

## Eltern adressatengerecht informieren und beraten

**Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende  
zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche**

Fiona Briese<sup>1,\*</sup>, Cordula Lackenbauer<sup>1</sup>, Maike Pöhler<sup>1</sup>,  
Christine Sonntag<sup>1</sup>, Jacqueline Wißmann<sup>1</sup> & Annette Kinder<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Freie Universität Berlin

\* Kontakt: Freie Universität Berlin,  
Arbeitsbereich Lernpsychologie,  
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin  
[f.briese@fu-berlin.de](mailto:f.briese@fu-berlin.de)

**Zusammenfassung:** Zu den Aufgaben von Lehrkräften gehört es unter anderem, zu diagnostizieren, zu fördern und zu beraten (vgl. KMK, 2019, S. 11). Um angehende Lehrkräfte auf diese Aufgaben vorzubereiten, wurde eine fallbasierte Lerngelegenheit entwickelt, in deren Zentrum ein anstehendes diagnostisch-beratendes Gespräch mit einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und seiner Mutter steht. Die in diese Lerngelegenheit integrierten Aufgaben fokussieren auf einen Teilaspekt der Beratungskompetenz (Bruder, 2011; Gerich et al., 2015), und zwar die Perspektivenübernahme zur Förderung der adressatengerechten Kommunikation. Der Beitrag konzentriert sich auf die Konzeption und erstmalige Erprobung der Lerngelegenheit. Die Evaluation zeigt zufriedenstellende Werte hinsichtlich der von den Studierenden empfundenen Lernfreude, des wahrgenommenen Relevanz-/Nutzenempfindens sowie des Kompetenzerlebens. In Zukunft soll die Lerngelegenheit in Hinblick auf ihre Wirksamkeit analysiert, weiterentwickelt und in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung erprobt werden.

**Schlagerwörter:** Lehrkräftebildung; fallbasierte Lerngelegenheit; pädagogische Diagnostik; Beratung; Perspektivenübernahme



## 1 Theoretischer Hintergrund

Lehrkräfte übernehmen nicht nur die Aufgabe der Wissensvermittlung im Rahmen des Unterrichts; an sie wird noch eine Reihe weiterer Anforderungen gestellt. Die Kultusministerkonferenz beschreibt in den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2019) dementsprechend eine Vielzahl von Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollen und welche schon während der Ausbildung zu entwickeln und zu fördern sind. Ein Kompetenzbereich ist dabei das Beurteilen, wobei als Zielkompetenz beschrieben wird, dass Lehrkräfte Lernvoraussetzungen und Lernprozesse diagnostizieren, die Schüler\*innen dementsprechend fördern und sie sowie die Eltern adressatenorientiert beraten können (vgl. KMK, 2019, S. 11). Angehende Lehrkräfte sollen schon während der Ausbildung die Möglichkeit bekommen, grundlegende Kompetenzen zum Prozess der pädagogischen Diagnostik, zu Fördermöglichkeiten und zur Beratung zu erwerben. Es ist also als Ziel anzusehen, die Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen in die universitäre Lehrkräftebildung zu implementieren. In diesem Beitrag wird die Entwicklung und Evaluation einer fallbasierten Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende im Rahmen des Projektes „K2teach – Know how to teach“<sup>1</sup> beschrieben, in deren Zentrum eben diese relevanten Kompetenzen bezogen auf die zukünftige beratende Tätigkeit stehen.

Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte nun für ihre beratende Tätigkeit im Kontext von pädagogischer Diagnostik und welche Kompetenzen sollten somit bereits bei Lehramtsstudierenden gefördert werden? Laut der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2019, S. 11) sollte die Beratung von Schüler\*innen und deren Eltern *adressatenorientiert* (im Folgenden *adressatengerecht*) erfolgen. Um jemanden adressatengerecht beraten zu können, erscheint es sinnvoll, die Perspektive der Person, die beraten werden soll, zu übernehmen. Es sollte also eine *Perspektivenübernahme* stattfinden. Definiert werden kann Perspektivenübernahme aus persönlichkeitspsychologischer Sicht wie folgt: „Unter Perspektivenübernahme versteht man [...] die Fähigkeit, sich mental in eine andere Person hineinzuversetzen und die Welt mit deren Augen zu sehen“ (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 160). Die Perspektivenübernahme wird hier als günstig für die adressatengerechte Kommunikation angesehen, da ihr zugeschrieben wird, die Kommunikation zwischen Menschen zu erleichtern sowie die Fähigkeit einer Person zu erhöhen, das eigene Verhalten auf andere abzustimmen und passende Unterstützung für andere finden zu können (vgl. Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 160–161). Die Perspektivenübernahme ist zudem ein zentraler Bestandteil von Beratungskompetenzmodellen bei Lehrkräften (z.B. Bruder, 2011; Gerich et al., 2015). Folglich sollten Lehramtsstudierende bei der Perspektivenübernahme unterstützt werden.

Die Lerngelegenheit soll die Studierenden zum Reflektieren anregen: Wie kann ich als Lehrkraft Informationen und Empfehlungen adressatengerecht kommunizieren? Wie kommt das, was ich sage, bei meinem Gegenüber an? In den Standards zur Lehrerbildung wird zur Entwicklung von Kompetenzen „*die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten“ (KMK, 2019, S. 6, Hervorh. i.O.) vorgeschlagen. Ein ähnliches Vorgehen wurde hier realisiert, indem die Studierenden im Rahmen einer fallbasierten Lerngelegenheit die Perspektivenübernahme im Beratungskontext aktiv erproben. Die Studierenden sollen ein anstehendes fiktives Gespräch mit einem Schüler und dessen Mutter vorbereiten, indem sie verschiedene Formulierungen (Wortlaute) auf ihre Angemessenheit überprüfen. Sie sollen sich dabei zum einen in die Perspektive der Lehrkraft, zum anderen in die Perspektive des Schülers und der Mutter versetzen. Durch die gezielte Perspektivenübernahme sollen sie praktisch erarbeiten und an sich selbst erfahren,

---

<sup>1</sup> „K2teach“ wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1802 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

wie Gesprächsinhalte auf diejenigen wirken, die sie in ihrem späteren Berufsalltag beraten werden. Sie sammeln im geschützten Rahmen eines universitären Seminars in Kleingruppen erste Erfahrungen zu diagnostisch-beratenden Gesprächen und damit einhergehenden möglichen Herausforderungen. Die Kultusministerkonferenz schlägt vor, Kompetenzen zu fördern, indem Konzepte an *konkreten Beispielen* geübt werden (vgl. KMK, 2019, S. 6). Um einen Beratungsanlass für das fiktive Gespräch zu schaffen, beinhaltet die Lerngelegenheit als Ausgangslage ein ausführliches Fallbeispiel zu dem Schüler und seiner schulischen sowie familiären Situation. Dabei setzen wir hier auf ein praxisnahes, fallbasiertes Vorgehen.

Im Folgenden wird die fallbasierte Lerngelegenheit beschrieben, wobei der Fokus auf der Konzeption sowie dem Aufbau und den Inhalten liegt. Es werden ausgewählte Ergebnisse aus der erstmaligen Erprobung und Evaluation zur Rezeption der Lerngelegenheit durch die Studierenden berichtet. Die Rezeption beschreibt, wie die Lerngelegenheit durch die Studierenden wahrgenommen wurde. Dazu gehört zum einen, wie viel Freude sie beim Lernen erlebt haben (*Lernfreude*) und ob sie die in der Lerngelegenheit behandelten Inhalte als relevant bzw. nützlich empfunden haben (*Relevanz-/Nutzenempfinden*). Zum anderen wird erfragt, als wie kompetent sie sich selbst während der Bearbeitung erlebt haben (*Kompetenzerleben*). Diese drei Variablen können als förderlich in Hinblick auf einen gewinnbringenden Lernprozess angesehen werden (Deci & Ryan, 2000; Lipowsky & Rzejak, 2019; Pekrun, 2018) und stellen somit wichtige, zu berücksichtigende Aspekte bei der Entwicklung von Lerngelegenheiten dar. Die Überprüfung der Wirksamkeit der Lerngelegenheit, z.B. in Hinsicht auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, ist Gegenstand zukünftiger Auswertungen und weiterer Forschungsprojekte.

## 2 Die Entwicklung der Lerngelegenheit

Ziel war es, eine Lerngelegenheit zu entwickeln, deren Fallbeispiel auf einem realen Fall beruht. Zur Vorbereitung und Generierung von realen Fallgeschichten wurden im Dezember 2019 sieben leitfadengestützte Interviews mit Sonderpädagog\*innen aus Berlin geführt. Die jeweils einstündigen Interviews, die im Anschluss transkribiert wurden, bestanden aus vier Teilen: Im ersten Teil berichteten die Sonderpädagog\*innen frei über den mitgebrachten Fall und orientierten sich an konkreten Daten (z.B. IQ-Werten) im Dokumentationsbogen aus dem sonderpädagogischen Verfahren. Die Sonderpädagog\*innen wurden gebeten, jeweils von einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu berichten, dessen Fall nicht klassisch verlaufen ist. Gemeint waren damit Fälle, bei denen die Datenlage uneindeutig bzw. besonders komplex war. Ziel war es, Informationen über reale Fälle von Schüler\*innen mit Förderbedarf zu erlangen, die geeignet sind, um Studierende zum Reflektieren anzuregen. Im zweiten Teil wurden konkrete Nachfragen zum Fall und zum Umfeld der Schule des ausgewählten Falles gestellt. Im dritten Teil ging es um einige allgemeine Fragen zum Vorgehen bei bestimmten Schüler\*innen. Schließlich wurde im vierten und letzten Teil um eine kurze, persönliche Einschätzung zum Interview gebeten; zudem wurden noch offene Fragen geklärt. Für die Entwicklung der hier vorgestellten Lerngelegenheit wurde ein Interview ausgewählt und auf Basis dessen eine Fallbeschreibung erstellt. Diese wurde gekürzt, und zum Zwecke der Anonymisierung wurden personenbezogene Details geändert. Zusätzlich zum Fall wurde ein Ausgangsszenario entwickelt, das den Studierenden später als Fallrahmen dienen soll. Im Laufe des Jahres 2020 entstand die fertige fallbasierte Lerngelegenheit.

Diese wurde für den Einsatz in der Lehramtsausbildung der Freien Universität Berlin im Rahmen der Pädagogischen Diagnostik in Masterstudiengängen konzipiert. In dem Modul „Pädagogische Diagnostik“, das aus einer Vorlesung und einem begleitenden Seminar besteht, erwerben die Studierenden Wissen und Kompetenzen zu diagnostischen Themen im schulischen Kontext. Inhalte, die dabei thematisiert werden, sind u.a. ko-

gnitive Lernvoraussetzungen, Lernbesonderheiten wie zum Beispiel Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder Hochbegabung, der diagnostische Prozess, Grundlagen der Statistik, standardisierte Tests und die Ableitung von Fördermaßnahmen anhand von Testwerten. Die Übungsaufgaben werden über den zeitlichen Verlauf des Semesters hinweg zunehmend komplexer. Die fallbasierte Lerngelegenheit ist mit ihrer erhöhten Komplexität für das letzte Drittel des Semesters vorgesehen, sodass die Grundlagen der pädagogischen Diagnostik zu dem Zeitpunkt bereits erlernt sind. Die Lerngelegenheit ist auf eine 90-minütige Seminarsitzung mit einer zusätzlichen 60-minütigen Vorbereitung ausgelegt. Alle Materialien der Lerngelegenheit, die Umsetzung der Seminarsitzung sowie die Erhebungen zur Evaluation wurden digital realisiert.

### 3 Die Lerngelegenheit

Im Folgenden stellen wir die Lerngelegenheit vor, wobei wir zunächst auf das auf dem Interview beruhende Fallbeispiel und das dazu entwickelte Ausgangsszenario für die Seminarsitzung eingehen. Im Anschluss beschreiben wir die Methode, die während der Seminarsitzung eingesetzt wird, sowie die einzelnen Arbeitsphasen der Lerngelegenheit, die die Studierenden durchlaufen. Als letztes gehen wir auf didaktische Überlegungen und auf die Kompetenzen ein, die durch die Lerngelegenheit gefördert werden sollen.

#### 3.1 Fallbeispiel und Ausgangsszenario für die Seminarsitzung

Die hier beschriebene Lerngelegenheit besteht aus einem komplexen Fallbeispiel und einem Szenario, das den Ausgangspunkt für die Seminarsitzung darstellt. Im Zentrum des Fallbeispiels steht ein Schüler mit Lernschwierigkeiten, der sich am Ende seiner Grundschulzeit in der 6. Klasse befindet. Bei dem Schüler wurde bereits vor einigen Jahren ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ festgestellt. Der schon damals zuständige Sonderpädagoge hat nun die Fortführung des Förderbedarfs geprüft. In diesem Rahmen berichtet er von dem schon damals vorherrschenden Lern- und Entwicklungsrückstand des Schülers, von den gemachten Fortschritten, aber auch von den immer noch anhaltenden Schwierigkeiten und Belastungen. Er geht zudem auf die Stärken des Schülers, das familiäre Umfeld und die bisherige Zusammenarbeit mit den Eltern ein. Neben der verbalen Beschreibung der Entwicklung werden auch die Ergebnisse der im Laufe der Jahre durchgeführten Intelligenztestungen tabellarisch aufgeführt. Der Sonderpädagoge schließt seinen Bericht damit, dass er, trotz nicht ganz eindeutiger Ergebnisse in den IQ-Testungen, den sonderpädagogischen Förderbedarf erneut empfehlen möchte, da der Lernrückstand nach wie vor groß ist.

Für die Seminarsitzung (s. Kap. 3.3) wird folgendes Szenario beschrieben: Die Klassenlehrkraft bereitet mit der Hilfe des Sonderpädagogen und weiterer Lehrkräfte ein Gespräch mit dem Schüler und seiner Mutter vor. In diesem Beratungsgespräch sollen zunächst die Ergebnisse der IQ-Tests, die im Rahmen der Überprüfung entstanden sind, mitgeteilt werden. Des Weiteren möchten sie erreichen, dass jede\*r der Beteiligten (Schüler, Mutter, Klassenlehrkraft) mindestens eine Fördermaßnahme übernimmt, die den Schüler in der Zukunft bestmöglich fördern bzw. unterstützen soll. Mögliche Fördermaßnahmen haben der Sonderpädagoge und die Lehrkräfte schon im Vorfeld des Gesprächs gesammelt. Das Ziel des Gesprächs mit dem Schüler und der Mutter soll sein, die Testergebnisse und die jeweils empfohlene Maßnahme *adressatengerecht* zu kommunizieren.

### 3.2 Methode zur Förderung der Perspektivenübernahme

In der unten beschriebenen Seminarsitzung (s. Kap. 3.3) bearbeiten die Studierenden in Kleingruppen Aufgaben zu dem Gespräch mit der Mutter und dem Schüler. Dabei sollen die Studierenden die Perspektiven der verschiedenen Akteur\*innen einnehmen. Dafür wird eine spezifische Methode angewandt, die sie bei der gezielten Perspektivenübernahme unterstützen soll: die *Hut-auf-Methode*. Die Studierenden sollen sich im Verlauf der Gruppenarbeit vorstellen, sie hätten den „Hut“ einer spezifischen beteiligten Person (Lehrkraft, Mutter, Schüler) auf. Das bedeutet, dass sie stellvertretend für diese Person argumentieren und sich überlegen, wie eine im Gespräch gemachte Aussage auf diese Person wirken würde. Der Hut dient dabei, angelehnt an die „*Six Hats Method*“ nach de Bono (2000), als Metapher bzw. Symbol dafür, eine bestimmte Denkweise bzw. Perspektive einzunehmen. Anders als bei einem Rollenspiel sollen die Studierenden nicht agieren, als wären sie diese Person; stattdessen sollen sie distanziert die Perspektive reflektieren und in die Diskussion einbringen. Dafür werden Satzanfänge als Unterstützung dargeboten (Beispiel: „Wenn ich die Mutter wäre, dann...“). Im Gegensatz zur „*Six Hats Method*“ nach de Bono (2000) betrachten nicht alle Studierenden dieselbe Perspektive, sondern jede\*r bekommt einen spezifischen „Hut“ zugewiesen. Die Studierenden sollen sich nur in diese eine Perspektive hineinversetzen, sodass alle Perspektiven im Gespräch durch die verschiedenen Studierenden zeitgleich vertreten sind.

### 3.3 Arbeitsphasen und Ablauf der Lerngelegenheit

Die Lerngelegenheit gliedert sich in mehrere Arbeitsphasen (s. Abb. 1): eine asynchrone Vorbereitungsphase, eine synchrone Seminarsitzung und eine asynchrone Nachbereitungsphase.

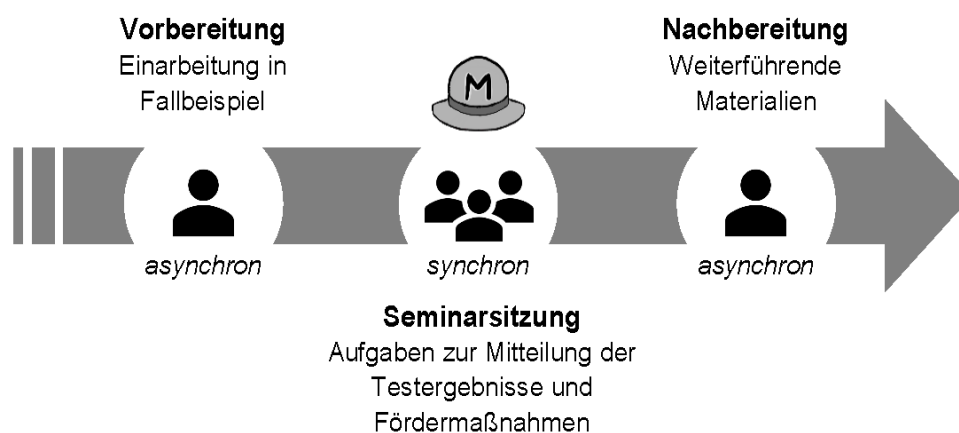


Abbildung 1: Arbeitsphasen und Ablauf der Lerngelegenheit (eigene Darstellung)

In der ersten Phase arbeiten sich die Studierenden zunächst in das Fallbeispiel ein, was als Vorbereitung auf die nachfolgende Seminarsitzung dient. Dafür werden ca. 60 Minuten veranschlagt. Die Vorbereitungsphase ist *asynchron*, was bedeutet, dass sich die Studierenden eigenständig zu einem selbst gewählten Zeitpunkt und in Einzelarbeit mit dem Fallbeispiel auseinandersetzen. Sie erhalten dabei den Auftrag, den Text, der den in Kapitel 3.1 beschriebenen Fall und das Ausgangsszenario enthält, zu lesen und zu überlegen, welche Fördermaßnahmen für die Unterstützung des Schülers hilfreich sein könnten. Am Ende des Fallbeispiels sind die Fördermaßnahmen aufgelistet, die der Sonderpädagoge zusammen mit den anderen beteiligten Lehrkräften gesammelt hat. Dabei gibt es jeweils sechs Vorschläge für Maßnahmen, die die Klassenlehrkraft, die Mutter (bzw. die Eltern) und der Schüler selbst umsetzen könnten. Die Studierenden sollen nun pro Person eine der vorgeschlagenen Maßnahmen auswählen, die sie empfehlen würden, und

ihre Entscheidung kurz begründen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass sich die zusammengetragenen Fördermaßnahmen in ihrem Aufwand, aber auch in ihrer Eignung unterscheiden.

Die nächste Arbeitsphase ist die Seminarsitzung. Diese findet *synchron* statt, d.h., die Studierenden arbeiten zeitgleich in der Seminarsitzung zusammen. Zunächst begrüßt der\*die Dozierende die Studierenden und gibt eine Einführung in die Phase der Kleingruppenarbeit, wobei der Arbeitsauftrag und die Hut-auf-Methode erläutert werden.

Das Szenario aus der Vorbereitung wird in der Seminarsitzung fortgesetzt: Der Sonderpädagoge und die Lehrkräfte haben sich inzwischen jeweils für eine von den am Ende des Fallbeispiels gesammelten Maßnahmen entschieden. Nun soll das anstehende Gespräch mit der Mutter und dem Schüler vorbereitet werden, in dem die IQ-Testergebnisse aus der Überprüfung des Förderbedarfs und die konkreten ausgewählten Maßnahmen den jeweiligen Akteur\*innen mitgeteilt werden sollen. Der Fokus liegt darauf, *wie* die Informationen und Empfehlungen kommuniziert werden. Der Sonderpädagoge und die Lehrkräfte haben dafür jeweils vier Formulierungen entwickelt. Dabei handelt es sich um konkrete Wortlaute, mit denen die Lehrkräfte und der Sonderpädagoge die Testergebnisse bzw. die ausgewählten Fördermaßnahmen der Mutter bzw. dem Schüler mitteilen könnten.

Die Aufgabe der Studierenden besteht darin, zu erarbeiten, welche der vorgeschlagenen Formulierungen in der jeweiligen Situation geeignet und welche weniger geeignet sind. Dazu prüfen sie mittels der Hut-auf-Methode, welche Formulierung für den\*die jeweilige\*n Empfänger\*in am geeignetsten ist und wie die ausgewählte Formulierung auf die anderen Akteur\*innen wirkt. Wie bereits in Kapitel 3.2 erläutert, soll jede Perspektive (Klassenlehrkraft, Mutter, Schüler) in den Aufgaben durch jeweils eine\*n Studierende\*n vertreten werden. Ähnlich wie z.B. in der kollegialen Beratung (Tietze, 2021) soll es zusätzlich zu diesen Perspektiven noch zwei weitere Funktionen geben: eine\*n Moderator\*in und eine\*n Protokollanten/Protokollantin. Die Gruppenarbeit startet deswegen damit, dass sich die Studierenden in Kleingruppen von mindestens fünf Personen zusammenfinden und sich darauf einigen, wer im Folgenden welche Funktion (Protokollant\*in oder Moderator\*in) oder Perspektive (Klassenlehrkraft oder Schüler oder Mutter) übernimmt, wofür fünf Minuten eingeplant sind. Jede Funktion und Perspektive sollte mindestens einmal vertreten sein. Im Anschluss daran beginnen die Studierenden mit der Kleingruppenarbeit. Die oben genannte Auseinandersetzung mit den Formulierungen erfolgt in drei Aufgaben: 1. die Mitteilung der Testergebnisse an die Mutter, 2. die Mitteilung der Maßnahme an den Schüler, 3. die Mitteilung der Maßnahme an die Mutter. Für jede Aufgabe sind zehn Minuten Bearbeitungszeit angesetzt.

Die Erarbeitung erfolgt anhand eines Aufgabenblattes. Der Aufbau der Aufgaben ist dabei jeweils gleich: Zuerst wird beschrieben, welcher Aspekt im Beratungsgespräch nun angesprochen werden soll (bspw. die Mitteilung der Maßnahme an den Schüler). In den Aufgaben zur Mitteilung der Fördermaßnahme wird die Maßnahme genannt, für die sich die Lehrkräfte und der Sonderpädagoge entschieden haben; dann werden die vier Formulierungen dargeboten (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

Als erstes soll sich nun die Person mit dem hier angesprochenen Hut (hier: Hut des Schülers) äußern, indem sie reflektiert, wie der Schüler diese Aussagen wahrnehmen könnte. Dabei könnte der\*die Studierende beispielsweise sagen: „Wenn ich der Schüler wäre und meine Klassenlehrkraft würde so etwas zu mir sagen, hätte ich das Gefühl, dass sie nicht an mich glaubt.“ Der\*die Protokollant\*in notiert die Überlegungen stichpunktartig. Dann äußert sich die Person mit dem zweiten Hut (hier: Hut der Mutter) und im Anschluss die Person mit dem verbleibenden Hut (hier: Hut der Klassenlehrkraft) zu den Formulierungen und den bisher getätigten Aussagen.

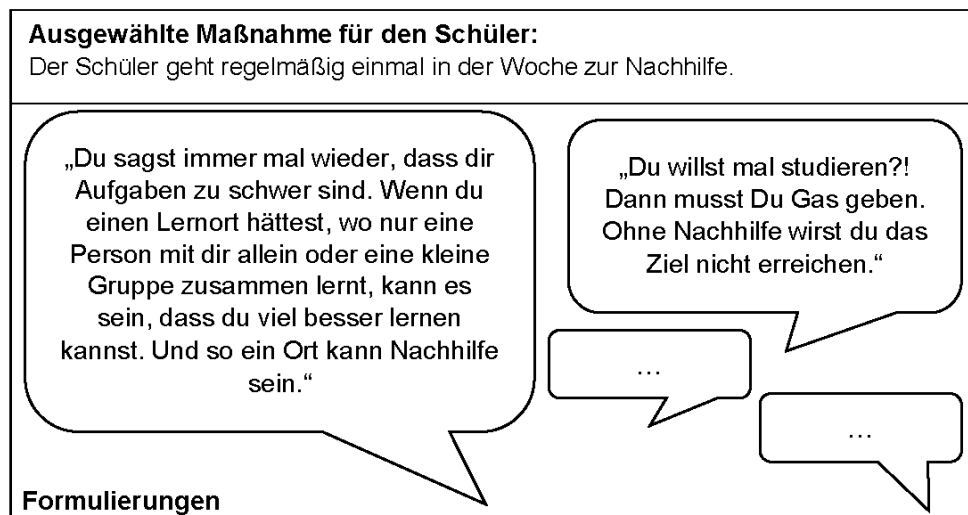


Abbildung 2: Beispielhafte Darstellung der Aufgabe zur Mitteilung der Maßnahme an den Schüler (eigene Darstellung)

Die Überlegungen werden ebenfalls protokolliert. Jedes Mal, wenn eine bestimmte Perspektive eingenommen werden soll bzw. ein Perspektivenwechsel erfolgt, wird dies zum einen verbal durch vorgeschlagene Satzanfänge unterstützt (z.B. „Wenn ich die Mutter wäre, dann ...“) und zum anderen bildlich durch die Abbildung eines Hutes begleitet. Die Hüte der drei Perspektiven sind unterschiedlich gestaltet und enthalten jeweils den Anfangsbuchstaben der Akteur\*innen (s. Abb. 1, Hut der Mutter).

Die Moderator\*innen sollen das Gespräch lenken, wobei vor allem auf die Umsetzung der Hut-auf-Methode, d.h. auf die Berücksichtigung der Perspektiven, geachtet werden soll. Nach der Bearbeitung der Aufgaben kehren die Studierenden ins Plenum zurück. Je nach verfügbarer Zeit sollen ausgewählte Gruppen ihre Ergebnisse präsentieren, bevor die Seminarsitzung abgeschlossen wird. Anschließend an die Seminarsitzung können optional weiterführende Materialien zur Möglichkeit der vertieften Auseinandersetzung als Nachbereitung bereitgestellt werden. Die Studierenden können sich optional außerhalb der Seminarzeit, d.h. asynchron, mit diesen Inhalten beschäftigen (Nachbereitungsphase).

### 3.4 Didaktische Überlegungen

Der Fokus der Seminarsitzung liegt auf der adressatengerechten Kommunikation innerhalb eines diagnostisch-beratenden Gesprächs. Der Sinn der Hut-auf-Methode ist, dass die Studierenden zur gezielten Perspektivenübernahme angeregt werden, wodurch ihre Bereitschaft zur Perspektivenübernahme erhöht werden soll. Damit wird eine Teilkompetenz der Beratungskompetenz bei Lehrkräften angesprochen und gefördert (Bruder, 2011; Gerich et al., 2015). Der Hut dient dabei als Symbol dafür, die Sichtweise einer bestimmten Person einzunehmen. Der wiederholte Bezug auf dieses Symbol und die vorgeschlagenen Satzanfänge sollen die Studierenden dabei unterstützen, immer wieder zur Perspektive dieser Person zurückzufinden und zu reflektieren, wie eine bestimmte Wortwahl auf die ihnen zugeordnete Person wirken würde. Zusätzlich zu der von ihnen selbst übernommenen Perspektive erfahren sie weitere Einsichten von den Studierenden, die die anderen Hüte „aufhaben“. Damit eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Perspektiven und somit ein Austausch in der Gruppe entstehen können, wurden die vorgeschlagenen Formulierungen bewusst so entwickelt, dass sie durchaus auch zu kritisieren und somit diskutabel sind. Sie sind also nicht als gelungene Musterbeispiele anzusehen, sondern als Beispiele für mögliche und zum Teil auch potenziell problematische Formulierungen.

Die Lerngelegenheit konzentriert sich darauf, die Studierenden für die Übernahme der Perspektiven derjenigen, die sie beraten, zu sensibilisieren. Das stark strukturierte Aufgabenblatt mit den Satzanfängen und Hut-Abbildungen dient dabei als „Gerüst“ (vgl. „*Scaffolding*“; Wood et al., 1976), woran die Studierenden die einzelnen Aufgaben im Beratungsgespräch Schritt für Schritt durcharbeiten und bei der Perspektivenübernahme unterstützt werden. Dieses aufgeschlüsselte Vorgehen soll den Studierenden bei der Umsetzung der neu eingeführten Hut-auf-Methode helfen und die Bearbeitung der Aufgaben vereinfachen, sodass möglichst wenig ungünstige, lernhinderliche kognitive Belastung („*cognitive load*“; für eine Übersicht s. Sweller et al., 2019) durch die Methode entsteht.

Neben der spezifischen Förderung der adressatengerechten Kommunikation sollen durch die Lerngelegenheit sekundär weitere Kompetenzen des Kompetenzbereichs „Beurteilen“ gefördert werden. Diese breitere Förderung der Kompetenzen erfolgt in erster Linie durch die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel in der Vorbereitung der synchronen Sitzung (s. Abb. 1). Wie bereits eingangs erwähnt, gehören zum Kompetenzbereich „Beurteilen“ neben der Beratung auch die Diagnostik und die Förderung (vgl. KMK, 2019, S. 11). Man kann diese drei Aspekte in einen gemeinsamen diagnostischen Prozess einordnen, in dem zuerst eine vorhandene Problem- und Fragestellung und daraus abgeleitete Hypothesen mit passenden Methoden überprüft werden und sich an die abschließende Beurteilung der Interventionen, d.h. Fördermaßnahmen, und die dazu entsprechende Beratung anschließen (vgl. Hesse & Latzko, 2017, S. 64–65; Klug et al., 2013). Der diagnostische Prozess und die Beratung sowie die zugrundeliegenden diagnostischen Kompetenzen und Beratungskompetenzen sind eng miteinander verwoben (vgl. Gerich et al., 2017, S. 155–156): Wie in den Prozessmodellen zu sehen, gehören Rückmeldung und Beratung zum diagnostischen Prozess (vgl. Hesse & Latzko, 2017, S. 64–65; Klug et al., 2013), und eine Dimension der Beratungskompetenz wiederum sind diagnostische Fähigkeiten (Gerich et al., 2015). Neben der Perspektivenübernahme als Teilaspekt der Beratungskompetenz wird durch die Arbeit mit der Lerngelegenheit auch gleichzeitig die diagnostische Kompetenz angesprochen. „Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 485) gehören zum pädagogischen Wissen, das einen wichtigen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften darstellt (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 481–489). Während der Vorbereitung lesen die Studierenden das auf einem realen Fall basierende Fallbeispiel, in dem der Schüler und sein schulischer sowie sozialer Werdegang beschrieben werden. Sie lesen, welche Informationen und Kriterien der Sonderpädagoge während der Feststellung und Überprüfung des Förderbedarfs heranzieht, welche Überlegungen er im Prozess anstellt und wie er seine Entscheidung letztendlich begründet. Die Studierenden vollziehen somit einmal den diagnostischen Prozess bezogen auf den Schüler nach. Es werden Informationen zu bestimmten Themen, z.B. zu den Indikatoren des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts „Lernen“, gegeben. Dabei wird zudem auf zusätzliche, weiterführende Literatur verwiesen, da zu diesem Zeitpunkt im Studium nicht alle Studierenden über vertiefte Kenntnisse zu allen im Fall erwähnten Begriffen verfügen. Dadurch werden eventuell vorhandene Wissenslücken geschlossen, und die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich nach Bedarf vertieft mit den angesprochenen relevanten Fachbegriffen und Konzepten auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang wird relevantes pädagogisches Wissen vermittelt.

Der beschriebene Fall ist insgesamt sehr komplex: Er enthält Informationen unterschiedlicher diagnostischer Güte, formelle Informationen wie z.B. konkrete IQ-Werte und informelle Informationen wie beispielsweise die Aussagen des Sonderpädagogen (z.B. „Seine Lernrückstände sind weiterhin langanhaltend und umfassend und zeigen Lücken von gut zwei Jahren auf.“). Die Integration der Informationen ist aufgrund der großen Menge und der Uneindeutigkeit im Hinblick auf die Empfehlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs anspruchsvoll. Die Studierenden müssen sich dadurch intensiv mit den gegebenen Informationen auseinandersetzen und lernen anhand eines echten



Fallbeispiels, dass Fälle sehr komplex und eben nicht immer eindeutig verlaufen können. Zudem befassen sich die Studierenden aktiv mit möglichen Fördermaßnahmen als Anschlusshandlung an die erneute Empfehlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel dient ferner als Vorbereitung auf die nachfolgende Seminarsitzung, sodass die Studierenden dort direkt in die Arbeit mit dem Fall (Aufgaben zur Perspektivenübernahme) einsteigen können.

## 4 Erste Pilotierung und Evaluation

Die erste Erprobung diente als erstmaliger Praxistest der neuentwickelten Lerngelegenheit. An dieser Stelle sollen Ergebnisse zur Rezeption der Lerngelegenheit (Lernfreude, Relevanz-/Nutzenempfinden, Kompetenzerleben) berichtet werden. Wie eingangs beschrieben, können diese Variablen als förderlich in Hinblick auf einen gewinnbringenden Lernprozess angesehen werden (Deci & Ryan, 2000; Lipowsky & Rzejak, 2019; Pekrun, 2018). Alle drei Aspekte sollten deswegen möglichst hoch ausfallen. Des Weiteren sollten durch die Evaluation die Wirksamkeit der Lerngelegenheit allgemein sowie die besondere Rolle der Hut-auf-Methode untersucht werden. Diese Analysen sind jedoch Gegenstand zukünftiger Auswertungen und weiterer Forschungsprojekte.

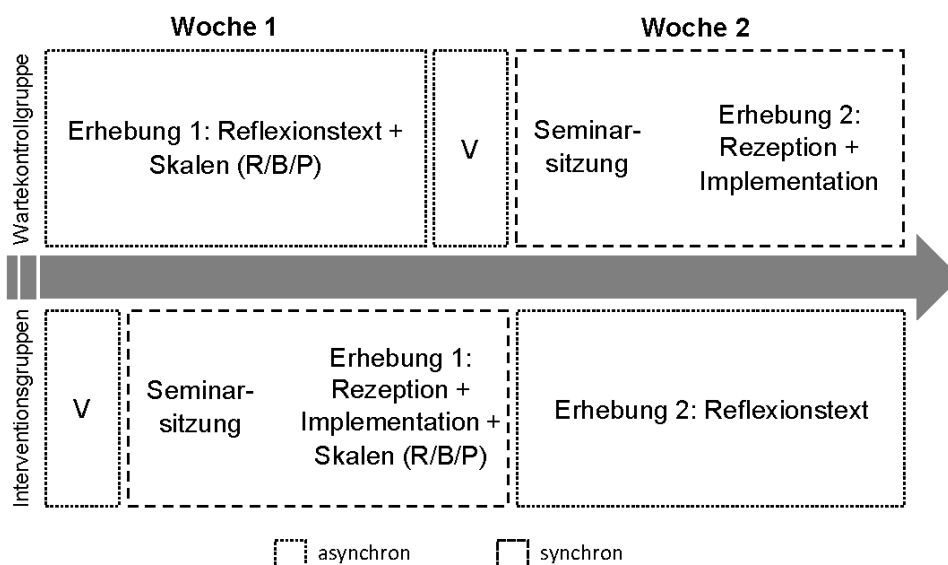
### 4.1 Methode

#### 4.1.1 Design

Zur ersten Evaluation der fallbasierten Lerngelegenheit wurde ein Interventions-Wartekontrollgruppendesign gewählt. Die Studierenden wurden seminarweise einer der drei Gruppen zugewiesen: 1) Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme, 2) Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme, 3) Wartekontrollgruppe. Bei der Zuordnung wurde darauf geachtet, dass die drei Gruppen möglichst gleichmäßig auf die verschiedenen Seminardozentinnen sowie die Seminaruhrzeiten verteilt wurden.

Die beiden Interventionsgruppen unterschieden sich darin, ob während der Gruppenarbeit die Hut-auf-Methode angewendet wurde (Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme) oder nicht (Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme), sodass die Wirksamkeit der spezifischen Methode untersucht werden konnte. Anstelle der Hut-auf-Methode sollten die Studierenden in der Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme in einer gemeinsamen Diskussion überlegen, welche Formulierung sie für die geeignetste halten, ohne dass sie dazu aufgefordert wurden, die Perspektive eines bzw. einer Beteiligten einzunehmen.

Die Wartekontrollgruppe sollte als Vergleichsgruppe für die Untersuchung der Wirksamkeit der Lerngelegenheit, z.B. in Hinblick auf die Perspektivenübernahme, dienen. In dieser Gruppe wurden *zuerst* die Daten erhoben und dann wurde die Lerngelegenheit mit der Hut-auf-Methode durchgeführt (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Eine Ausnahme davon stellen die Rezeptions- und Implementationsdaten dar: Diese beziehen sich auf die Lerngelegenheit selbst und wurden somit in allen drei Gruppen im Anschluss an die Seminarsitzung erhoben. Für die Rezeption ist somit lediglich der Unterschied zwischen den Bedingungen mit der Hut-auf-Methode (Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme und Wartekontrollgruppe) und den Bedingungen ohne die Hut-auf-Methode (Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme) relevant. Da jedoch die Wartekontrollgruppe die Seminarsitzung zu einem späteren Zeitpunkt im Semester bearbeitete, werden im Folgenden die Daten für alle drei Gruppen getrennt ausgewiesen und miteinander verglichen.



Anmerkung: V = Vorbereitung; R = Reflexion; B = Beratung; P = Perspektivenübernahme.

Abbildung 3: Design und Ablauf der Evaluation in den Gruppen (eigene Darstellung)

#### 4.1.2 Stichprobe

Die fallbasierte Lerngelegenheit wurde in 22 Seminaren des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ der Lehramtsmasterstudiengänge an der Freien Universität Berlin durchgeführt (8 Interventionsgruppen mit gezielter Perspektivenübernahme, 7 Interventionsgruppen ohne gezielte Perspektivenübernahme und 7 Wartekontrollgruppen).

Gruppe	Lehramt		Sonderpädagogik		
	kein	Grundschule ISS/Gym	nein	ja	
Wartekontrollgruppe (n = 133)		37.80 (n = 31)	62.20 (n = 51)	77.11 (n = 64)	22.89 (n = 19)
Interventionsgruppe (mH) (n = 162)	< 1.00 (n = 1)	45.86 (n = 61)	53.38 (n = 71)	86.76 (n = 118)	13.24 (n = 18)
Interventionsgruppe (oH) (n = 157)		42.42 (n = 56)	57.58 (n = 76)	87.97 (n = 117)	12.03 (n = 16)

Anmerkung: Angaben in Prozent. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtanzahl von Studierenden mit gültigen Werten in der jeweiligen Gruppe. mH = mit Hut-auf-Methode (mit gezielter Perspektivenübernahme); oH = ohne Hut-auf-Methode (ohne gezielte Perspektivenübernahme); ISS = Integrierte Sekundarschule; Gym = Gymnasium.

Tabelle 1: Verteilung der Studierenden auf die Gruppen und den Studiengang je Gruppe in Prozent und absoluten Zahlen (eigene Berechnung)

Die Studierenden belegen dieses Modul in der Regel im ersten Mastersemester; eine spätere oder eine vorgezogene Teilnahme während des Bachelorstudiums sind aber auch möglich. Insgesamt liegen Daten von 352 Studierenden zum Erhebungszeitpunkt 1 und Daten von 248 Studierenden zum Erhebungszeitpunkt 2 vor. Für 148 Personen liegen Daten für beide Erhebungszeitpunkte vor, bei denen die zwei Befragungen einander zugeordnet werden konnten. Die Verteilung der Studierenden auf die Gruppen sowie die

Angaben zum Studiengang (die Art des Lehramt-Studiengangs sowie die Angabe, ob Sonderpädagogik studiert wird) sind Tabelle 1 auf der vorhergehenden Seite zu entnehmen.

#### 4.1.3 Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung der Daten wurden die Studierenden online schriftlich befragt bzw. zum Schreiben kurzer Texte aufgefordert. Alle Erhebungen erfolgten pseudonymisiert über die Angabe eines Codes. Um die Rezeption der Lerngelegenheit zu erfassen, befragten wir Studierende zu ihrer Lernfreude, zum Relevanz-/Nutzenempfinden sowie zum Kompetenzerleben. Je vier Items zusammen bildeten die Skalen Lernfreude sowie Relevanz-/Nutzenempfinden. Weitere sechs Items bildeten die Skala Kompetenzerleben. Alle Items/Skalen wurden im Rahmen früherer unveröffentlichter Erhebungen im Projekt „K2teach“ entwickelt und wurden hier auf den spezifischen Kontext angepasst.

Die Erfassung der Wahrnehmung der Lerngelegenheit und der Reaktion auf die Lerngelegenheit durch die Teilnehmer\*innen fußt auf Angebots-/Nutzungs- bzw. Kompetenzmodellen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (Kittel & Rollett, 2017; Lipowsky, 2014). Die Items der Skala Relevanz-/Nutzenempfinden wurden auf dieser Basis selbst entwickelt. Die Items der Skala Lernfreude sind angelehnt an einen Schülerfragebogen (vgl. Seidel et al., 2003, S. 363), und die Skala Kompetenzerleben wurde auf Grundlage eines Artikels von Van den Broeck et al. (2010) selbst entwickelt.

Die Items enthielten Aussagen, für die der Grad der Zustimmung jeweils auf einer 4-stufigen (Lernfreude, Relevanz-/Nutzenempfinden) bzw. 7-stufigen Skala (Kompetenzerleben) angegeben werden sollte. Dabei waren die Aussagen positiv formuliert, so dass eine zustimmende Antwort (höherer Itemwert) mit einer höheren Ausprägung auf der jeweiligen Skala einhergeht. Die interne Konsistenz aller Skalen war zufriedenstellend bis gut (Cronbach's  $\alpha$  Lernfreude = .74, Relevanz-/Nutzenempfinden = .82, Kompetenzerleben = .86).

Neben der Rezeption wurde erfragt, wie gut die Umsetzung der Lerngelegenheit funktioniert hat (Implementation), und es wurden Skalen zur Reflexion, Perspektivenübernahme und Beratung eingesetzt. Außerdem wurden die Studierenden aufgefordert, unter Einbeziehung von Leitfragen einen kurzen Reflexionstext zu einem weiteren Fallbeispiel zu verfassen. Da die damit erhobenen Daten nicht Gegenstand der hier beschriebenen Analysen sind, wird auf diese Erhebungsinstrumente hier nicht näher eingegangen.

#### 4.1.4 Durchführung

Die Durchführung und Evaluation der Lerngelegenheit erstreckte sich über zwei Seminarsitzungen à 90 Minuten in zwei aufeinanderfolgenden Wochen im letzten Drittel des Wintersemesters 2020/2021. Die gesamte Lerngelegenheit fand digital statt. Die Lerngelegenheit bestand aus synchronen und asynchronen Elementen (siehe Abb. 1); synchron bedeutet, dass die Studierenden und Dozentinnen die Sitzung zeitgleich über die Videokonferenz-Plattform *Webex* absolvierten, wobei sie für die Gruppenarbeitsphase auf digitale „Räume“ verteilt wurden. Asynchron bedeutet, dass sich die Studierenden selbstständig und außerhalb der regulären Seminarzeit mit den digital bereitgestellten Inhalten beschäftigten. Zur Vorbereitung auf die Seminarsitzung erhielten die Studierenden das Fallbeispiel zur selbstständigen Erarbeitung jeweils einige Tage vor der Seminarsitzung, in der die Aufgaben zur Mitteilung der Testergebnisse und der Fördermaßnahmen durchgeführt wurden. Der genaue Ablauf und die Unterschiede zwischen der Wartekontrollgruppe und den beiden Interventionsgruppen sind Abbildung 3 auf der vorherigen Seite zu entnehmen.

#### 4.1.5 Analysestrategie

Am Anfang jeder Erhebung gaben die Studierenden einen pseudonymisierten Code ein. Anhand dieses Codes wurden die Daten der beiden Erhebungen einander zugeordnet. Dies war nicht immer möglich, sodass der finale Datensatz z.T. pro Person nur Daten aus einer Erhebung enthielt. In der Auswertung wurden immer alle verfügbaren Daten der jeweiligen Skala berücksichtigt, unabhängig davon, ob die Daten der anderen Skalen vollständig waren. Die Itemwerte wurden jeweils zu einem Skalenwert gemittelt. Sobald ein Itemwert fehlte, wurde der Skalenwert nicht gebildet, sodass diese Person nicht in die Auswertung dieser Skala einging. Zur Analyse von Gruppenunterschieden wurden pro Skala einfaktorielle Varianzanalysen ohne Messwiederholung mit anschließenden Paarvergleichen (Post-Hoc-Tests) mit Bonferroni-Korrektur berechnet. Bei vorliegender Heteroskedastizität wurden Welch-Tests gerechnet. Die Irrtumswahrscheinlichkeit wurde auf  $\alpha = 5\%$  festgesetzt.

#### 4.2 Ergebnisse

Die deskriptiven Werte der drei Rezeptionsskalen pro Gruppe können Tabelle 2 entnommen werden. In der Lernfreude zeigten sich signifikante Unterschiede ( $F(2, 367) = 5.98$ ,  $p = .003$ ,  $\hat{\eta}^2 = .03$ ). Dabei war die Lernfreude in der Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme signifikant größer als in der Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme ( $p_{\text{bonf}} = .002$ ,  $d = -0.42$ ). Im Relevanz-/Nutzenempfinden fanden sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ( $F(2, 239.55) = 2.65$ ,  $p = .073$ ). Für die Skala Kompetenzerleben zeigte die Varianzanalyse signifikante Unterschiede ( $F(2, 367) = 3.30$ ,  $p = .038$ ,  $\hat{\eta}^2 = .02$ ), jedoch erreichte in der anschließenden Berechnung keiner der Paarvergleiche Signifikanz.

Skala und Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Lernfreude			
Wartekontrollgruppe	103	3.25	0.49
Interventionsgruppe (mH)	135	3.16	0.53
Interventionsgruppe (oH)	132	3.37	0.46
Relevanz-/Nutzenempfinden			
Wartekontrollgruppe	104	3.33	0.48
Interventionsgruppe (mH)	135	3.21	0.57
Interventionsgruppe (oH)	133	3.35	0.48
Kompetenzerleben			
Wartekontrollgruppe	104	5.77	0.83
Interventionsgruppe (mH)	134	5.82	0.83
Interventionsgruppe (oH)	132	6.03	0.84

*Anmerkung:* Antwortskala Lernfreude und Relevanz-/Nutzenempfinden: 1 (stimme nicht zu) – 2 (stimme eher nicht zu) – 3 (stimme eher zu) – 4 (stimme völlig zu). Antwortskala Kompetenzerleben: 1 (stimme gar nicht zu) – 7 (stimme stark zu). mH = mit Hut-auf-Methode (mit gezielter Perspektivenübernahme); oH = ohne Hut-auf-Methode (ohne gezielte Perspektivenübernahme).

*Tabelle 2:* Deskriptive Ergebnisse der Skalen Lernfreude, Relevanz-/Nutzenempfinden und Kompetenzerleben pro Gruppe (eigene Berechnung)

## 5 Diskussion und Ausblick

Die umfangreichen Anforderungen an Lehrkräfte erfordern eine ebenso umfangreiche Ausbildung zukünftiger Lehrer\*innen. Neben der Diagnostik von Lernvoraussetzungen und -prozessen gehören die Ableitung passender Förderung sowie auch die Beratung von Schüler\*innen und deren Eltern zu den Aufgaben von Lehrkräften (vgl. KMK, 2019, S. 11). Aus diesem Grund wurde eine fallbasierte Lerngelegenheit entwickelt, die Lehramtsstudierende bei der Entwicklung benötigter Kompetenzen für ihre zukünftige beratende Tätigkeit unterstützen soll. Die Lerngelegenheit basiert auf einem leitfadengestützten Interview mit einem Sonderpädagogen, d.h. einem realen Fall. In ihrem Zentrum steht ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Studierenden setzen sich selbstständig mit geeigneten Fördermaßnahmen auseinander und diskutieren unter dem Aspekt gezielter Perspektivenübernahme, die eine von vielen Komponenten der Beratungskompetenz ist (Bruder, 2011; Gerich et al., 2015), mögliche Formulierungen zur adressatengerechten Kommunikation im Rahmen eines diagnostisch-beratenden Gesprächs.

Die Ergebnisse der ersten Evaluation zeigen, dass die Lerngelegenheit von den Studierenden positiv wahrgenommen wurde. Auf allen drei Rezeptionsskalen verzeichneten wir durchschnittlich eine Zustimmung und damit eine positive Ausprägung der Lernfreude, des Relevanz-/Nutzenempfindens sowie des Kompetenzerlebens. Aus den bisherigen Ergebnissen ergibt sich aber auch noch ein weiteres Entwicklungspotenzial: Die mittleren Ausprägungen aller drei Skalen befinden sich zwar im zustimmenden Bereich; trotzdem kann ein Bestreben für die Weiterentwicklung der Lerngelegenheit sein, die Lernfreude, das Relevanz-/Nutzenempfinden und das Kompetenzerleben weiter zu erhöhen. Es ist zudem zu sehen, dass die Lernfreude in der Gruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme, wenn auch nur mit einem kleinen Effekt, signifikant größer war als in der Gruppe, in der die Hut-auf-Methode eingesetzt wurde. Dies kann eventuell dadurch erklärt werden, dass die Hut-auf-Methode eine neue sowie komplexe und herausfordernde Methode ist. Die Studierenden müssen nicht nur über geeignete Formulierungen beraten, sondern zugleich daran denken, die jeweilige ihnen zugewiesene Perspektive einzunehmen. Komplexe Aufgabenstellungen und Instruktionen können im Sinne der „cognitive load theory“ eine ungünstige kognitive Belastung darstellen und den Lerneffekt negativ beeinflussen (für eine Übersicht zur „cognitive load theory“ s. Sweller et al., 2019). Hier erscheint es sinnvoll, die Hut-auf-Methode zu modifizieren und die Komplexität zu verringern, wofür zukünftige Erprobungen genutzt werden sollen. Ein Ansatz könnte sein, die Studierenden zeitgleich *dieselbe* Perspektive übernehmen zu lassen und somit die Perspektivenübernahme auf immer nur eine Person zu beschränken, z.B. auf die Mutter des Schülers. Der ständige Wechsel zwischen verschiedenen Perspektiven in der Gruppendiskussion würde dadurch wegfallen. Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass die durchschnittliche Ausprägung der Lernfreude unter der Anwendung der hier durchgeführten Hut-auf-Methode auch in der Gruppe mit gezielter Perspektivenübernahme auf einem zufriedenstellenden Niveau ist.

Zukünftige Auswertungsschritte beziehen sich auf die Analyse der Wirksamkeit der Lerngelegenheit hinsichtlich der fokussierten Variablen (z.B. Perspektivenübernahme). Dazu werden neben weiteren Fragebogen-Daten auch Reflexionstexte von Studierenden analysiert. Auf Grundlage der Ergebnisse sowie basierend auf zusätzlichen Rückmeldungen der Studierenden und der durchführenden Dozentinnen wird die Lerngelegenheit weiterentwickelt, nochmals evaluiert und schließlich verstetigt. Momentan wird die Lerngelegenheit ausschließlich im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung eingesetzt. Mittelfristiges Ziel ist es jedoch, ihre Anwendung auch auf die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (Vorbereitungsdienst und Fortbildungen für bereits in der Praxis tätige Lehrkräfte) auszuweiten bzw. zu adaptieren.

Die entwickelte fallbasierte Lerngelegenheit gibt den Studierenden die Möglichkeit, sich schon vor der Praxis mit ihrer zukünftigen Berater\*innenrolle auseinanderzusetzen. Diese erste Auseinandersetzung mit der adressatengerechten Kommunikation und Perspektiventübernahme in diagnostisch-beratenden Gesprächen stellt natürlich keine umfassende Förderung von Beratungskompetenzen dar, wie professionelle Berater\*innen sie benötigen. Deswegen ist es wünschenswert, dass die Studierenden in anderen Kontexten wie universitären Seminaren oder auch während des Vorbereitungsdienstes weitere Möglichkeit erhalten, an Übungen zu Beratungstheorien und -ansätzen teilzunehmen. Im Rahmen der hier vorgestellten Lerngelegenheit können im Anschluss an die Seminarsitzung in Form einer Nachbereitung erste Hinweise zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Thema erfolgen. So erhielten die Studierenden im Wintersemester 2020/2021 u.a. eine Literaturliste zu diagnostisch-beratenden Gesprächen sowie Verweise auf bestehende unterstützende Institutionen und Ansprechpartner\*innen. Des Weiteren hatten sie die Möglichkeit, Fragen an eine der durchführenden Dozentinnen zu stellen, welche diese dann gesammelt in Form eines Podcasts beantwortete. Die Nachbereitung sollte sich dabei stets an den Bedürfnissen und dem Kenntnisstand der Lernenden orientieren (Studierende, Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst, bereits in der Praxis tätige Lehrkräfte).

Diese fallbasierte Lerngelegenheit ist eine erste Einführung für die Studierenden in das Thema Elterngespräche mit dem Schwerpunkt auf diagnostisch-beratende Gespräche. Die Lerngelegenheit eignet sich dabei sowohl für den Einsatz bei Lehramtsstudierenden ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt als auch bei angehenden Sonderpädagog\*innen, denn die Rückmeldung von Leistungen und die Beratung von Schüler\*innen und deren Eltern in Hinblick auf geeignete Fördermaßnahmen sind relevante Aufgaben für alle Lehrkräfte. Durch die Lerngelegenheit sollen die Studierenden unter anderem mehr Sicherheit im Umgang mit diagnostischen Informationen gewinnen und einen ersten Einblick in die Planung von Fördermaßnahmen erhalten. Das Hauptziel der Lerngelegenheit besteht jedoch darin, die adressatengerechte Kommunikation im Kontext diagnostisch-beratender Gespräche zu üben. Diese Übung findet in einer praxisnahen Situation ohne die Herausforderungen der echten Praxis statt und ermöglicht es, die adressatengerechte Kommunikation gezielt durch Perspektivenübernahme zu unterstützen. In dieser Hinsicht kann die fallbasierte Lerngelegenheit einen nennenswerten Beitrag zur Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften leisten.

## Literatur und Internetquellen

- 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>
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt. TUprints. [https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation\\_Bruder\\_Lernberatung\\_070311.pdf](https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf)
- de Bono, E. (2000). *Six Thinking Hats* (überarb. u. aktual. Aufl.). Penguin Books.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M. & Schmitz, B. (2015). What Skills and Abilities Are Essential for Counseling on Learning Difficulties and Learning Strategies? Modeling Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks Measured by Means of a Scenario Test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 62–71. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000127>

- Gerich, M., Trittel, M., Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Bruder, R. & Schmitz, B. (2017). Modeling, Measuring, and Training Teachers' Counseling and Diagnostic Competencies. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence Assessment in Education* (S. 149–166). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_10)
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838547510>
- Kittel, D. & Rollett, W. (2017). Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 45–51. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-02-59>
- Klug, J., Bruder, S., Kelava, A., Spiel, C. & Schmitz, B. (2013). Diagnostic Competence of Teachers: A Process Model that Accounts for Diagnosing Learning Behavior Tested by Means of a Case Scenario. *Teaching and Teacher Education*, 30, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.004>
- 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\\_beschlusse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- 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* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 511–541). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). wbv.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–231). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_12)
- Schmitt, M. & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. Beltz.
- Seidel, T., Rimmele, R. & Dalehefte, I.M. (2003). Skalendokumentation der Schülerfragebögen. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 317–388). Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31 (2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Tietze, K.-O. (2021). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (11. Aufl.). Rowohlt.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing Autonomy, Competence, and Relatedness at Work: Construction and Initial Validation of the Work-Related Basic Need Satisfaction Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83 (4), 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

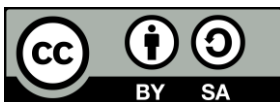
## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Briese, F., Lackenbauer, C., Pöhler, M., Sontag, C., Wißmann, J. & Kinder, A. (2022). Eltern adressatengerecht informieren und beraten. Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 169–184. <https://doi.org/10.11576/pflb-5224>

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>