



Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor

Lenske, Gerlinde; Merkert, Alexandra; Strasser, Josef

Published in:

PFLB - Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung

DOI:

[10.11576/pflb-5238](https://doi.org/10.11576/pflb-5238)

Publication date:

2022

Document Version

Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Lenske, G., Merkert, A., & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PFLB - Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 107-121. <https://doi.org/10.11576/pflb-5238>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor

Gerlinde Lenske^{1,*}, Alexandra Merkert² & Josef Strasser²

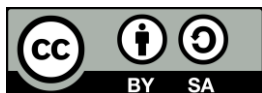
¹ *Leuphana Universität Lüneburg*

² *Universität Koblenz-Landau*

* *Kontakt: Leuphana Universität Lüneburg,
Institut für Bildungswissenschaft,
Universitätsallee 1, C1.210, 21335 Lüneburg
gerlinde.lenske@leuphana.de*

Zusammenfassung: Forschung zur Expertise professioneller Berater*innen legt nahe, dass kompetentes Beraten u.a. in einem adäquaten individuellen Fallverständnis gründet (Strasser et al., 2005). Dieses setzt eine professionelle Wissensbasis voraus, in welcher Erfahrungs- und Grundlagenwissen integriert sind (Strasser & Gruber, 2015). Offen ist, an welche Wissensgrundlagen bei angehenden Lehrkräften angeknüpft werden kann und wodurch ihr Blick auf schulische Beratungssituationen bestimmt ist. Ziel der Studie ist es, die Entwicklung eines videobasierten Instruments voranzutreiben und erste Erkenntnisse über situationsspezifische beratungsbezogene Fähigkeiten zu gewinnen ($n = 49$). Dazu soll geklärt werden, a) ob Studierende relevante Aspekte der Gesprächsführung bei der Beobachtung eines videobasierten Elterngesprächs identifizieren und b) wie die wahrgenommenen Aspekte interpretiert werden. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, welches einen Fragebogen mit geschlossenem und einen mit offenem Antwortformat kombiniert. Quantitativ erfasst wurden in Bezug auf eine videobasierte Elterngesprächssituation Aspekte professionellen Beratungshandelns sowie die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich künftiger Beratungssituationen. Die offenen Fragen beziehen sich auf Wahrnehmungs- und Bewertungsaspekte sowie Optimierungsvorschläge. Die Ergebnisse zeigen, dass basale als positiv einzustufende Verhaltensweisen der gesprächsführenden Lehrkraft von den teilnehmenden Studierenden mehrheitlich erkannt werden, kritische Aspekte im Gespräch sowie Bruchstellen jedoch mehrheitlich nicht identifiziert werden. Ferner sind die teilnehmenden Studierenden nur bedingt in der Lage, förderliche Optimierungsvorschläge zu benennen. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass angehende Lehrkräfte eher geringe situationsspezifische beratungsbezogene Fähigkeiten aufweisen, was auf ein eher rudimentäres beratungsbezogenes Ausgangswissen schließen lässt, welches nicht den Kriterien professioneller Beratung genügt.

Schlagwörter: Beratung; Gesprächsführung; Elterngespräche; Professionalisierung; professionelle Wahrnehmung; Videofälle



1 Einleitung

1.1 Beratung und Gesprächsführung mit Eltern

Beratung und Gesprächsführung stellen ein bedeutendes Handlungsfeld von Lehrkräften dar (Baumert & Kunter, 2006; 2011; Hertel & Schmitz, 2010; Schnebel, 2017), was sich u.a. auch in den Standards für die Lehrkräftebildung widerspiegelt (KMK, 2019). Tendenziell lässt sich in den letzten Jahren ein Anstieg von Beratungsanlässen im schulischen Kontext feststellen (Hertel, 2017; Schnebel, 2017). Sprachliche und kulturelle Heterogenität (Gouleta, 2006) sowie sich verändernde Familien- und Lebensformen fordern dabei das professionelle Handeln von Lehrkräften heraus (Strasser, 2016). Eine gute Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule kann vor diesem Hintergrund für beide Seiten, aber insbesondere auch für die schulische Entwicklung der Schüler*innen gewinnbringend sein (Aich & Behr, 2019). Sie bildet die Grundlage für eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern, die dazu beitragen kann, mögliche Bildungsnachteile zu verringern (Jeynes, 2007) und somit mehr Chancengleichheit im Bildungssystem zu ermöglichen.

Gespräche mit Eltern stellen für Lehrkräfte allerdings auch einen Belastungsfaktor dar. Eine von der Robert Bosch Stiftung (2019) in Auftrag gegebene Forsa-Befragung ($n = 1001$) aus dem Jahr 2018 ergab, dass Elternarbeit, gleich nach Personalmangel und Fragen der Inklusion, zu den größten Herausforderungen im Berufsalltag von Lehrkräften zählt (Robert Bosch Stiftung, 2019). Das kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass Lehrkräfte hinsichtlich Beratung und Gesprächsführung nicht speziell ausgebildet sind und ihnen daher entsprechende Kompetenzen, die erforderlich sind, um auch schwierige Gesprächssituationen mit Eltern meistern zu können, fehlen (Schnebel, 2017). Nuding et al. (2018) arbeiteten in einer Interviewstudie mit 17 Lehrkräften Probleme und Bedürfnisse von Lehrkräften bei der Kommunikation mit Eltern heraus. Die Resultate bestätigen, dass Probleme teilweise strukturbedingt sind, wie bspw. mangelnde Unterstützung und Defizite in der Ausbildung. Den Defiziten in der Ausbildung können die meisten identifizierten Problem- und Bedürfniskategorien zugeordnet werden (Nuding et al., 2018). Die Interviewdaten lassen jedoch auch auf großes Engagement der Lehrkräfte bezüglich einer konstruktiven Kooperation mit dem Elternhaus zum Wohle der Schüler*innen schließen (Nuding et al., 2018). Letzteres kann wiederum als günstige Voraussetzung für den Professionalisierungsprozess in diesem Bereich gedeutet werden.

1.2 Beratungsbezogenes Professionswissen und Gesprächsführungskompetenz

Trotz des hohen Stellenwerts, der Elterngesprächen und auch Elternberatung im Schulalltag als Teil des Professionswissens von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006, 2011) zuzurechnen ist und dem von Lehrkräften empfundenen Defizit in diesem Bereich erfolgt die Förderung beratungsrelevanter Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Lehrkräften bislang nur rudimentär (Aich & Behr, 2019; Gartmeier, 2018; Hertel, 2017). Forschung zur Expertise professioneller Berater*innen legt außerdem nahe, dass kompetentes Beraten in einem adäquaten individuellen Fallverständnis gründet (Strasser et al., 2005). Der Aufbau dieses Fallverständnisses setzt jedoch eine besondere professionelle Wissensbasis voraus, in welcher Erfahrungs- und Grundlagenwissen integriert sind (Strasser & Gruber, 2015). Diese professionelle Wissensbasis und damit einhergehend die Genese eines Fallverständnisses, deren Notwendigkeit auch als auf Elterngespräche und Elternberatung übertragbar angenommen wird, gilt es bereits im Lehramtsstudium anzubahnen. Unklar ist, welche Wissensbasis (Ausgangswissen) und welchen Grad an Fallverständnis Lehramtsstudierende bereits mitbringen. Ein adäquates Fallverständnis erfordert eine professionelle Wahrnehmung der Situation, u.a. der (ggf. verschiedenen) Anliegen der Interaktionspartner*innen, deren Emotionen und Bedürfnisse.

Ob Lehramtsstudierende einen Fall verstehen bzw. zu welchem Grad sie einen Fall verstehen, spiegelt sich demnach in der professionellen Wahrnehmung des Falles wider. In Bezug auf professionsbezogene Kompetenzen im Lehramt wird professionelle Wahrnehmung als situationspezifische Fähigkeit betrachtet, die sowohl die Identifikation situationsrelevanter Aspekte als auch die Interpretation dieser Aspekte im Sinne von begründetem Bewerten und Schlussfolgern beinhaltet (Blömeke et al, 2015; Seidel, 2021; Sherin, 2001).

1.3 Videobasierte Förderung und Erfassung von professionellen Kompetenzen

Anwendungsbezogenes Professionswissen (konditional-prozedurales Professionswissen) sowie situationspezifische Fähigkeiten im Sinne professioneller Wahrnehmung werden im Zuge der Lehrkräftebildung häufig unter Einsatz gezielt für die Lehrkräfteausbildung produzierter Videos geschult (vgl. Seidel, 2021). Die Nutzung solcher Videos ermöglicht unter anderem, praktische Erfahrungen in die Lehrkräftebildung der ersten Phase zu integrieren, und erleichtert somit die Brückenbildung zwischen Theorie und Praxis: Videos bieten die Möglichkeit, „[...] die Situativität, Authentizität, Komplexität und die Kontextgebundenheit [...]“ praktischen Handelns abzubilden (Oser et al., 2010, S. 5) und darüber hinaus die wahrgenommene Praxis theorie- und konzeptbasiert zu analysieren (Krammer & Reusser, 2005). Der in der realen Praxis vorherrschende unmittelbare Handlungsdruck bleibt aus, indem die Situation als solche zunächst unter reflexiver Distanz analysiert werden kann. Handlungsoptionen können somit ohne Zeitdruck, auch kollaborativ, gesammelt und im Anschluss mit Blick auf ihre Praxistauglichkeit sowie ihre theoretische Anbindung diskutiert werden (vgl. Lenske et al., im Druck). Videos ermöglichen außerdem, die Situation mehrfach zu betrachten, was gerade für Lehramtsstudierende, die in professioneller Unterrichtswahrnehmung noch wenig geübt sind, von Vorteil sein kann (Benz, 2020; Borko et al., 2011; Krammer & Reusser, 2005). Für die lernförderliche Wirkung von Videos in der Lehrkräftebildung liegen bereits empirische Befunde vor (zsf. Steffensky & Kleinknecht, 2016; vgl. auch Bönte, Lenske & Leutner, 2021; Gold & Windscheid, 2020; Lenske et al., 2021). Darüber hinaus zeigt sich bei der Analyse von Videos ein stärkeres Empfinden von Immersion und Lernfreude als bei der Analyse von Texten. Allerdings wird die Analyse von Videos teilweise auch als kognitiv belastend erlebt (Syring et al., 2015; van Bebber, 2021). *Staged videos* bzw. inszenierte Videos ermöglichen eine Verdichtung und Zuspitzung der Videos auf relevante Aspekte, sodass von einer geringeren kognitiven Belastung ausgegangen wird, indem weniger irrelevante Aspekte vorkommen und somit das Arbeitsgedächtnis weniger durch diese belastet wird. Zugleich ermöglichen *staged videos* ein Kontrastieren von gelungenem und weniger gelungenem Handeln (Lenske et al., im Druck), wodurch die Konsequenzen von unterschiedlichen Handlungen beobachtet und analysiert werden können.

Im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden an zahlreichen Universitäten zu unterschiedlichen Schwerpunkten Videos für den Einsatz in der Lehre entwickelt. Der überwiegende Teil wurde über das Meta-Videoportal Personen in der Lehrkräftebildung zugänglich gemacht (BMBF, 2021; Holodynski & Meschede, 2021). Betrachtet man jedoch die Schwerpunkte der Videos, geht es i.d.R. um konkrete Unterrichtssituationen und die darin enthaltenen fachlichen, fachdidaktischen und/oder pädagogisch-psychologischen Aspekte. Beraterische Kompetenzen bezüglich des Führens von Elterngesprächen werden hierbei nicht thematisiert. Dies liegt vermutlich daran, dass diese Kompetenzen, wie bereits in Kapitel 1.1 skizziert, in der Lehrkräftebildung nur wenig systematisch curricular verankert sind. Das Projekt ProfKom (Professionalisierung der Kommunikation mit Eltern; Gartmeier, 2018) hat sich diesem bislang unterrepräsentierten Bereich gewidmet und *staged videos* für die Lehrkräftebildung mit dem Fokus auf Elterngespräche entwickelt. Neben den Videos wurden im Projekt ProfKom weitere Materialien für die Förderung kommunikativer und beraterischer Kompetenzen entwickelt

und in ein Trainingsprogramm integriert (Gartmeier, 2018, 2019). Das videobasierte Training hat sich im Rahmen einer experimentellen Studie als lernförderlich erwiesen, insbesondere in der Kombination mit Rollenspielen (Gartmeier, 2018; Gartmeier et al., 2015).

Während für die Förderung von anwendungsbezogenem Professionswissen und der professionellen Wahrnehmung für viele Bereiche bereits zahlreiche Videos vorliegen, wird aktuell ein Mangel an verfügbaren validierten videobasierten Instrumenten zur Kompetenzmessung als Desiderat konstatiert (Holodynski & Meschede, 2021). Für die Messung kommunikativer und beraterischer Kompetenzen liegt unserer Recherche nach bislang kein videobasiertes Messinstrument vor. In der Studie von Gartmeier et al. (Gartmeier et al., 2015; Gartmeier, 2018) wurde die Lernförderlichkeit anhand der Performanz in einer Rollenspiel-Testsituation erfasst. Für bereits geübte Lehramtsstudierende kann dieses Kompetenztestverfahren als zielführend bezeichnet werden. Bei ungeübten Lehramtsstudierenden hingegen kann eine Rollenspiel-Testsituation eine Überforderungssituation darstellen, welche vermutlich enormen Stress auslöst und in der Folge eher Defizite als bereits vorhandene Kompetenzen misst. Hilfreich erscheint daher die Entwicklung eines videobasierten Testinstruments, welches ungeübte Personen keinem unmittelbaren Handlungsdruck aussetzt, sondern vielmehr situationsspezifische Kompetenzen im Sinne von professioneller Wahrnehmung erfasst und somit im unteren Leistungsbereich sensitiver misst.

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass Elterngespräche einen Stressfaktor für Lehrkräfte darstellen und dennoch im Rahmen der ersten Phase der Lehrkräftebildung eher rudimentär thematisiert werden. Zugleich ist bislang ungeklärt, welche kommunikativen und beraterischen Kompetenzen Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums mitbringen, um Fördermaßnahmen gezielt daran auszurichten bzw. um gezielt auf diesen aufbauen zu können. Genau hier setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an.

2 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Entwicklung eines videobasierten Instruments zur Erfassung des Fallverständnisses und der professionellen Wahrnehmung voranzutreiben und erste Erkenntnisse über kommunikative und beraterische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zu erlangen.

Folgende Fragen stehen dabei im Zentrum:

- a) Identifizieren Lehramtsstudierende relevante Aspekte der Gesprächsführung bei der Beobachtung eines videobasierten Elterngesprächs?
- b) Werden die wahrgenommenen Aspekte adäquat interpretiert (inkl. Bewertung, Begründung und Nennen von Optimierungsvorschlägen)?

Anhand der wahrgenommenen Aspekte, deren Interpretation und des daraus resultierenden Fallverständnisses sollen Rückschlüsse auf das Ausgangswissen der Studierenden gezogen werden. Auf Basis der Ergebnisse sollen unter Beachtung vorliegender Limitationen bezüglich der videobasierten Erfassung mögliche Alternativen zur Weiterentwicklung eines Messinstrumentes diskutiert werden.

3 Methode

3.1 Erhebungsmethode und Erhebungsinstrumente

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, welches die Erfassung quantitativer Daten (geschlossenes Antwortformat, Likertskala) sowie qualitativer Daten (offenes Antwortformat) mittels Fragebogen anknüpfend an ein videobasiertes Elterngespräch kombiniert. Im quantitativen Teil erfolgt eine Bewertung verschiedener Aspekte der im Video dargestellten Gesprächsführung der Lehrkraft (Skala professionelles Beratungshandeln; Beispielitem: *Im gezeigten Video wird das Elternteil von der Lehrkraft angemessen „abgeholt“*; vierstufige Likertskala, 6 Items, Cronbachs Alpha .76). Darüber hinaus wird mittels einer weiteren Skala die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Beratungssituationen erfragt (Beispielitem: *Ich fühle mich in [künftigen] Beratungsgesprächen mit Eltern wohl und sicher*; vierstufige Likertskala, 9 Items, Cronbachs Alpha .84; Hertel, 2009). Im qualitativen Teil wird erfasst, welche beratungsrelevanten Aspekte wahrgenommen werden, wie diese bewertet und begründet werden und welche Optimierungsvorschläge zur Gesprächsgestaltung formuliert werden (*Was haben Sie im Video wahrgenommen und gesehen? Was an dem im Video gezeigten Gespräch bewerten Sie als positiv, was als negativ (begründen Sie dies jeweils)? Würden Sie etwas anders machen als im Video gezeigt?*). Beide Fragebogenteile wurden direkt im Anschluss an das Video im Rahmen von Lehrveranstaltungen von den Teilnehmenden in Einzelarbeit ausgefüllt. Der quantitative Teil wurde vor dem qualitativen Teil platziert. Es war den Teilnehmenden jedoch erlaubt, die Reihenfolge der Bearbeitung selbst zu wählen und Dinge jeweils zu korrigieren bzw. zu überarbeiten. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit inklusive Videobeobachtung betrug ca. 40 Minuten.

Als videobasierte Gesprächssituation diente eine Videovignette aus dem Projekt Beratung im schulischen Kontext (BisKo): Fall Marie (Dauer ca. 15 min.). Im Rahmen der von BisKo produzierten Videos wurden die Rolle der Lehrkraft von ausgebildeten Lehrpersonen und die Rolle der Eltern von Schauspieler*innen dargestellt. Die Videos lassen sich als *staged videos* bezeichnen, da sie teilweise gescripted sind: Den Lehrkräften wurden lediglich die Ausgangssituation und das Anliegen vorgegeben; die Eltern(teile) wurden umfassend für ihre Rolle gebrieft, wobei mögliche Aussagen, Aktionen und Reaktionen grob abgesprochen wurden. Die BisKo-Videos wurden von Teilnehmenden ($n = 31$ Lehramtsstudierende im Bachelor) eines Trainingsseminars mit dem Titel „Beratung – Elterngespräche führen“ als authentisch eingestuft, sowohl in Bezug auf die darin behandelte Thematik als auch in Bezug auf die Rollen der Lehrkraft und der Eltern(teile). Darüber hinaus wurden die Videos als lernförderliches und motivierendes Medium bewertet. In Bezug auf Änderungswünsche sprachen sich die Teilnehmenden mehrheitlich für Videos mit Interaktionsmöglichkeiten aus. Ein Teil der BisKo-Videos – darunter das hier verwendete – wurde außerdem durch Expert*innen validiert (Forschende mit Schwerpunkt Beratung, Dozierende im Bereich der systemischen Therapieausbildung, Berater*innen mit eigener Praxis, Schulsozialarbeiter*innen mit Beratungsausbildung, mind. 10 Jahre spezifische Berufserfahrung, $n = 5$ [2w, 3m]). Im Rahmen dieser Validierung haben die Expert*innen die Videos hinsichtlich relevanter Aspekte professioneller Beratung (gelungene Aspekte und gewinnbringende Strategien, die in der Literatur [z.B. Lukesch, 2016] teilweise auch als *Dos* zu finden sind, sowie kritische Aspekte, teilweise auch als *Don'ts* bezeichnet [z.B. Lukesch, 2016] und Bruchstellen) analysiert und Optimierungsvorschläge geäußert sowie vorgegebene Optimierungsvorschläge von Studierenden als *geeignet*, *nicht geeignet* und *hinderlich* kategorisiert. Das Resultat der Expert*innenvalidierung, d.h. die von den Expert*innen geteilte Einschätzung, dient der Auswertung der vorliegenden Studierendendaten als Basis.

3.2 Auswertung

Der quantitative Teil der Befragung wurde deskriptiv und die qualitativen Daten wurden unter Verwendung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im Anschluss wurden die jeweils quantitativ und qualitativ ermittelten Häufigkeiten in Bezug zueinander gesetzt. Hierbei wurden Korrelationsanalysen zwischen den explizierten, als geeignet eingestuften Optimierungsvorschlägen und der Selbstwirksamkeit durchgeführt.

Für die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bilden die offenen Antworten zu den Aspekten Wahrnehmung, Bewertung und Optimierung das Datenmaterial. Die Auswertung wurde mithilfe des Programms MAXQDA durchgeführt. Das heißt, die Antworten der Studierenden wurden zunächst wortgetreu in ein digitales Dokument übertragen und in das Programm eingepflegt. Als kleinste *Kodiereinheit* wurde das einzelne Wort (oder eine paraverbale Äußerung wie *mhm*, z.B. als Indikator für aktives Zuhören) bestimmt. Die *Kontexteinheit* bildeten aufeinanderfolgende Sätze mit kategoriebezogenem Sinnzusammenhang. Als *Auswertungseinheit* gilt der jeweilige Fragebogen, wobei die Fragen zu Wahrnehmung, Bewertung und Optimierung jeweils nacheinander analysiert wurden und zugleich als Oberkategorien (*Wahrnehmung*, *Bewertung*, *Optimierungsvorschläge*) fungierten. Diese wurden in Anlehnung an das Gmünder Modell der Gesprächsführung mit Eltern (GMG) nach Aich und Behr (2019) entsprechend der Aspekte *Inhalt*, *Beziehung* und *Gesprächsführung* (deduktive Kategorienbildung) untergliedert, sodass zu jeder Oberkategorie die gleichen Subkategorien gebildet wurden. Außerdem wurde jeweils kodiert, ob bei jeglichen Kodiereinheiten das Elternteil (in diesem Fall die Mutter) oder die Lehrkraft adressiert wurde. Im Zuge der Analyseschleifen wurde induktiv die Kategorie *Zuschreibungen* gebildet. Sie enthält subjektive Einschätzungen der Teilnehmenden ohne direkten Bezug zu den Subkategorien Inhalt, Beziehung oder Gesprächsführung (z.B. „*Die Sichtweise der Mutter ist meiner Meinung nach völlig erschreckend.*“). Die Kodierenden wurden hinsichtlich der Auswertung auf Basis eines detaillierten Kodiermanuals in Form einer Präsentation und folgenden Kodierübungen geschult. 20 Prozent des Datenmaterials wurde von zwei unabhängig arbeitenden Kodierenden analysiert. Die Intercoderreliabilität lag bei 90.75 Prozent.

3.3 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 49 Lehramtsstudierende im Bachelor, wovon 88 Prozent weiblich und 12 Prozent männlich sind. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Studierenden durchschnittlich 21,4 Jahre alt ($SD = 1.349$) und im dritten Semester ($M = 3.31$, $SE = 1.800$).

4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Zunächst werden die Befunde der quantitativen Daten berichtet. Anschließend werden die qualitativen Befunde, differenziert nach Oberkategorien, skizziert. Abschließend werden die qualitativen und die quantitativen Befunde in Beziehung gesetzt.

Die deskriptiven Befunde zu den Skalen *Professionelles Beratungshandeln* und *Beratungsbezogene Selbstwirksamkeit* sind in den Tabellen 1 und 2 auf der folgenden Seite dargestellt. Beide Skalen sind jeweils vierstufig (0 bis 3). Die Resultate in Bezug auf die Einschätzung des professionellen Beratungshandelns liegen durchweg über dem theoretischen Skalenmittelwert von 1.5. Abgesehen von der Einschätzung, wie zielführend das Gespräch verlaufen ist, werden alle anderen Aspekte als (eher) gelungen eingestuft. Selbst der Aufbau einer Beziehung und die angemessene „Abholung“ des Elternteils werden im Mittel positiv beurteilt – entgegen der Einschätzung der Expert*innen, welche genau hier Probleme sehen, da das empathische Verstehen nicht gelingt und in Folge

die Sorge und das Anliegen der Mutter nicht adäquat berücksichtigt werden. Dennoch zeigt sich durch die etwas schlechtere Bewertung des Items bezüglich des zielführenden Verlaufs, dass die Studierenden zumindest im Mittel die letztlich nicht zielführende Bearbeitung des Anliegens der Mutter wahrgenommen haben.

In Bezug auf die Skala zur beratungsbezogenen Selbstwirksamkeit zeigt sich ebenfalls, dass kein Wert unter dem theoretischen Skalenmittelwert liegt. Im Mittel schätzen die Studierenden ihre beratungsbezogene Selbstwirksamkeit eher positiv ein. Dennoch fallen die Bewertungen deskriptiv betrachtet etwas geringer aus.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zur Skala Professionelles Beratungshandeln in Bezug auf die gezeigte Gesprächssituation

	<i>n</i>	M (SE)	Median	Modus	Min.	Max.
Lehrkraft wirkt professionell	48	2.67 (0.07)	3.00	3.00	2.00	3.00
Elternteil wird angemessen „abgeholt“	48	2.23 (0.10)	2.00	2.00	1.00	3.00
Aufbau einer Beziehung gelingt gut	48	2.21 (0.11)	1.00	1.00	0.00	3.00
Gespräch ist zielführend	47	1.68 (0.10)	2.00	2.00	0.00	3.00
Gespräch ist lösungsorientiert	48	2,23 (0.10)	2.00	2.00	1.00	3.00
Gesprächsstil ist strukturiert	48	2,21 (0.12)	2.00	3.00	0.00	3.00
Summe	47	12,19 (0.41)	12	12.00	7.00	18.00
Skala professionelles Beratungshandeln gesamt	47	2.03 (0.07)	2.00	2.00	1.17	3.00

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken zur Skala Beratungsbezogene Selbstwirksamkeit (nach Hertel, 2009; hinsichtlich der Abstufung modifiziert)

	<i>n</i>	M (SE)	Median	Modus	Min.	Max.
Möglichen Schwierigkeiten im Elterngespräch sehe ich gelassen entgegen.	46	1.67 (0.10)	2.00	2	0	3
Ich bin mir sicher, durch meine Elternberatung etwas bewegen zu können.	45	2.04 (0.10)	2.00	2	0	3

	<i>n</i>	M (SE)	Median	Modus	Min.	Max.
Ich bin mir sicher, dass ich durch Eltern-gespräche Prob- lemsituationen zum Positiven verändern kann.	46	2.13 (0.09)	2.00	2	0	3
Ich berate Eltern gern.	45	1.98 (0.10)	2.00	2	0	3
Ich fühle mich in Beratungsge- sprächen mit Eltern wohl und sicher.	45	1.51 (0.11)	2.00	2	0	3
Elternberatung löst in mir kein Unbehagen aus.	45	1.69 (0.09)	2.00	2	0	3
Im Umgang mit Eltern bin ich sicher.	45	1.71 (0.10)	2.00	2	0	3
Eltern verun- sichern mich nicht.	42	1.79 (0.12)	2.00	2	0	3
Ich kann Eltern selbstbewusst gegenüber treten.	45	2.13 (0.10)	2.00	2	1	3
Summe	42	16.76 (0.63)	16,50	13	7	25
Skala Selbst- wirksamkeit gesamt	42	1.86 (0.07)	1.83	1.44	0.78	2.78

Der Fokus der *Wahrnehmung* der Teilnehmenden liegt auf der Inhaltsebene. Das heißt, die Teilnehmenden nehmen vorwiegend wahr, über was im Elterngespräch gesprochen wird und welche inhaltlichen Lösungsvorschläge getätigt werden. Aber auch subjektive Zuschreibungen werden häufig, insbesondere in Bezug auf die Mutter, geäußert (s. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Basale relevante Indikatoren im Sinne sogenannter *Dos* professioneller Beratung (z.B. Ruhe bewahren, freundlich bleiben) werden mehrheitlich identifiziert. *Dos* im Sinne von Techniken wie aktives Zuhören, Senden von Ich-Botschaften werden hingegen meist nicht erkannt. Ebenso werden sogenannte *Don'ts*, wie z.B. Bagatellisieren, Belehren, Stereotypisieren, mehrheitlich nicht wahrgenommen. Auf der Beziehungsebene werden vornehmlich wertschätzende Äußerungen in Bezug auf die Mutter wahrgenommen. Fehlendes empathisches Verstehen wird jedoch i.d.R. nicht thematisiert.

Tabelle 3: Oberkategorie *Wahrnehmung* (wahrgenommene Aspekte prof. Beratung)

Ebene der Wahrnehmung	Häufigkeit der Nennungen
Inhaltsebene Lehrkraft	79
Inhaltsebene Elternteil	80
Beziehungsebene Lehrkraft	27
Beziehungsebene Elternteil	28
Gesprächsführungsebene Lehrkraft	16
Zuschreibungen (Eigenschaften und Verhalten) Lehrkraft	18 (davon 2 negativ, 16 positiv)
Zuschreibungen (Eigenschaften und Verhalten) Elternteil	94 (davon 61 negativ, 3 positiv, 30 neutral)

Unter Fokus auf die Oberkategorie *Bewertung* zeigt sich, dass die Lehrkraft die meisten positiven Bewertungen auf Inhaltsebene erhält. Das heißt, die Studierenden geben der Lehrkraft inhaltlich recht und befürworten ihre Argumentation. Das Elternteil hingegen wird vor allem hinsichtlich des allgemeinen Verhaltens (und zugeschriebener Eigenschaften) bewertet, was durch die Teilnehmenden überwiegend negativ interpretiert wird (s. Tab. 4).

Tabelle 4: Oberkategorie *Bewertung* (Bewertung der wahrgenommenen Aspekte)

Ebene der Bewertung	Häufigkeit der Nennungen
Inhaltsebene Lehrkraft	90 (davon 10 negativ, 80 positiv)
Inhaltsebene Elternteil	4 (davon 4 negativ)
Beziehungsebene Lehrkraft	54 (davon 12 negativ, 42 positiv)
Beziehungsebene Elternteil	6 (davon 6 negativ)
Gesprächsführungsebene Lehrkraft	44 (davon 9 negativ, 35 positiv)
Zuschreibungen (Eigenschaften und Verhalten) Lehrkraft	50 (davon 2 negativ, 48 positiv)
Zuschreibungen (Eigenschaften und Verhalten) Elternteil	55 (davon 50 negativ, 5 positiv)

Die Studierenden bewerten mehrheitlich auch Aspekte der Subkategorie *Beziehung*. Dabei bewerten sie den Beziehungsaufbau durch die Lehrkraft mehrheitlich positiv. Nur ca. 15 Prozent der lehrkraftbezogenen Bewertungen sind negativ. Auch wenn hierbei erkannt wird, dass der Beziehungsaufbau nicht gänzlich gelingt, werden von den Studierenden keine adäquaten Begründungen zu dieser Bewertung geliefert. Vielmehr werden die Gründe für ein Misslingen hauptsächlich dem Elternteil zugeschrieben, insbesondere in Form negativer Zuschreibungen.

Mit Blick auf die Oberkategorie *Optimierungsvorschläge* (s. Tab. 5 auf der folgenden Seite) wird deutlich, dass insgesamt nur wenige Optimierungsvorschläge formuliert werden (gesamt: 62; M. = 1.27, Min. = 0, Max. = 6), wobei 15 Prozent der geäußerten Optimierungsvorschläge laut Expertvalidierung in die Kategorien *ungeeignet* bzw. *hinderlich* fallen. Darüber hinaus zeigt sich, dass einige Studierende gar keinen Optimierungsvorschlag geäußert haben. Teilweise haben Studierende hierbei angemerkt, noch nicht in der Lage zu sein, einen Optimierungsvorschlag zu formulieren; andere hingegen

schrieben, dass es keiner Optimierung bedürfe, weil die Lehrkraft mustergültig gehandelt habe. Die gelisteten Optimierungsvorschläge befinden sich – analog zu den vorhergehenden Oberkategorien – mehrheitlich auf Inhaltsebene.

Tabelle 5: Oberkategorie *Optimierungsvorschläge* (Benennen von Optimierungsvorschlägen)

Benannte Ebene	Häufigkeit der Nennungen
Optimierungsvorschläge gesamt	62 (auf Inhalts-, Beziehungs- oder Gesprächsführungsebene)
Vorschläge auf Inhaltsebene	34 (7 hinderlich)
Vorschläge auf Beziehungsebene	16 (1 hinderlich)
Vorschläge auf Gesprächsführungsebene	12 (2 hinderlich)
Lehrkraft als gutes Modell	14 (8 ohne jede Einschränkung)

In Bezug auf die ermittelten Häufigkeiten der qualitativen Daten lässt sich zusammenfassen, dass Verbesserungsvorschläge deutlich und Bewertungen etwas zurückhaltender als Wahrnehmungen geäußert werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass im Bereich Bewertungen Aspekte bewertet werden, die zuvor im Bereich der Wahrnehmung nicht beschrieben wurden und zu denen keine adäquate Begründung erfolgt. Ferner liegt der Fokus der Studierenden insgesamt auf der inhaltlichen Ebene, während die Gesprächsführungsebene und die Beziehungsebene etwas vernachlässigt werden.

Der Abgleich mit der Expert*innenvvalidierung verdeutlicht, dass die Studierenden mehrheitlich zahlreiche relevante Aspekte professioneller Beratung weder wahrnehmen noch (korrekt) bewerten. Teilweise stellen die Studierenden zwar Probleme fest, können jedoch hierfür keine adäquaten Begründungen als mögliche Ursachen für das Problem heranziehen. Die von den Expert*innen formulierten Optimierungsvorschläge decken sich mehrheitlich nicht mit den von den Studierenden formulierten Optimierungsvorschlägen. Insgesamt lassen die Befunde auf geringe professionelle Wahrnehmung, ein geringes professionelles Fallverständnis und somit letztlich auch auf ein geringes Ausgangswissen schließen.

Die quantitativen Daten verdeutlichen ebenfalls, dass die Studierenden kritische Aspekte seitens des Beratungsverhaltens der Lehrkraft nicht wahrnehmen bzw. nicht korrekt interpretieren, da die Einschätzung des professionellen Beratungshandelns im Mittel sehr positiv ausfällt. Insofern lassen sich die qualitativen und quantitativen Ergebnisse hier als konform bezeichnen. Eine non-parametrische Korrelationsanalyse zwischen der Anzahl der formulierten geeigneten Optimierungsvorschläge (abzüglich der Anzahl hinderlicher Optimierungsvorschläge) und der Selbstwirksamkeit wird nicht signifikant ($\tau = -.197, p = .107, n = 42$). Die ohnehin mehrheitlich positiv eingeschätzte Selbstwirksamkeit hinsichtlich künftiger Beratungsanlässe resultiert – in Anbetracht der qualitativen Befunde – weder aus einem umfassenden Ausgangswissen noch aus einem professionellen Fallverständnis oder einer professionellen Wahrnehmung. Möglicherweise ist dies Ausdruck eines generellen Zutrauens in die eigene Weiterentwicklung oder aber auch Ausdruck von einer Überschätzung der eigenen Kompetenzen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass angehende Lehrkräfte lediglich über ein rudimentäres Ausgangswissen verfügen, mit dem sie Beratungssituationen einschätzen. Hierbei werden oberflächliche *Dos* im Sinne von Emotionsregulation (Ruhe bewahren, freundlich bleiben) wahrgenommen; strategisches Beratungsverhalten wird jedoch weniger bis gar nicht identifiziert. Kritisches Beratungsverhalten sowie Brüche innerhalb der Kommunikation werden mehrheitlich nicht erkannt und folglich auch nur wenige bis keine geeigneten Optimierungsvorschläge formuliert. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass bei der Falleinschätzung vor allem die Perspektive der Lehrkraft eingenommen wird, was bspw. an der Bezeichnung der Lehrkraft als gutes bzw. mustergültiges Modell deutlich wird, wohingegen die Mutter vor allem negative Zuschreibungen erhält. Schließlich realisieren die Studierenden mehrheitlich nicht, dass der Hauptkritikpunkt in diesem Gespräch laut Expert*inneneinschätzung das fehlende empathische Verstehen seitens der Lehrkraft ist, wodurch die Mutter in ihrem Anliegen und ihrer Sorge von Beginn an nicht ernst genommen wird. Um eine professionelle Falleinschätzung zu leisten, bedarf es einer entsprechenden Wissensbasis (Ausgangswissen), welches bei den Studierenden nicht ausreichend vorhanden zu sein scheint. Einerseits ist es nachvollziehbar, dass Studierende im Bachelor ohne beratungsspezifischen Input kein ausgeprägtes Ausgangswissen und somit keine ausgeprägten situationsspezifischen Fähigkeiten im Sinne von professioneller Wahrnehmung und professioneller Falleinschätzung aufweisen. Andererseits ist dieser Befund jedoch auch sehr kritisch zu betrachten, da an vielen Universitäten auch im Master keine entsprechende Veranstaltung vorgesehen ist. Insofern ist fraglich, ob diese Fähigkeiten überhaupt jemals erworben werden, z.B. durch Berufserfahrung.

Notwendig erscheint weitere Forschung zur professionellen Wahrnehmung der Studierenden in diesem Bereich. Denn die vorliegende Studie unterliegt einigen Limitationen, die die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränken: Obwohl die Stichprobe von ca. 50 Proband*innen für eine qualitative Studie recht groß ist, können dennoch keine Verallgemeinerungen hinsichtlich der Gesamtpopulation der Lehramtsstudierenden in Deutschland getätigt werden – auch weil die Stichprobe selektiv ist bzw. sich auf Lehramtsstudierende einer Universität beschränkt. Darüber hinaus wurden die Befunde auf Basis *einer* Video- bzw. Fallanalyse ermittelt, was die Reliabilität der Ergebnisse möglicherweise einschränkt.

Dennoch zeigt die Studie, dass in Bezug auf den vorliegenden Fall bei den teilnehmenden Studierenden kein professionelles Fallverständnis vorliegt und die professionelle Wahrnehmung diesbezüglich äußerst gering ausfällt. Da dieser Befund recht gut erklären könnte, weshalb Lehrkräfte Elterngespräche als sehr belastend wahrnehmen (Robert Bosch Stiftung, 2019) und die hohe Belastung durch Elterngespräche auch auf die defizitäre Förderung von Beratungskompetenzen in der Lehrkräftebildung zurückführen (Nuding et al., 2018), sollten die Ergebnisse dennoch in der Debatte um Beratungskompetenzen von (angehenden) Lehrkräften berücksichtigt werden und Replikationsstudien nach sich ziehen. Im Zuge von Replikationsstudien sollte die Messung des Fallverständnisses und der professionellen Wahrnehmung möglichst auf Basis mehrerer Videovignetten erfolgen. Außerdem zeigt unser Design, dass Studierende in diesem offenen Format Aspekte wahrnehmen, die sie später nicht interpretieren, und umgekehrt Aspekte bewerten, die sie zuvor nicht in Form von Indikatoren beschrieben haben. Insofern sollte künftig darüber nachgedacht werden, die Studierenden jeweils nach jeder Beobachtung direkt zu einer Interpretation anzuregen. Möglich wäre auch ein standardisiertes Design, welches jeweils mehrere Beobachtungen und Interpretationen zur freien Auswahl vorgibt (ähnlich das Projekt „Observer“; Seidel et al., 2010). Ferner wären ein Vergleich von Lehrkräften, Bachelor- und Masterstudierenden sowie experimentelle

Studiendesigns hilfreich, welche mittels Intervention die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung anstreben. Für die Forschung wäre es außerdem wünschenswert, wenn zusätzlich ein Wissenstest für beratungsbezogenes Ausgangswissen verfügbar wäre. Schließlich kann ein Wissenstest i.d.R. besser die Breite eines Konstrukts abdecken als ein Test zu professioneller Wahrnehmung, da auch heterogene Facetten des Konstrukts ökonomisch integriert werden können. Ferner ist eine Einschätzung des Ausgangswissens über die professionelle Wahrnehmung letztlich indirekt und damit möglicherweise ungenau.

Zusammenfassend legen die Befunde nahe, dass schon frühzeitig Wissen anhand authentischer Situationen erworben werden und eine Sensibilisierung bzgl. kritischer Verläufe von Beratungssituationen erfolgen sollte. Die Befunde resümierend gibt die vorliegende Studie erste Hinweise darauf, dass im Rahmen der Lehrkräftebildung insbesondere am Perspektivwechsel zu arbeiten ist und dass empathisches Verstehen sowie grundlegende *Dos* und *Don'ts* der Gesprächsführung thematisiert werden sollten. In Bezug auf die Förderung erscheint daher von Interesse, wie ein förderliches Maß an Immersion die Effektivität von videobasierten Trainings steigern kann. Schließlich deuten die vorliegenden Befunde darauf hin, dass die Studierenden sich anhand des gezeigten Videos zwar sehr gut in die Perspektive der Lehrkraft versetzen können, aber nicht zwangsläufig auch in die Perspektive des Elternteils. Um die Perspektivübernahme in Richtung Elternteil zu forcieren, könnten Videos aus der Elternperspektive gefilmt werden, und auch der Einsatz von VR-Brillen könnte hilfreich sein. Um Handlungswissen und Performanz zu fördern, sollte außerdem über interaktive Videoübungen nachgedacht werden, um sich schrittweise Rollenspielsituationen, welche teilweise als sehr herausfordernd von Studierenden erlebt werden, anzunähern.

Literatur und Internetquellen

- Aich, G. & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern* (2. Aufl.). Beltz.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Benz, J. (2020). Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In M. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.), *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung* (S. 12–27). Juventa.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 310–327.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2021). *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung*. https://www.aufstiegs-bafoeg.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31696_Lehren_und_Forschung_mit_Videos_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. & Saego, N. (2011). Using Video Representations of Teaching in Practice-based Professional Development Programs. *ZDM – Mathematics Education*, 43 (1), 175–186. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0302-5>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>

- Gartmeier, M. (2019). Beratung lehren. Das ProfKom-Training zur Professionalisierung der Kommunikation mit Eltern. *Schule inklusiv*, 2 (4). <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/inklusion/beratung-lehren-8172>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M.R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., Möller, G.E., Wiesbeck, A. & Prenzel, M. (2015). Fostering Professional Communication Skills of Future Physicians and Teachers: Effects of E-Learning with Video Cases and Role-Play. *Instructional Science*, 43 (4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>
- Gold, B. & Windscheid, J. (2020). Observing 360-Degree Classroom Videos—Effects of Video Type on Presence, Emotions, Workload, Classroom Observations, and Ratings of Teaching Quality. *Computers & Education*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103960>
- Gouleta, E. (2006). *Improving Teaching and Learning: A Counseling Curriculum Model for Teachers*. VISTAS Online. <https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-year2/vistas-2006/docs/default-source/vistas/improving-teaching-and-learning-a-counseling-curriculum-model-for-teachers>
- Grund, J., Behr, M., Engel, E.-M. & Aich, G. (2019). Gesprächsführung und Elternberatung in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften. *Frühe Bildung*, 8 (2), 108–116. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000425>
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 74). Waxmann.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Beltz.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht* (Pädagogische Psychologie). Kohlhammer.
- Holodynski, M. & Meschede, N. (2021) Videobasierte Lehre und Forschung in der Lehrkräftebildung – quo vadis? In Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Qualitätsförderung Schule (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 34–37). Berlin: BMBF. https://www.aufstiegs-bafoeg.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31696_Lehren_und_Forschung_mit_Videos_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (1), 35–50.
- Lenske, G., Bönte, J., van Bebber, R. & Leutner, D. (im Druck). Das CLIPSS-Videoportal (Classroom Management in Primary and Secondary Schools) – Inszenierte Videovignetten zur Förderung professioneller Kompetenzen. In M. Holodynski, N. Meschede, R. Junker & V. Zucker (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 59–75). Waxmann.
- Lukesch, H. (2016). Beratungsgespräche mit Eltern. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte* (S. 413–432). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02746-000>

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Nuding, D., Aich, G., Behr, M. & Jakob, T. (2018). Das Elterngespräch – Problemerkennen und Bedürfnislagen bei Lehrkräften. Implikationen für eine bessere Qualifizierung. *Gesprächspsychotherapie und personenzentrierte Beratung*, 18 (4), 191–197.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 5–28.
- Robert Bosch Stiftung. (2019). *Meinungen zu Entwicklungen an Schulen in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen*. https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/elternarbeit-ist-eine-der-groesten-herausforderungen/?redirect_trigger=scroll.id.sidebarLinksAndDownloads
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz.
- Seidel, T. (2021). Videobasierte Forschung und ihr Beitrag zu einer verbesserten Lehrkräftebildung in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Qualitätsförderung Schule (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 2–4). Berlin: BMBF. https://www.aufstiegs-bafoeg.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31696_Lehren_und_Forschung_mit_Videos_in_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3438>
- Sherin, M.G. (2001). Developing a Professional Vision of Classroom Events. In T.L. Wood, B.S. Nelson & J. Warfield (Hrsg.), *Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics* (S. 75–93). Erlbaum Associates.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 305–321.
- Strasser, J. (2016). Pädagogische Professionalität im Zeichen kultureller Vielfalt. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 27–52). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06v2.5>
- Strasser, J., Geißler, D. & Kronawitter, B. (2005). Counsellors' Expertise in Case Conceptualisation. In H. Gruber, C. Harteis, R. Mulder & M. Rehl (Hrsg.), *Bridging Individual, Organisational, and Cultural Perspectives on Professional Learning* (S. 213–219). Roderer.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2015). Learning Processes in the Professional Development of Mental Health Counselors: The Role of Illness Script Formation. *Advances in Health Sciences Education*, 20 (2), 515–530. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9545-1>
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M. & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 667–685. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0631-9>
- van Bebber, R. (2021). *Steigerung der Lernwirksamkeit von inszenierten Unterrichtsvideovignetten durch Komplexitätsreduktion*. Dissertation phil., Univ. Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/74924>

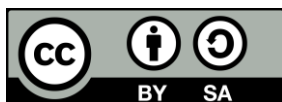
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Lenske, G., Merkert, A. & Strasser, J. (2022). Professionelle Wahrnehmung von Elterngesprächen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (3), 107–121. <https://doi.org/10.11576/pflb-5238>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>