiv erlebt.

AB: *„gute, sichere und kompetente Führung“, „Wertschätzung von Leitung deutlich spürbar“, „er/sie lebt, was er/sie vermittelt“.*

Vorfreude auf die Umsetzung der Trainings

Abschließend brachten die Teilnehmenden ihre Vorfreude in Bezug auf die vor ihnen liegenden Trainings zum Ausdruck.

AB: *„Riesenvorfreude in Hinblick auf eigene Fortbildung“, „Ich freue mich, das GMG weitervermitteln zu dürfen!“.*

Praktische Relevanz des Trainings

Die Teilnehmenden sahen im Training GMG eine große praktische Relevanz für Lehrkräfte.

AB: *„toll, dass diese hilfreichen Modelle nun über öffentliche Institutionen den Lehrern zugänglich gemacht werden“, „ich finde die ausgewählten Modelle sehr gut, da sie sehr hilfreich für die Praxis sind“, „Bedeutsamkeit für die Verbreitung extrem hoch“.*

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, anhand der Evaluation der Multi-Schulung Aussagen über die Implementationsoutcomes Akzeptanz, Übernahme und Angemessenheit machen zu können und in einem zweiten Schritt daraus allgemeingültige Indikatoren für Multi-Schulungen zu benennen.

Hierfür wurde nun die Schulung aus Sicht der teilnehmenden Multis zu verschiedenen Zeitpunkten und anhand verschiedener Methoden und Erhebungsinstrumente beurteilt.

Die Ergebnisse der Schulungsevaluation zu den drei Messzeitpunkten t1, t2 und t3 zeigten für sämtliche Bereiche sehr gute Werte, bspw. durch die Bewertung des Stoffumfangs, des Anforderungsniveaus und der Nachvollziehbarkeit des inhaltlichen Aufbaus für jeden Schulungsabschnitt. Besonders diese genannten Items lassen den Schluss zu, dass die Auswahl der Teilnehmenden nach den oben beschriebenen Merkmalen angemessen war und diese aufgrund ihres Vorwissens gut der Schulung folgen konnten. Dies bestätigt bisherige Ergebnisse bzgl. der Auswahl von zukünftigen Multis (Bachmann et al., 2010; Roterling-Steinberg, 2003). Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zu den einzelnen Modulen zeigten auf, dass sie genau das an den Modulen schätzten, was deren Intention war. Dies bestätigt die bereits durchgeführte Evaluation des Trainings (Aich, 2015). Hinzu kamen die selbstgesetzten Ziele der Teilnehmenden. Hier war es zunächst besonders interessant, welche Bereiche die Teilnehmenden überhaupt als Lernaufgabe für sich selbst während der Schulung betrachteten. Die meisten selbstgesetzten Ziele der Teilnehmenden konnten dem Bereich *Gesprächsführungskompetenz erweitern* zugeordnet werden. Dies zeigt, dass sie diesen Bereich als wichtigstes Lernfeld für die eigene Professionalisierung identifizierten. Die zweitgrößte Kategorie *methodisch-didaktische Umsetzung der Trainings* erstaunte da weniger, da sich dieser Bereich auf spezifische Fragen der Umsetzung bezog und weniger Erfahrungen aufseiten der Teilnehmenden vorlagen. Die letzte Kategorie ist die kleinste. In dieser zeigte sich, dass der Bereich *Beratung* für die Teilnehmenden eine eher untergeordnete Rolle für die Schulung spielte. Für alle drei Kategorien gilt, dass die einzelnen Ziele mit einigen wenigen Ausnahmen während der Schulung sehr gut erreicht wurden.

Die Rückmeldungen nach Abschluss der Schulung geben einen vertieften Einblick in die Wahrnehmungen und Einstellungen der Teilnehmenden, die wiederum relevant für die Einschätzung des Implementationsprozesses sind (Altrichter, 2010; Gräsel & Parchmann, 2004; Petermann, 2014). Die Hervorhebung des

methodisch-didaktischen Arrangements der Schulung bestätigt die Überlegungen der Projektverantwortlichen zur Konzeption und den bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen in diesem Bereich (Gersten et al., 2010; Rzejak et al., 2020). Darüber hinaus zeigen die Rückmeldungen der Teilnehmenden, dass Lernen durch Reflexion für sie beim Erwerb von neuen Kompetenzen eine bedeutende Rolle spielte. Aufgrund der anfänglichen Schwierigkeiten der Teilnehmenden, sich in die Thematik einzufinden, wäre für zukünftige Schulungen der Einsatz eines Advance Organizer, „eine früh im Lernprozess vermittelte Expertenstruktur“ (Wahl, 2013), denkbar. Dieser könnte den Lernprozess von Anfang an noch transparenter und nachhaltiger gestalten und Inhalte organisieren und strukturieren. Als Ergänzung zur Erleichterung des Einstiegs könnte den Teilnehmenden vor Beginn der Schulung zusätzlich Literatur zur Verfügung gestellt werden.

Die Ergebnisse der gesamten Evaluation lassen Schlussfolgerungen hinsichtlich der drei benannten Implementationsoutcomes zu.

1. Akzeptanz: Die Veranstaltungsevaluationen zu t1, t2 und t3, die hohe Erreichung der subjektiven Ziele sowie die Bewertung der Teilnehmenden hinsichtlich des Konzepts und der Vorbereitung auf die Umsetzung der Trainings weisen auf eine hohe Zufriedenheit der Multis mit der Schulung hin.
2. Übernahme: Aufgrund der geäußerten Vorfreude der Teilnehmenden auf die Umsetzung der Trainings ist zum jetzigen Zeitpunkt davon auszugehen, dass die Multis das Training so umsetzen werden, wie sie es in der Schulung kennengelernt haben.
3. Angemessenheit: Die Einschätzungen der Multis zeigen, dass sie im Training eine große praktische Relevanz für Grundschullehrkräfte sehen, die sich dadurch im Bereich Beratung/Gesprächsführung professionalisieren können. Zum Zeitpunkt der abgeschlossenen Schulung sehen sie die Umsetzung der Trainings mit etwas Vorbereitungsaufwand als sehr gut realisierbar.

Die Einschätzungen der Outcomes zeigen, dass die für den Implementierungsprozess notwendige Qualifizierung der Multis erfolgreich war und ein erster Grundstein für die erfolgreiche Disseminierung der Trainings gelegt wurde (Fries & Souvignier, 2015; Petermann, 2014).

Neben den bestätigenden Erkenntnissen der Untersuchung ergaben sich weitere Kriterien, die für erfolgreiche Multi-Schulungen relevant sein können.

Basis für eine erfolgreiche Multi-Schulung ist eine förderliche Lernatmosphäre: Die Gruppe ist während der Schulung ein „geschützter Raum“. In diesem kann sich jedes Gruppenmitglied frei äußern, angstfrei Erfahrungsübungen durchführen und verschiedene neue Handlungsweisen ausprobieren, wobei es keine Bewertung von anderen Mitgliedern zu befürchten hat. Dies ist insofern besonders wichtig, da Trainings im Allgemeinen oft (Selbstreflexions-)Übungen und Rollenspiele beinhalten. Durch einen regen und offenen, wertfreien Austausch gelingt Lernen durch Reflexion (Bachmann et al., 2010). In einem geschützten Raum können die Teilnehmenden so ihr professionelles Selbst, d. h. ihre Kompetenzen und Qualifikationen weiterentwickeln.

Während der gesamten Schulung hat die Rolle des Ausbilders eine große Bedeutung. Sein Agieren ist geprägt von den Kernvariablen nach Rogers (Echtheit, wertschätzender Umgang, Empathie). Dies zeigt sich bspw. in einem wertschätzenden Umgang mit sämtlichen Anliegen der Teilnehmenden. Durch ein authentisches Verhalten werden Interventionen glaubwürdig. Dies kann so weit gehen, dass er/sie sich in hohem Maße mit der Intervention identifiziert. Auch eine hohe Fachkompetenz des Ausbilders trägt zum authentischen Verhalten bei.

Zudem profitiert die Gruppe von einem hohen Grad an (Vor-)Qualifikationen der einzelnen Gruppenmitglieder. Dies ist insofern von Bedeutung, dass Diskussionen und Reflexionsprozesse aufgrund des Fachwissens der einzelnen Gruppenmitglieder meist direkt auf der Metaebene ansetzen können. Dies spart nicht nur Zeit, sondern trägt zur Qualität der Schulung bei.

Wie das Agieren des Ausbilders sollte das der Gruppenmitglieder durch die drei Kernvariablen nach Rogers gekennzeichnet sein. Dies befördert im Laufe der Schulung die Offenheit für verschiedene Lösungswege und Handlungsoptionen.

Die Tatsache, dass die Studie Daten während und direkt nach der Schulung generierte, war ein bedeutsamer, erster Schritt für den Erkenntnisgewinn zu Multi-Schulungen. Nichtsdestotrotz gibt es Limitationen, die bei weiteren Studien verbessert werden müssen, um die Datenlage zu optimieren. Hierzu gehören eine Vergrößerung der Stichprobe, die mehrmalige Durchführung der Multi-Schulung mit weiteren Teilnehmenden und der Einsatz anderer Ausbilder*innen sowie eine Fokussierung der Fragestellung und ggf. der Einsatz anderer Erhebungsinstrumente. Zudem stellt diese Evaluation einen ersten Schritt der Implementierung des Trainings als landesweite Fortbildung dar. Für ein umfassendes Bild ist es notwendig, die Multis weiter zu begleiten und dann auch die von ihnen durchgeführten Trainings mit Primarschullehrkräften zu evaluieren.

Danksagung

Wir danken dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und der Akademie für Innovative Bildung und Management Heilbronn-Franken (AIM) für die Kooperation und die Unterstützung bei der Umsetzung des Projekts.

Literatur

- Aich, G. (2015). *Professionalisierung von Lehrenden im Eltern-Lehrer-Gespräch. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms* (2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Aich, G. & Behr, M. (2010). Kommunikation mit Eltern. Training und Evaluation der Gesprächsführung zwischen Lehrpersonen und Eltern. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (279–295). Münster: Waxmann.
- Aich, G. & Behr, M. (2015). *Gesprächsführung mit Eltern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017 a). Das Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern – Überblick und Anwendung. In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (1. Auflage, S. 112–125). Weinheim: Beltz.

- Aich, G., Kuboth, C. & Behr, M. (2017b). Training von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nach dem Gmünder Modell zur Gesprächsführung mit Eltern (GMG). Disseminierung und Evaluation eines integrierten Konzepts für ein landesweites Lehrertaining. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (4), 282–289.
- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M. & Sauer, D. (Hrsg.). (2017). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (17–34). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Bachmann, T., Runkel, R. & Scholl, W. (2010). Ausbildung von Trainern, Coaches und Beraterinnen für Organisationen. In U. P. Kanning, L. v. Rosenstiel & H. Schuler (Hrsg.), *Jenseits des Elfenbeinturms: Psychologie als nützliche Wissenschaft* (1., Aufl., 210–222). Göttingen, Niedersachsen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bauer, J. (2007). Beziehungen gestalten, Konflikte entschärfen. Coaching für Lehrergruppen. Ein Manual. *Psychologie heute compact*, 16, 90–95.
- Becker-Mrotzek, M. & Brünner, G. (2004). Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In M. Becker-Mrotzek & G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (S. 29–45). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Beilmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung. Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 129–139.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy – A Systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350.
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J. et al. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 16–29.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2015). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 2., vollständig überarb. und aktualisierte Aufl., 401–419). Berlin: Springer.
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz* (Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S. & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694–739.
- Goldenberg, C. & Gallimore, R. (1991). Changing teaching takes more than a oneshot work-shop. *Educational Leadership*, 48(3), 69–72.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt* (Anwendung Psychologie, 1. Aufl.). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Gräsel, C. (2008). Die Anregung zur Kooperation im Rahmen von Fortbildungen: unterschiedliche Wege. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26(1), 64–71.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg. Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(32), 196–214.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann. Münster.
- Höldampf, D., Aich, G., Jakob, T. & Behr, M. (2008). The use of the person-centred approach for parent-teacher communication: A qualitative study. In M. Behr & J. Cornelius-White (Hrsg.), *Facilitating young people's development: International perspectives on person-centred theory and practices* (164–175). Ross-on-Wye, England: PCCS Books.
- Job, A.-K. & Hahlweg, K. (2016). Förderung der Empathie bei Paaren mithilfe des Kommunikationstrainings „Ein Partnerschaftliches Lernprogramm – EPL“. In M. Roth, V. Schönefeld & T. Altmann (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium* (177–189). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kiresuk, T. J. & Sherman, R. E. (1968). Goal Attainment Scaling: A General Method for Evaluating Comprehensive Community Mental Health Programs. *Community Mental Health Journal* (4), 445–453. Zugriff am 25. 1. 2018. Verfügbar unter <https://page-one.live.cf.public.springer.com/pdf/preview/10.1007/BF01530764>
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2012). *Evaluating training programs. The four levels* (3. ed., [veränd. Nachdr.]. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Krause, G. (2009). Das Braunschweiger Trainingsmodell – „next generation“. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz trainieren* (29–46). Aachen: Shaker.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of Comprehensive Professional Development for Teachers of At-Risk Preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 448–465.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (511–541). Münster, Westf: Waxmann.
- Mutzeck, W. (2011). Pädagogisches Training als Möglichkeit der Vermittlung von Handlungskompetenzen am Beispiel des Studiengangs Beratung. In K. Popp, C. Melzer & A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung. Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 122–128.

- Pixner, S. (2014). *Evaluation einer Gesundheitspräventionsmaßnahme für baden-württembergische Lehrkräfte (Lehrergesundheitsprojekt) gemäß dem „Lehrer/innen-Coaching nach dem Freiburger Modell“ in zwei Darbietungsmodi (Dissertation)*. Universität Potsdam. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-77998>
- Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation* (3), 233–256.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rotering-Steinberg, S. (Hrsg.). (2003). *Ein MultiplikatorInnen-Modell: Train-the-trainer. Das Nürnberger Modell*. Neubiberg: Univ. der Bundeswehr München.
- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Bleck, V. (2020). Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. *Journal für die LehrerInnenbildung*, 20(4), 18–30.
- Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (297–311). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken* (ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung). Weinheim: Beltz.
- Schädler, S., Kool, J., Lüthi, H., Marks, D., Oesch, P., Pfeifer, A. et al. (2006). *Assessments in der Neurorehabilitation*. Bern: Huber.
- Shazer, S. de. (2002). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (Systemische Therapie, 7. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46, 169–181. Zugriff am 7. 9. 2018. Verfügbar unter <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026//0012-1924.46.4.169>
- Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippel, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A. et al. (2012). Burnout and effort – reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International archives of occupational and environmental health*, 85(6), 667–674. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s00420-011-0712-x>
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Christina Kuboth, M.A.

Prof. Dr. phil. Gernot Aich

Abteilung: Päd. Psychologie, Beratung
und Intervention

Pädagogische Hochschule Schw. Gmünd
73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: christina.kuboth@ph-gmuend.de
gernot.aich@ph-gmuend.de